

Narracja o wydajności i bezbłędnosci versus naturalna potrzeba rozwoju i samorealizacji – pracownicy i ich przełożeni wobec otwartości na uczenie się w sektorze przemysłu chemicznego

MAŁGORZATA OSOWSKA*

Instytut Badań Edukacyjnych

Artykuł dotyczy sposobów, w jaki uczenie się w miejscu pracy funkcjonuje w kulturach organizacyjnych firm należących do sektora przemysłu chemicznego. W tym celu zaprezentowano dane o charakterze ilościowym oraz jakościowym, pochodzące od pracowników oraz kadry zarządzającej. W tekście przedstawiono, w jaki sposób uczenie się w miejscu pracy funkcjonuje w narracjach kadr sektora, jakie są mu przypisywane cele i znaczenia, jakie są bariery dla tej praktyki, jej preferowane formy, konsekwencje. Badanie będące przedmiotem analizy pozwoliło zaobserwować, że postrzeganie uczenia się z perspektywy kadry zarządzającej oraz pracowników, a także opisujące je narracje różnią się na poziomie wartości, sensów oraz preferencji. Pracownicy na ogół mają potrzebę ciągłego doskonalenia, a uczenie się jest dla nich często tożsame nie tylko z uzupełnianiem kompetencji, ale ogólnym rozwojem i zdolnością do sprostania różnym zadaniom. Tymczasem kadra zarządzająca częściej zorientowana jest na krótkoterminowe cele związane z zabezpieczeniem obsługi bieżących procesów. Stosunkowo rzadko planuje rozwój pracowników oraz nie oczekuje postawy gotowości do uczenia się. Polega na kompetencjach posiadanych już przez pracowników, szkolenia traktując interwencyjnie. Oczekuje niezawodności w realizacji przez pracowników ich zadań, z czym uczenie się – rozumiane jako mierzenie się z nowymi sytuacjami i ryzykiem popełnienia błędu – pozostaje w sprzeczności. Wnioski z artykułu sygnalizują potrzebę zharmonizowania perspektyw pracowników i kadry zarządzającej oraz dalszych badań na temat uwarunkowań ich podejść do uczenia się.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się przez całe życie, uczenie się w miejscu pracy, kultura organizacyjna, polityka personalna, przemysł chemiczny

Narratives of efficiency and flawlessness versus the natural need for development and self-realization – the receptivity to learning of employees and their supervisors in the chemical industry

The article concerns the ways in which learning at work exists in the organizational cultures of companies belonging to the chemical industry sector. For this purpose, quantitative and qualitative data from employees and management staff were presented. The text informs how learning at work functions in the narratives of the sector's staff, what goals and meanings are linked with it, what are the barriers to this practice, its preferred forms, and consequences. The study under analysis allowed us to observe that learning perceived from the perspective of management and employees are two different worlds and the narratives describing them, which differ at the level of values, meanings and preferences. Employees generally have a need for continuous improvement, and for them learning is often synonymous not only with expanding competences, but also with general development and the ability to cope with various tasks. Meanwhile, management staff is more often focused on short-term goals related to proper handling of processes. They relatively rarely plan employee development and do not expect an attitude of readiness to learn. They base on the competences already possessed by employees, treating training as an intervention. They expect employees to be reliable in carrying out their tasks, which is inconsistent with learning - understood as facing new situations and the risk of making mistakes. The conclusions of the article signal the need to harmonize the perspectives of employees and management staff and further research on the determinants of their approaches to learning.

KEY WORDS: lifelong learning, learning at work, organizational cultures, personnel policies, chemical industry

I. Wprowadzenie

1.1. Cel i obszar tematyczny rozważań

Przecieżtem rozważań jest określenie miejsca, jakie zajmują gotowość do uczenia się i dążenie do rozwoju kompetencji w kulturze organizacyjnej polskich firm należących do sektora przemysłu chemicznego. Uczenie się w miejscu pracy jest w tekście rozpatrywane z perspektywy społeczno-kulturowej. Zostało potraktowane jako artefakt wpisany w codzienne praktyki i „rytuały” organizacji.

Jest przykładem działania zbiorowego, któremu przypisane są określone znaczenie i wartość (Czubak-Koch, 2014). Tym, co w szczególności wnosi tekst, jest omówienie tego fenomenu w kontekście zderzenia perspektyw dwóch grup odgrywających specyficzne role w organizacji. Pierwszą z nich wnoszą pracownicy, czyli jednostki przychodzące do firmy z określoną wiedzą i kompetencjami oraz uczące się dla różnych, zwykle zindywidualizowanych celów. Ich podejścia do uczenia się i postawy wobec tej aktywności spotykają się z konkretnymi rozwiązaniami organizacyjnymi. Druga perspektywa przedstawia punkt widzenia kadry zarządzającej. Kierownicy są przy tym stroną dominującą, która narzuca narrację „organizacyjną” na temat roli uczenia, się tworząc (mniej lub bardziej świadomie) określony „klimat” dla tej praktyki, który materializuje się w wartościach, języku, normach zachowań, politykach i procedurach (tamże). Inspiracją dla niniejszej analizy były bogata literatura przedmiotu, dowodząca, że jedną z barier wspierania kompetencji pracowników w polskich firmach są kultury organizacyjne, w których brak dostatecznych bodźców motywujących do rozwoju zawodowego. W niniejszym opracowaniu postanowiono wyjaśnić możliwe przyczyny tego stanu rzeczy, prezentując podejścia pracowników i kadry zarządzającej do uczenia się oraz analizując wybrane praktyki w przedsiębiorstwach.

Ramą dla prowadzonych analiz było także piśmiennictwo na temat uczenia się nieformalnego w miejscu pracy. W literaturze przedmiotowej można odszukać wiele propozycji opisanego tego pojęcia, takich jak: uczenie się przez działanie, nauka zadaniowa (Wielenga-Meijer i in., 2010), praktyki w miejscu pracy (Billett, 2004) oraz działania rozwojowe (Maurer, 2001). Ponieważ temat dotyczy uczenia się w kontekście miejsca pracy, zamiennie do sformułowania „uczenie się”, w celu uniknięcia powtórzeń, w tekście posługiwano się określeniami, takimi jak: doskonalenie zawodowe, rozwój zawodowy, podnoszenie kompetencji.

Artykuł powstał na podstawie danych empirycznych zebranych w trakcie realizacji tzw. badań sektorowych, dotyczących rozwijania kompetencji oraz uczenia się przez całe życie w sektorach przemysłu chemicznego i motoryzacji, przeprowadzonych w latach 2018–2020 pn.: „Ocena kwalifikacji w branżach motoryzacji i przemysłu chemicznego”. Wieloletni, złożony projekt badawczy składał się z czterech części: I – eksploracyjnej i jakościowej, II – ilościowej oraz III i IV – dwóch badań studiów przypadków. Badania sektorowe obejmowały wielostronną reprezentację przedstawicieli obu sektorów: pracowników, kadry zarządzającej, przedstawicieli uczelni i szkół, przedstawicieli instytucji branżowych, pracowników HR oraz przedstawicieli firm szkoleniowych działających w ramach branż.

Analiza przedstawiona w artykule zawężona została do danych pochodzących z badania sektorowego I i II, które dotyczą pracowników oraz kadry zarządzającej sektora przemysłu chemicznego. Celem artykułu jest zarysowanie obrazu środowiska pracy jako miejsca rozwoju kompetencji, w szczególności zaś opisanie roli uczenia się w codziennych doświadczeniach pracowników oraz ich przełożonych, a także usytuowanie tej praktyki na tle realiów funkcjonowania polskich firm sektora przemysłu chemicznego. Służy to otwarciu dyskusji na temat tego, jaką rolę pełni w firmie uczenie się i dążenie do rozwoju, jaka jest przepisana tej praktyce wartość oraz jakie niesie to konsekwencje dla potencjału wspierania uczenia się przez całe życie w miejscach pracy. Analiza składa się z trzech części, zawierających odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

1. Jaki stosunek do uczenia się w miejscu pracy mają pracownicy sektora?
 - 1.1. Co motywuje ich do uczenia się?
 - 1.2. Co realnie zyskują dzięki uczeniu się?
 - 1.3. Jakie formy uczenia się preferują?

- 1.4. Z jakich powodów nie podnoszą swoich kompetencji?
2. Jaki stosunek do uczenia się w miejscu pracy ma kadra zarządzająca?
 - 2.1. Czy ceni w pracownikach gotowość do uczenia się?
 - 2.2. Jakie formy uczenia się uznaje za najskuteczniejsze?
 - 2.3. Jakie korzyści widzi we wspieraniu uczenia się kadry?
 - 2.4. Z jakich powodów nie szkoli kadr?
3. Jaka jest rola kadry zarządzającej we wspieraniu uczenia się pracowników?
 - 3.1. Jaki ma wpływ na decyzje o szkoleniach?
 - 3.2. W jaki jeszcze sposób może wspierać rozwój kompetencji swoich kadr?

Artykuł dotyczy jednej branży, co ma swoje ograniczenia tzn. nie można stwierdzić, na ile uzyskane informacje są charakterystyczne dla ogółu polskich firm, ale ma to też niewątpliwą zaletę. Fakt, iż osoby badane pracowały w podobnych warunkach zawodowych, zajmując zbliżone stanowiska i realizując podobne zadania, stanowi względnie stały, dający się scharakteryzować kontekst dla badań. Znając specyfikę sektora przemysłu chemicznego i występujące w nim procesy, łatwiej było analizować zebrany materiał i odnosić go do rzeczywistości, w której funkcjonowały osoby badane. Informacje zebrane w artykule, choć zawężone do jednej branży, stanowią dobry punkt wyjścia do dyskusji nad rolą uczenia się i rozwijania kompetencji w kulturze polskich przedsiębiorstw oraz dostarczają inspiracji do wytyczania dalszych kierunków badań.

Tekst rozpoczyna przedstawienie przeglądu literatury na temat uczenia się w miejscu pracy i roli pracodawców jako kształtujących warunki dla tej praktyki. W dalszej części zaprezentowano metody badawcze oraz sposoby analizy. Ponieważ analiza obejmowała dane o innym charakterze (tj. ilościowe i jakościowe) i pochodzące z różnych źródeł została połączona z zaprezentowaniem wniosków

i ich interpretacją. Artykuł kończy podsumowanie badań oraz wytyczenie na ich podstawie kierunków dalszych prac oraz przykładowych pól badawczej eksploracji.

1.2. Przegląd literatury

Miejsce pracy analizowane jako przestrzeń uczenia się i samodoskonalenia nie jest tematem nowym i stale towarzyszy dyskusjom podejmowanym w ramach koncepcji *Lifelong learning*. Literatura traktująca o związkach między pracą a uczeniem się w różnych aspektach: społecznym, ekonomicznym czy kulturowym jest bogata i z pewnością nie trzeba nikogo przekonywać, że ów związek istnieje.

Praca jest miejscem, w którym rozgrywa się życie ludzi, dochodzi do interakcji społecznych, wykształca się przynależność do grup zawodowych, co staje się elementem osobistej narracji o tożsamości (Giddens, 1991). Praca jako ważna przestrzeń codziennego życia uwzględnia osobiste potrzeby, zainteresowania, ambicje, poszukiwanie uznania i potwierdzenia swojej wartości czy nawiązywania relacji społecznych. Staje się źródłem satysfakcji i wszechstronnego rozwoju osobowości (Przybylska, 2018). Proces ten bywa charakteryzowany jako typowy dla społeczeństw wkraczających w okres ponowoczesności.

Uczenie się podlega również autonomizacji, poszerzając przestrzeń dla poznawczej wolności ludzi (Malewski, 2006). W niniejszej analizie praktyka ta rozpatrywana jest jako ta, która posiada swoje znaczenie w kulturze organizacyjnej badanych firm. Składają się na nią wartości, normy i zachowania. Jak pisze Koch (2011): „Wartości to przedmioty, stany rzeczy i sytuacje, które ludzie cenią i starają się osiągnąć. Są stabilne i określają to, co słuszne i pożądane”. Normy najczęściej określane są jako niepisane reguły, na których oparte jest życie społeczne w organizacji. Określają dyspozycje co do zachowania, informując, do czego należy dążyć, a czego unikać. W efekcie istnienia wartości i norm oraz kształtowanych

przez nie wzorów myślenia ludzie decydują się na podejmowanie konkretnych zachowań. W organizacjach mogą one stać się mniej lub bardziej skodyfikowane, przyjmując postać praktyk, polityk czy procedur. Kulturę miejsca pracy można „ogłądać” i opisywać za pomocą symboli. Mogą one dotyczyć aspektów fizycznych (np. sposób wykorzystania czasu i przestrzeni), językowych (sposób porozumienia się, wyrażenia, narracje), behawioralnych (ceremonie, rytuały, praktyki) oraz osobowych (np. bohaterzy i antybohaterzy organizacyjni) (Koch, 2011).

Uczenie się w miejscu pracy traktowane jako fenomen kulturowy było ważną ramą dla rozważań. Perspektywa ta dostarcza solidnego aparatu pojęciowego, który można wykorzystać na wiele sposobów, o różnym poziomie analitycznego reżimu. Ze względu na fakt, że wyniki przedstawione w artykule pochodzą z wielu źródeł oraz były zbierane podczas badań podporządkowanych określonym celom, co samo w sobie czyni ich analizę i interpretację trudnymi, zdecydowano się na swobodne wykorzystanie perspektywy kulturowej jako ramy teoretycznej, wzbogacając sposób interpretacji i dostarczając inspiracji przy formułowaniu wniosków końcowych.

Kolejnymi ważnymi dla rozważań pozycjami literatury były te, dotyczące roli kadry zarządzającej w rozwijaniu kompetencji pracowników. Teza o wpływie liderów na ten obszar została stosownie ugruntowana w akademickiej debacie (Gola i in., 2022, Axtell i in., 2000; Afsar i in., 2014). Już w 1998 r. Coad i Berry dowiedli, że najważniejszą motywacją do rozwoju zawodowego są oczekiwania pracodawców, zwłaszcza jeśli doceniają starania swoich pracowników i adekwatnie je nagradzają. Jednym z przejawów docenienia podwładnych jest obdarzenie ich zaufaniem i zlecenie im do wykonania coraz trudniejszym zadań – wyzwań, a sprostanie im prowadzi do rozwoju zawodowego (PARP, 2019). Nie mniej istotne są rozwiązania strategiczne, wychodzące od pracodawców np. identyfikowanie

potrzeb rozwojowych kadry, jasne i przejrzyste ścieżki rozwoju oraz awansu w organizacji (Gola i in., 2022).

Wpływ na rozwój pracowników ma także regularne przekazywanie informacji zwrotnych, angażowanie w rozmowy i dyskusje o tym, co dzieje się w firmie oraz gotowość do rozwiązywania problemów wspólnie z pracownikami. Kluczowe jest również rozumienie przez menadżerów prawideł, jakimi rządzi się uczenie, w tym ryzyko popełnienia błędu (Ellinger i Bostrom, 1999). Inspiracją do aktualizowania i podnoszenia kwalifikacji mogą być w końcu sami przełożeni, stale uczestnicząc w różnych formach uczenia się oraz wykazując otwartość na wiedzę płynącą od pracowników. Jest to przekaz dla kadry, że ciągłe doskonalenie jest ważne, a miejsce pracy pozwala korzystać z doświadczenia i swojego, i współpracowników (Dooley i Fryxell, 1999; Hannah i Lester, 2009). Wymaga to także rozumienia wagi samokształcenia kierowników dla osiagania sukcesów w zarządzaniu ludźmi (Gonera, 2014). Własne doświadczenia związane z uczeniem się oraz umiejętności jego planowania przez kierowników rzutują na praktyki wspierania rozwoju zawodowego pracowników. Muszą one bowiem uwzględniać sposób organizacji ich pracy oraz obciążenie dotychczasowymi obowiązkami (Gola, 2022). Stwarzanie pracownikom warunków do rozwoju zawodowego musi uwzględniać preferencje, co do stylów pracy, poziomu zaangażowania, sytuacji zarówno zawodowej, jak i życiowej. Wszystkie te czynniki kształtują klimat sprzyjający uczeniu się. Wspieranie uczenia się w miejscu pracy oznacza bowiem budowanie kultury organizacyjnej wspólnoty profesjonalistów, w której dążenie do doskonalenia i rozwoju mają oparcie w wartościach i celach ważnych dla pracodawcy.

Znaczenie pracy zawodowej jako motywatora do rozwoju kompetencji dobitnie i jednoznacznie potwierdzają też badania dotyczące powodów braku aktywności edukacyjnej. Przekonania i praktyki zarządu mogą nie tylko motywować,

ale i zniechęcać do uczenia się i podnoszenia kompetencji. Z badań BKL, zrealizowanych na zlecenie PARP (2019), wynika, że brak uczestnictwa w edukacji formalnej lub pozaformalnej to wynik braku stymulacji do rozwijania kompetencji w miejscu pracy – aż 64% ankietowanych, którzy nie biorą udziału w żadnych formach edukacji, odpowiadała, że aktywności te są uznawane za niepotrzebne w ich miejscu zatrudnienia. Demotywacji sprzyja również brak wytyczonych perspektyw rozwoju, ścieżek rozwijania kompetencji i możliwości awansu (Gola i in., 2022).

Odpowiedzialność za tworzenie warunków do uczenia się w miejscu pracy niezaprzeczalnie spoczywa zarówno na pracowniku, jak i pracodawcy. Kadra zarządzająca wpływa na uczenie się poprzez zaplanowanie na tę praktykę czasu i przestrzeni w miejscu pracy oraz zapewnienie różnych form samodoskonalenia, trafnych wobec specyfiki zadań zawodowych i indywidualnych stylów uczenia się pracowników. Może również posłużyć się takimi narzędziami, jak: wspieranie wymiany wiedzy i informacji między pracownikami, promowanie zwyczajów dyskusji, współpracy, wspólnego rozwiązywania problemów, a w końcu dostrzeganie, docenianie i nagradzanie gotowości do uczenia się i wpływu jego wyników na potencjał miejsca pracy jako przestrzeni uczenia się (np. Przybylska, 2018).

Wyniki badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” (PARP, 2021) pokazały, że polscy pracownicy preferują formę uczenia się od innych. Najczęściej deklarowaną formą uczenia się w miejscu pracy jest instruktaż, z którego korzystało blisko 2 na 10 pracujących Polaków w wieku 25–64 lat, oraz mentoring i coaching – taką odpowiedź wskazało 16% ankietowanych. Autorzy raportu alarmują jednak, że 60% ankietowanych pracowników w Polsce nie korzysta z żadnych narzędzi umożliwiających rozwój kompetencji. Problem dotyczy w szczególności

zatrudnionych na stanowiskach robotniczych oraz pracowników usług i sprzedawców. Zbliżone wnioski pochodzą z niedawnych badań Instytutu Badań Edukacyjnych nad uczeniem się osób dorosłych. Wyniki wyraźnie wskazują na powiązanie uczestnictwa w różnych formach uczenia się z pozycją i rolą zawodową – osoby na stanowiskach kierowniczych i bardziej wyspecjalizowanych uczą się częściej (Petelwicz i in., 2023).

Podsumowując, tematyka związana z uczeniem się w miejscu pracy jest bogata, ale trudno mówić o jakimkolwiek wyczerpaniu tego złożonego tematu. Wciąż dostrzegalnych jest wiele białych plam, związanych choćby ze znalezieniem powiązań między kulturami uczenia się w polskich zakładach pracy a stosunkowo niskim dla Polski wskaźnikiem uczenia się przez całe życie. Wyniki przedmiotowej analizy posłużą do wyjaśnienia wybranych aspektów związanych z tym, jak uczenie się w miejscu pracy funkcjonuje w percepcji pracowników i kadry zarządzającej, pozwolą też odpowiedzieć na pewne pytania i skłonią do postawienia kolejnych.

II. Metody i techniki badań

Prezentowany materiał badawczy został zebrany w ramach projektu badawczego pn. „Ocena kwalifikacji w branży motoryzacji i przemysłu chemicznego”, zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu: „Włączanie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczenie barier w rozwoju ZSK¹ przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym”. Opierał się on na realizacji czterech powiązanych ze sobą badań, prowadzonych w latach 2018–2020. Prace badawcze, poza funkcją poznawczą, pełniły też rolę wdrożeniową – wspierały proces

¹ Zintegrowany System Kwalifikacji.

powstawania sektorowych ram kwalifikacji dla sektorów przemysłu chemicznego i motoryzacji. Badanie sektorowe (1) było badaniem eksploracyjnym, służącym zarysowaniu obrazu sektorów pod względem istniejących w nich praktyk na rzecz wspierania uczenia się i zarządzania kwalifikacjami. Wytyczonymi celami tego badania były: ocena obecnej i potencjalnej roli kwalifikacji oraz kompetencji w analizowanych sektorach, identyfikacja luk kompetencyjnych na rynku pracy oraz wskazanie dalszego potencjału rozwoju systemu kwalifikacji. W trakcie badania koncentrowano się tym, by zebrać jak najwięcej informacji o przebiegu ścieżek edukacyjnych i zawodowych pracowników sektora, ofercie uczenia się i nabywania kwalifikacji oraz politykach firm na rzecz wspierania kompetencji pracowników.

Projekt opierał się na metodach i technikach jakościowych. Podstawą analiz były treści uzyskane dzięki wywiadom indywidualnym oraz grupowym, zrealizowanym z pracownikami, kadrą zarządzającą różnych szczebli, przedstawicielami sektora nauki i edukacji, którzy reprezentowali oba sektory. W niniejszym artykule skupimy się na wynikach dotyczących sektora chemicznego², pochodzących od pracowników i kadry zarządzającej, więc bardziej szczegółowe dane metodologiczne będą ograniczone do tej branży i tych grup. Charakterystyki osób badanych oraz liczbę zrealizowanych wywiadów prezentuje tabela 1. Dodatkowe kryteria, jakie zastosowano przy doborze osób do badania, dotyczyły tego, by osoby te reprezentowały co najmniej 3 województwa oraz miały co najmniej 2 lata doświadczenia w branży. Dane demograficzne osób badanych nie były zbierane.

² Przemysł chemiczny został zdefiniowany jako ogół działań związanych z zakresem przemysłu koksowniczego, petrochemicznego, sodowego, kwasu siarkowego, nawozów sztucznych, tworzyw sztucznych, farb i lakierów, włókien sztucznych i syntetycznych, farmaceutyczny, środków czystości, środków ochrony roślin.

Tabela 1.

Badanie sektorowe I – charakterystyka respondentów oraz stosowane narzędzia (zawężona do danych obejmujących treść analizy).

Charakterystyka respondentów	Narzędzia
Menedżerowie niższego i średniego szczebla	6 × IDI 2 × FGI
Pracownicy podmiotów sektora w podziale na twórczych profesjonalistów i pracowników liniowych	8 × IDI 2 × FGI

Objęci badaniem pracownicy na etapie rekrutacji zostali przyporządkowani do jednej z dwóch utworzonych na potrzeby badania kategorii – pracowników liniowych lub twórczych profesjonalistów³. Uwzględnienie w kryteriach doboru różnic, związanych z poziomem złożoności zadań zawodowych oraz poziomem odpowiedzialności i decyzyjności, miało uwrażliwić na kwestię odmiennych ścieżek edukacyjnych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pracownicy wykonujący najprostszą pracę są rzadziej kierowani na szkolenia i mają mniej sposobności uczenia się w miejscu pracy, co spowalnia lub niekiedy uniemożliwia ich rozwój.

Badanie sektorowe (2) również opierało się na metodach i technikach ilościowych. Badanie ankietowe wspomagane komputerowo (CAPI) zostało zrealizowane z pracownikami, kadrą zarządzającą, pracownikami szkół branżowych, techników i szkół wyższych. Przedstawiciele kadry zarządzającej i pracowników byli rekrutowani z tych samych przedsiębiorstw. Jest to ważna informacja, gdyż oznacza, że odpowiedzi uzyskiwane od respondentów mogły się uzupełniać,

³ Twórczy profesjonalista – pracownik, który zajmuje się rozwiązywaniem złożonych problemów w zakresie zadań takich jak np. projektowanie, konsultacje, doradztwo, do tej kategorii należą np. specjaliści, pracownicy biurowi, pracownicy usług i sprzedawcy;

pracownik liniowy – pracownik, który zajmuje się zadaniami powtarzalnymi, nie wymagającymi rozwiązywania złożonych problemów, do tej kategorii należą np. technicy i inny średni personel, robotnicy przemysłowi, operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń.

potwierdzać lub sobie przeczyć, co również stanowi wartość analizy i uzasadnia jej cel. Badanie sektorowe II służyło zweryfikowaniu hipotezy o istnieniu korelacji między innowacyjnością firm a ich politykami na rzecz zarządzania pracownikami, w szczególności wspierania ich kompetencji. Ważnym celem było także uzupełnienie obrazu sektorów pod kątem istniejących w nich przekonań i praktyk, dotyczących uczenia się przez całe życie i podnoszenia kwalifikacji, który uzyskano dzięki badaniu sektorowemu I. Szczegółowe informacje o charakterystyce respondentów w badaniu sektorowym II prezentuje tabela 2. W przypadku tego badania podczas rekrutacji respondentów również zastosowano kryterium reprezentacji co najmniej 3 województw oraz oczekiwano co najmniej dwóch lat doświadczenia zawodowego.

Tabela 2.

Badanie sektorowe I – charakterystyka respondentów, liczebność oraz stosowane narzędzia (zawężona do danych obejmujących treść analizy).

Charakterystyka respondentów	Narzędzia i liczebność
Reprezentanci firm	CAPI – badanie w firmach 1095 wywiadów
Pracownicy	CAPI – badanie w firmach 1250 wywiadów

Teza towarzysząca badaniu sektorowemu II zakładała związek między innowacyjnością firm a ich aktywnymi politykami na rzecz rozwoju kompetencji pracowników. Potwierdzono, że przedsiębiorstwa, które stawiają na kompetentnych pracowników w rekrutacjach oraz stosują liczne instrumenty rozwoju pracowników wewnątrz organizacji, mają większy potencjał do generowania innowacji (tamże).

Badania sektorowe III oraz IV to studia przypadków. Jednostką analizy były firmy należące do sektora, które w ciągu ostatnich dwóch lat od realizacji badania

wprowadzały innowacje i służyły zebraniu dobrych praktyk w obszarze zarządzania kompetencjami pracowników oraz wsparcia ich innowacyjności. Z racji specyfiki tych badań i ich zgoła odmiennych celów nie będą one tu szerzej prezentowane. Pełne i bardziej szczegółowe informacje dotyczące metodologii badania, kwestii organizacyjnych oraz analitycznych są zawarte w monografii pt. *Edukacja i kwalifikacje wobec wyzwań innowacyjności na przykładzie sektorów motoryzacji i przemysłu chemicznego* (tamże).

2.1. Przedmiot i sposób analizy

Obszar badań sektorowych znacznie wychodzi poza zakres analizy będącej przedmiotem dalszej części artykułu. Została ona zawężona do zestawienia wybranych danych ilościowych i jakościowych, pochodzących od pracowników i kadry zarządzającej. Na ich podstawie opisano zjawisko uczenia się w miejscu pracy z perspektywy społeczno-kulturowej w sektorze przemysłu chemicznego, sformułowano wnioski i robocze tezy oraz zaproponowano kierunki dalszych badań. Analiza została uporządkowana według trzech kluczowych pytań badawczych oraz towarzyszących im pytań pomocniczych, zawartych we wstępie. Dokonano w niej triangulacji danych, tzn. analizowano dane pochodzące z różnych źródeł (Konecki, 2000), co wymagało przygotowania oddzielnych analiz dla danych ilościowych i jakościowych, a następnie połączenia ich w ramach rzecz interpretacji holistycznej. Dane jakościowe mogły być analizowane dzięki uzyskaniu pełnej transkrypcji realizowanych wywiadów. Cały proces pracy z danymi opierał się na czterech etapach: przygotowaniu danych, przestudiowaniu transkrypcji, uporządkowaniu wyników za pomocą matrycy oraz opracowaniu raportu (Kaczmarczyk, 2011). Matryca została przygotowana w oparciu o pytania badawcze. Pozwoliło to na wyselekcjonowanie danych istotnych dla celu analiz oraz ich

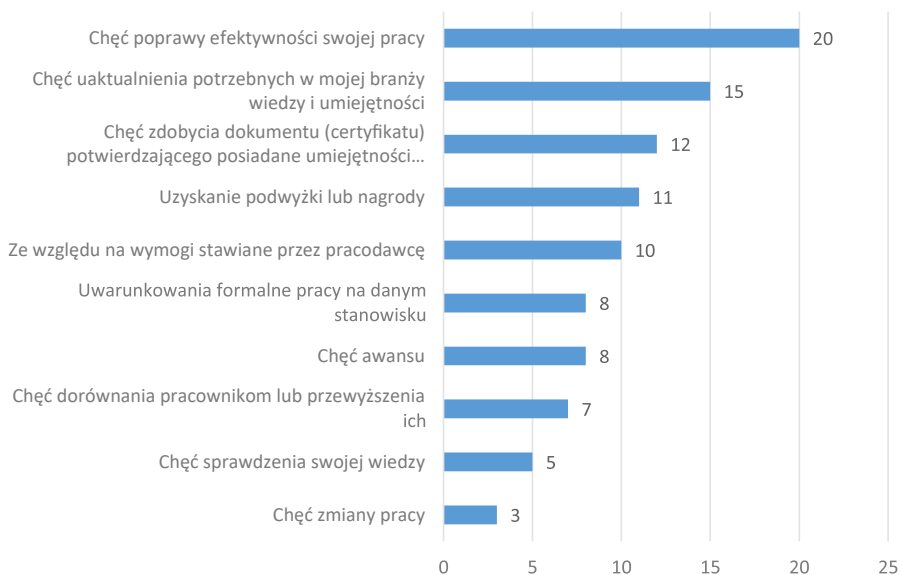
dalszą obróbkę (tamże). Analizę danych ilościowych pochodzących z badania sektorowego II przeprowadzono natomiast z wykorzystaniem oprogramowania SPSS.

III. Wyniki

3.1. Pracownicy wobec potrzeby uczenia się i samodoskonalenia zawodowego

Pracownicy zapytani o powody, dla których podnoszą kompetencje, ze zbliżoną częstotliwością wskazywali na różne motywacje. Co piąty ankietowany podawał chęć podniesienia efektywności, co szósty potrzebę aktualizacji wiedzy i umiejętności – często więc pracownicy doskonalili się sami dla siebie, by jak najlepiej wykonywać swoje obowiązki. Kolejna grupa motywacji związana była z realizacją celów instrumentalnych, takich jak: zdobycie certyfikatu, dążenie do nagrody lub podwyżki czy awansu. Sporadycznie jako powody doskonalenia zawodowego wskazywano na oczekiwania ze strony pracodawców oraz wymogi stanowiskowe. Najczęściej uczenie się i dążenie do rozwoju traktowano jako element rywalizacji z innymi pracownikami, weryfikację swojej wiedzy oraz zwiększenie szansy na zmianę pracy. Dane dotyczące powodów uczestniczenia pracowników w szkoleniach i innych formach podnoszenia kompetencji przedstawione zostały na wykresie 1.

Wykres 1. Powody częściej pracowników w różnych formach podnoszenia kompetencji (%)*



*N = 1250

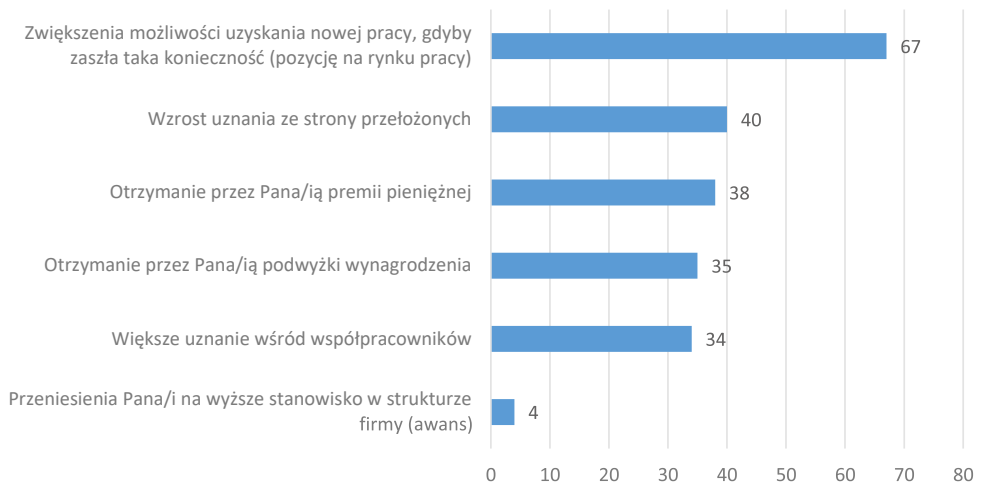
Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Pełniejszy obraz dotyczący motywacji pracowników do podnoszenia kwalifikacji uzyskano dzięki analizie danych z wykorzystaniem drzewa decyzyjnego. To metoda, która pozwala ujawnić zależności między wybranymi grupami zmiennych. Taki związek zaobserwowano między motywacjami do uczenia się a gotowością do realizowania planów szkoleniowych. Z badania wynikało, że aż co trzeci badany niewykazujący jakiegokolwiek chęci podnoszenia kompetencji, zdecydował się na nie tylko wówczas, jeśli oczekiwał tego pracodawca (więcej w: Osowska i in., 2022). Natomiast osoby, które zdecydowanie planowały się szkolić, swoją gotowość podnoszenia kompetencji wyjaśniały chęcią uzyskania konkretnych korzyści, takich jak wzrost wynagrodzenia lub awans.

Dysponując wiedzą o tym, co najbardziej stymuluje pracowników do samodoskonalenia, można sprawdzić, na ile motywacje spotykają się z realnymi

skutkami podnoszenia kwalifikacji. Choć badani pracownicy rzadko wyjaśniali gotowość doskonalenia chęcią zmiany pracy, to jednak najczęściej uważali, że konsekwencją podnoszeniem kwalifikacji jest zwiększenie ich atrakcyjności dla innych, potencjalnych pracodawców. Dopiero na dalszym planie pojawiły się odpowiedzi, wskazujące na bezpośrednie korzyści – odczuwalne w krótkiej perspektywie czasowej, takie jak: uznanie ze strony przełożonego (40%) czy współpracowników (34%), otrzymanie premii (38%) oraz wzrost wynagrodzenia (35%). Podnoszenie kwalifikacji według opinii pracowników rzadko prowadzi też do awansu. Dane dotyczące efektów podnoszenia kwalifikacji, wskazanych przez respondentów, prezentuje wykres 2.

Wykres 2. Rezultaty podnoszenia kwalifikacji (%)*



*N = 1250

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Po dokonaniu analizy wypowiedzi respondentów można przypuszczać, że dążenie przez nich do podnoszenia kwalifikacji nie za często spotyka się z gratyfikacją w najbliższym otoczeniu pracowników, zarówno finansową, jak i niefinansową, np. poprzez samo wyrażenie uznania. W ocenie kadr sektora udział

pracowników w formach doskonalenia kompetencji czyni ich atrakcyjniejszymi, bardziej konkurencyjnymi jednak nie w oczach obecnych przełożonych, a dla innych, potencjalnych pracodawców. Może to przynieść wiele niepożądanych skutków. Po pierwsze, korzyści z podnoszenia kompetencji są odroczone w czasie i zyskiwane poza kontekstem obecnego miejsca zatrudnienia. Po drugie, fakt ten może zniechęcać do działań samorozwojowych zwłaszcza osoby, dla których aktualizacja kompetencji nie jest wartością samą w sobie. Niesie to także pracownikom przekaz, że działania edukacyjne i chęć samorozwoju pracowników są poza uwagę pracodawcy..

O roli uczenia się w doświadczaniu codziennej pracy informują też dane na temat praktykowanych przez pracowników sposobów uczenia się nieformalnego w miejscu pracy. Okazuje się, że najważniejszą z preferowanych metod uczenia się, co zostało zilustrowane na wykresie 3, jest wykonywanie w pracy zadań – wyzwań. Taką odpowiedź wskazała aż 1/3 ankietowanych. Ten wyróżniający się odsetek może sugerować, że w świadomości części pracowników uczenie się ma charakter ciągły i nie da się tej czynności oddzielić od realizacji zadań. Pracownicy wydają się utożsamiać uczenie się z gotowością do mierzenia się z wyzwaniami, samorealizacją, szukaniem w pracy stymulacji, co nie musi oznaczać wypełniania deficytów wymaganych kompetencji. Za przykład może posłużyć wypowiedź pracowniczki laboratorium, która z nieskrywaną dumą opowiadała, że zwłaszcza na początku pracy laboratorium było dla niej miejscem, w którym musiała nauczyć się uczyć i zyskać świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia:

My mówimy: „robisz to w ten sposób, wynika to z tego. Przynieś tę dużą książkę, w tej książce jest napisane. Przynieś tę normę, tu jest w normie napisane”. Ja robiłam rzeczy na samym początku, które totalnie nie widziałam, z czego wynikają. I też nie było osoby, bo wtedy w laboratorium trzy osoby chyba pracowały... Ja musiałam sama do tego dochodzić.

(pracowniczka, twórcza profesjonalistka)

Otrzymywanie zadań o wyższym poziomie trudności może być także odbierane jako wyraz uznania poprzez przełożonego, gest docenienia dotychczasowych kompetencji. Możliwość uczenia się przez wyzwania prawdopodobnie daje pracownikowi pewną swobodę i elastyczność w obszarach, w jakich i gdzie się doskonalą, zapewniając mu większą podmiotowość w procesie.

Wykres 3. Formy nieformalnego uczenia się w miejscu pracy, preferowane przez pracowników (%)*



*N = 1250

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Analizując dane przedstawione na wykresie 3 należy zauważyć, że w porównaniu z innymi aktywnościami respondenci stosunkowo często korzystali z forów branżowych (12%). Pozostałe sposoby uczenia się były wskazywane sporadycznie, ze zbliżoną częstotliwością. Warto jednak mieć na uwadze, że ankietowani mogli nie tyle nie doceniać tych sposobów uczenia się, co rzadko lub nigdy z nich nie korzystać. Zarówno realizacja wyzwań w pracy, jak i korzystanie z forów branżowych są łatwo dostępnymi formami uczenia się i nie wymagają od organizacji większych nakładów: czasowych, finansowych i organizacyjnych.

Ostatnie dane, omawiane w kontekście postaw pracowników wobec uczenia się, dotyczą powodów, dla których nie podnoszą oni swoich kompetencji (wykres 4).

Wykres 4. Powody niepodnoszenia kompetencji przez pracowników (%)*



*N = 1250

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Co trzeci ankietowany odpowiedział, że nie szkoli się, gdyż nie czuje takiej potrzeby. Jest to o tyle nieoczywisty wynik, że w toku badania uzyskaliśmy informację, że pracownicy, dokonując samooceny swoich kompetencji, na ogół

oceniali je jako wystarczające lub wręcz za wysokie. Oznacza to więc, że wśród osób zadowolonych ze swoich kompetencji, jedynie pewna część nie wykazywała otwartości na podnoszenie swoich kwalifikacji. Powodów braku aktywności edukacyjnej było wykazywała znaczenie więcej. Prawie co czwarty pracownik nie doskonalił się, gdyż nie miał na to czasu z powodów zawodowych, co szósty uznawał zajęcia doszkalające za zbyt kosztowne, co dziesiąty nie znajdował interesujących zajęć w pobliżu miejsca zamieszkania. Te odpowiedzi oznaczają jednak, że bariery w dostępie do możliwości zawodowego doskonalenia rzadko są niwelowane przez zakłady pracy, o czym świadczy brak uwzględnienia przestrzeni czasowych na zawodowe doskonalenie i brak gotowości do finansowania tego typu przedsięwzięć. Co dwudziesty ankietowany odpowiadał, że firma nie zachęca ani nie popiera gotowości pracowników do podnoszenia kompetencji.

Uzyskane informacje dają pewien obraz tego, jak podnoszenie kwalifikacji postrzegane jest przez pracowników. Ich motywacje do rozwoju są różne, jednak wielu z nich jest otwartych na uczenie się z wewnętrznych pobudek – uważają bowiem to działanie jako wartość samą w sobie. Najczęściej wskazują, że uczą się, by stale aktualizować swoje kompetencje i być bardziej efektywnymi w pracy. Wydaje się więc, że niemała grupa pracowników ma świadomość potrzeby uczenia się i nie traktuje swoich kompetencji jako raz nadanych i wystarczających, tylko jako możliwych do ciągłego doskonalenia. Uzupełnienie tej obserwacji stanowi informacja o najbardziej preferowanym przez kadrę sposobie uczenia się, którym okazało się przyjmowanie w miejscu pracy zadań – wyzwań. Świadczy to o tym, że pracownicy doceniają możliwość uczenia się poprzez działanie i są otwarci na sprawdzanie się w nowych sytuacjach. Odpowiedzi pracowników stanowią o potencjale, jaki może drzemać w polskich firmach, jeśli chodzi o wspieranie idei uczenia się przez całe życie. Zwłaszcza że analizy statystyczne pokazują, że

pracodawcy mogą dodatkowo stymulować chęć samodoskonalenia podwładnych, oferując im różne korzyści, np. perspektywę podwyżki, awansu czy otrzymania potwierdzenia uzyskiwanych kwalifikacji (certyfikat).

Wydaje się jednak, że w dążeniach do rozwoju pracownicy nie są dostatecznie motywowani przez swoich pracodawców. W świetle danych nasuwa się więc przypuszczenie, że polityki kadrowe w badanych firmach nie motywują do samodoskonalenia zawodowego poprzez docenianie i nagradzanie tych zachowań. Wydaje się więc, że jeśli dana osoba zatrudniona w firmie jest zorientowana na ciągłe doskonalenie i ma ambicję wykonywania coraz trudniejszych zadań, korzystniejsze dla niej jest rozpatrywanie zmiany pracy. W swoim środowisku za gotowość do uczenia się może liczyć co najwyżej na podwyżkę wynagrodzenia, rzadko natomiast okazywane jest jej uznanie ze strony przełożonych i współpracowników, co – choć nie poprawia sytuacji finansowej – stanowi niezwykle ważną formę gratyfikacji.

Takie polityki firm mogą motywować najbardziej ambitnych, przedsiębiorczych i aktywnych pracowników do szukania szans zawodowych gdzie indziej, skoro nie są doceniani w obecnym miejscu pracy. Nie oznacza to, że pracownicy ci wyróżniają się merytorycznie, jednak ich aktywność dynamizuje zakład pracy i może stymulować pozostałą kadrę do rozwoju. Z kolei pracownicy niezainteresowani doskonaleniem i aktualizacją swoich kompetencji – prawdopodobnie dopóki wykonują swoje obowiązki prawidłowo – mogą być w tych postawach utwierdzani.

1.2. Uczenie się w miejscu pracy w perspektywie kadry zarządzającej

Wypowiedzi kadry zarządzającej na temat roli uczenia się w miejscu pracy, zebrane w części jakościowej badania, były mocno osadzone w języku ekonomii – budowano

narrację o uczeniu się jako odroczonej inwestycji lub nawet pośrednim koszcie pracy. Co istotne, w trakcie rozmów o korzyściach z uczenia się pracowników więcej mówiono o wzmacnianiu ich atrakcyjności na rynku pracy niż o szansach i propozycjach, jakie czekają ich w obecnym środowisku zatrudnieniowym.

Narracja o uczeniu się, rozumianym jako podejmowanie wyzwań zawodowych, zbieranie doświadczeń, szukanie nowych rozwiązań codziennych problemów, jaką niejednokrotnie posługiwali się pracownicy, w zasadzie nie pojawiła się w trakcie żadnego z wywiadów z kadrą zarządzającą. To ciekawa obserwacja, która zdaje się potwierdzać, że doskonalenie zawodowe pracowników rzadko jest traktowane przez kierownictwo jako pewien zwyczaj, norma w miejscu pracy, mająca sprzyjać otwartości na ciągły rozwój. Jest ono interpretowane przede wszystkim w kategoriach ekonomicznych jako działanie, które wiąże się z kosztami i ryzykiem po stronie firmy.

Ilustrują to zacytowane poniższej wypowiedzi przedstawicieli kadry zarządzającej.

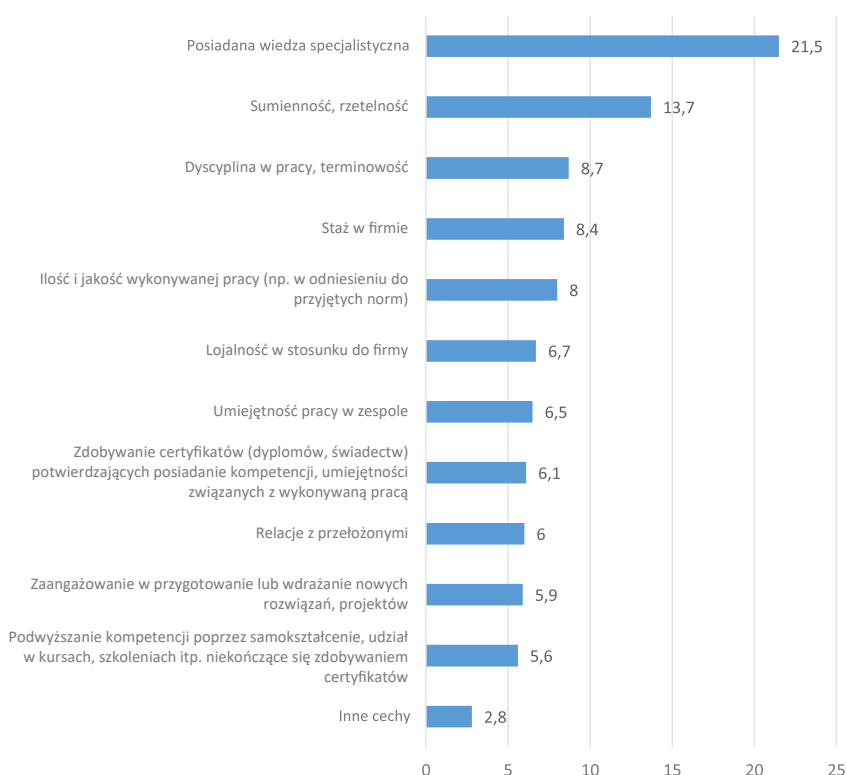
Oczywiście, jak najbardziej. Myślę, że w dzisiejszych czasach człowiek powinien się uczyć całe życie i wysłanie na studia podyplomowe czy wysłanie na jakieś kursy, jest jak najbardziej, co nie jest bezpośrednim wynagrodzeniem, ale jest to związane z finansowaniem rozwoju pracownika, też jak najbardziej (menadżer średniego szczebla).

Czyli te szkolenia wszystkie mają za zadanie tak naprawdę podnieść jakość, zwiększyć wydajność, no i w konsekwencji też zwiększyć poczucie zadowolenia pracownika. Bo on też nabywa tę wiedzę, ma więcej po prostu do zaoferowania potencjalnym pracodawcom też na rynku (menadżer średniego szczebla).

Co interesujące, taki obraz wspierają dane ilościowe zebrane od kadry zarządzającej. Okazuje się bowiem, że aktywność edukacyjna pracownika i otwartość na podnoszenie kompetencji rzadko kiedy brane są pod uwagę podczas jego oceny. Nakreśla miejscu stawiane są: wiedza potrzebna na danym stanowisku, rzetelność oraz terminowość. Zarysowuje to sylwetkę „idealnego pracownika” jako takiego, który jest merytorycznie przygotowany i solidny, jednak jedynie w wąskim

obszarze jasno sprecyzowanych zadań – nie musi umieć nic więcej, mieć ambicji oraz aspiracji. Co więcej, nisko oceniane jest także zaangażowanie pracownika w nowe inicjatywy i projekty, czyli aktywności sprzyjające samodoskonaleniu i uczeniu się poprzez działanie. Odpowiedzi prezentuje wykres 5.

Wykres 5. Najważniejsze cechy pracownika rozpatrywane podczas oceny jego pracy – wg kadry zarządzającej (%)*



*N = 1095

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Reprezentanci kadry zarządzającej w przemyśle chemicznym w przeważającej części (66%) deklarowali, że ich podwładni w ciągu ostatnich dwóch lat nie brali udziału w szkoleniach, kursach lub innych formach podnoszenia kompetencji

zawodowych. Za powód tej sytuacji najczęściej wskazywali wystarczający poziom kompetencji kadry – taką odpowiedź wskazało 31% ankietowanych. Aż jedna piąta badanej kadry zarządzającej (19%) jako przyczynę podała brak czasu przewidzianego na te działania oraz braki w ofercie. Odpowiedzi uzyskane od kadry zarządzającej uzupełniają obraz, jaki uzyskano od pracowników, i zdają się go potwierdzać. Szkolenia i podnoszenie kompetencji rzadko traktowane są przez kierownictwo jako rutynowe działania, wspierające ogólny rozwój pracowników i tworzenie nowej jakości, a częściej postrzegane jako działania interwencyjne, służące redukcji deficytów kompetencyjnych. Z kolei prawidłowe wykonywanie obowiązków przez personel jest traktowane jako wystarczające uzasadnienie decyzji o niekierowaniu pracowników na formy doskonalenia zawodowego. Wydaje się także, że obszar rozwoju zawodowego pracowników nieczęsto uznawany jest w firmach za wartość, o czym świadczy brak rozwiązań systemowych na rzecz planowania większej ilości czasu pracowników na ich doskonalenie.

Ciekawiło nas także, jak często (jeśli w ogóle) zakres tematyczny szkoleń jest wpisany w plany rozwojowe pracowników i wykracza poza bieżące potrzeby. Niemal oczywistym jest, że kwalifikacje pracowników są uznane za wystarczające jedynie w kontekście ich obecnie pełnionych funkcji. Są one bowiem wymagane i muszą być weryfikowane przez kadrę zarządzającą. Ocena kompetencji może nie uwzględniać potencjału ich posiadaczy pod kątem możliwości zmiany stanowiska pracy na wyższe lub równoległe, jednak obsługujące inne zadania zawodowe. Tę tezę wspierają wyniki ukazujące, że firmy sektora przemysłu chemicznego rzadko posiadają indywidualne plany rozwojowe dla pracowników – może nimi pochwalić się jedynie 40% badanych firm. Organizowanie szkoleń i innych form podnoszenia kwalifikacji zawodowych ma na celu zaspokajanie doraźnych potrzeb pracodawcy.

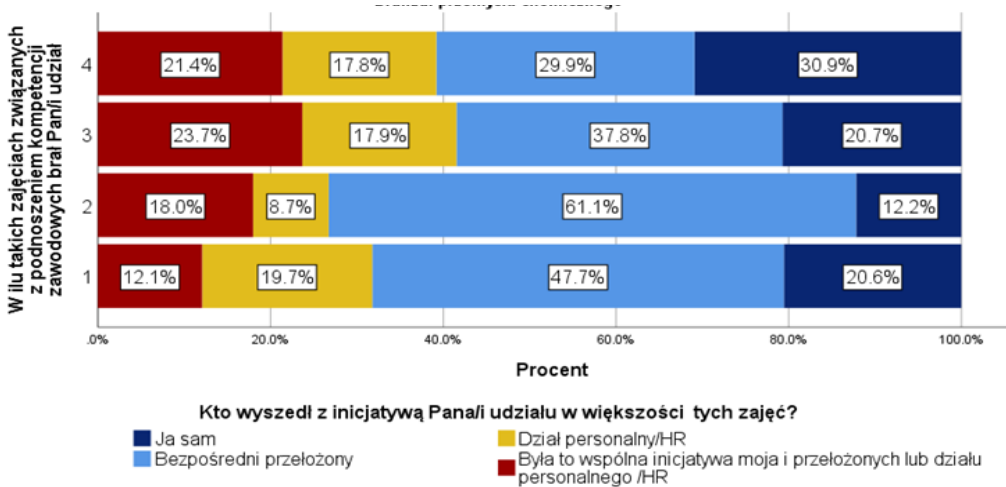
Informacje uzyskane od kierowników inspirują do sformułowania tezy, że kadra zarządzająca uważa zapewnianie pracownikom możliwości uczenia się za kolejną formę ich wynagrodzenia, swojego rodzaju pośredni koszt pracy. Wspieranie doskonalenia pracowników jest traktowane jako działanie incydentalne i interwencyjne, a nie jako systematyczna praktyka organizacji. Istotne jest także, że odpowiedzi uzyskane w badaniach wskazują na deficyty czasowe jako istotną barierę dla wspierania uczenia się w miejscu pracy, co zdaje się potwierdzać wnioski o niskiej wartości tej praktyki w hierarchii organizacyjnej. Obserwacje z badania kreślą obraz polskich pracodawców jako koncentrujących się na aktualnych działaniach i dotrzymywaniu terminów. Istotny jest także fakt, że jeśli potrzeby szkoleniowe utożsamiane są z brakami kompetencyjnymi, kierowanie pracowników na szkolenia może podawać w wątpliwość kompetencje zarządcze kierownictwa, co może stanowić pewną barierę kulturową dla wspierania gotowości do uczenia się w miejscu pracy. Rzadko kiedy doskonalenie personelu jest wpisane w długoterminowe cele rozwojowe – badane firmy rzadko je wytyczają. Brak indywidualnych planów rozwojowych pracowników oraz rozwiązań nagradzających podnoszenie kwalifikacji może więc powodować odpływ aktywnych edukacyjnie i przedsiębiorczych pracowników do firm, które zaproponują im nie tylko lepsze warunki pracy, ale i możliwości rozwoju.

3.3. Rola kierownika we wspieraniu uczenia się i podnoszenia kompetencji

Jak się okazuje, sposób podejmowania decyzji na temat szkoleń i innych form podnoszenia kwalifikacji może mieć wpływ na ich dostępność dla pracowników. Pracownik rzadziej kierowany jest na formy doskonalenia zawodowego, jeśli decyduje o tym jedynie jego najbliższy przełożony. Z kolei dostępowi do szkoleń

sprzyjają sytuacji, kiedy taką inicjatywę przedstawia pracownik lub jeśli zgłasza taką potrzebę wspólnie z przełożonym. Przedstawia to wykres 6.

Wykres 6. Sposoby inicjowania szkoleń a średnia ich liczba przypadająca na pracownika w branży przemysłu chemicznego



Obserwacje wazone przez Waga do porównań między branżami - sumuje się do wielkości próby w branżach

*N = 1095

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Zaistniałą sytuację można próbować wyjaśnić wcześniej wspomnianą odmienną perspektywą pracowników i kierowników. Pracownicy są bardziej zmotywowani do podnoszenia kwalifikacji, choćby dlatego że oceniają swoje potrzeby szkoleniowe w szerszej, długoterminowej perspektywie. Ponadto podniesienie kwalifikacji rozpatrują jako szansę na awans, podwyżkę, otwarcie nowych możliwości. Innym przesłankami kierują się zaś menadżerowie, którzy koncentrują się na bieżącej obsłudze procesów, za które są odpowiedzialni, i doszkalają pracowników, jeśli uznają to za ważne w kontekście ich wydajności. Można zatem przyjąć, że jeśli decyzja na temat szkolenia pozostaje w gestii najbliższych przełożonych, a oni

uważają, że umiejętności kadry są wystarczające, nie są skłonni proponować swoim pracownikom możliwości podnoszenia kompetencji. Większa liczba szkoleń pozytywnie skorelowana z wpływem na procesy decyzyjne może także sugerować, że odpowiedzi dotyczą osób zajmujących w badanych firmach wyższe (bardziej wyspecjalizowane, kluczowe) stanowiska pracy. Z kolei w przypadku pracowników na niższych stanowiskach istnieje większe ryzyko „zamrażania” kompetencji.

Ze względu na to, że zadania obsługiwane w sektorze przemysłu chemicznego wymagają ciągłości prac, a szkolenia w sektorze są drogie, nierzadko stosowanym rozwiązaniem jest nakładanie odpowiedzialności za doskonalenie kadry na kierowników, kluczowe osoby w firmie, pracowników-mentorów. Te obserwacje były inspirowane rozmowami z przedstawicielami sektora. Zwracano uwagę, że dystrybucja wiedzy poprzez wymienione grupy pracowników jest częstą praktyką.. Ponieważ grupy są traktowane są priorytetowo i mają ułatwiony dostęp do szkoleń (co wykazały analizy ilościowe), oczekuje się, że nowo nabyte umiejętności i zaktualizowaną wiedzę będą upowszechniać wśród pozostałych pracowników.

Dalsze [kształcenie] umiejętności związane z pracą jako taką, wykonywaną na danych stanowiskach, to przechodzili przy naszych przeszkoleniach. Oczywiście nowa osoba jest zawsze wdrażana przez pracownika, który już te umiejętności posiada, czyli w zasadzie można powiedzieć, [że to] transfer wiedzy od osoby, która ma większe doświadczenie.

(menadżer średniego szczebla)

Stosowanie takich praktyk – często jako jedyngo wyjścia, gdy brakuje środków finansowych, potrzebnych do opłacenia pracownikom udziału w profesjonalnych szkoleniach, ma jednak swoje konsekwencje. Menadżerowie są na ogół obciążeni obowiązkami związanymi z nadzorem i zarządzaniem, muszą pracować w dynamicznych warunkach, a wygospodarowanie czasu na przeszkolenie pracowników bywa dla nich trudne do pogodzenia z innymi zadaniami.

Dlatego wiedza przekazywana jest zwykle w sposób sporadyczny, niepełny i nieuporządkowany.

Chciałabym przede wszystkim mieć czas na szkolenia, takie wewnętrzne, żebym [...] mogła im przekazać moją wiedzę, bo ja dużo wiem. Czasem w biegu coś powiem i oni nie wszystko wychwycą i zapamiętają.

(menadżer niższego szczebla)

Należy też zauważyć, że jeśli za szkolenia pracowników odpowiadają bezpośredni przełożeni i mentorzy, często ignorowana jest rola umiejętności uczenia innych. Można przypuszczać, że w wielu firmach panuje przekonanie, że do prowadzenia szkoleń innych pracowników wystarczy posiadać wiedzę merytoryczną, natomiast nie zwraca się uwagi na potrzebne do tego umiejętności, takie jak: klarowne wyjaśnianie procesów, instruowanie czy dostarczenie informacji zwrotnej. Tymczasem kierownicy, którzy nie mają predyspozycji do nauczania, podczas przekazywania wiedzy zwłaszcza nowicjuszom mogą pomijać wiele istotnych, choć zniuansowanych informacji, uznając je za oczywiste ze względu na lata praktyki i przyzwyczajień.

Trzeba wyjaśnić, że drobiazg na jakimś tam opakowaniu, który jest zwykłym pyłkiem, dyskwalifikuje nam jakby detal jako dobry. Tak, to tak bym najkrócej ujęła.

(menadżer średniego szczebla)

Ponadto ze względu na inną rolę, pełnioną przy procesach produkcyjnych, oraz odmienną perspektywę, przełożeni mogą nie odczytywać potrzeb podwładnych, a tym bardziej być gotowi trafnie na nie odpowiadać. Tymczasem z prowadzonych rozmów wynika, że pracownicy oczekują pomocy przy pokonywaniu trudności oraz konkretnych wskazówek najlepiej od osób, które realizują podobne zadania zawodowe, rozumieją ich specyfikę oraz mierzą się z podobnymi problemami. Udział w dedykowanych szkoleniach branżowych umożliwia kontakt z profesjonalnymi trenerami, uczenie się na konkretnych przypadkach oraz

swobodne zadawanie pytań bez lęku przed oceną przełożonego. Jest to także szansa na wymianę doświadczeń z osobami z innych firm, pełniących podobne role zawodowe.

I to jest najlepsza część szkoleń – kontakt z innymi ludźmi. Wymieniamy się mailami, doświadczeniami, to jest super.
(twórca profesjonalista)

By zrozumieć rolę najbliższego przełożonego we wspieraniu samokształcenia pracowników, nie sposób pominąć ich wpływu na organizowanie warunków do nieformalnego uczenia się.

Menedżerowie zatrudnieni w sektorze przemysłu chemicznego najwyżej cenili takie aktywności, jak: zapoznawanie się z wynikami kontroli pracy, inspekcji, audytów, którą wskazywał blisko co czwarty badany (23%), oraz analizowanie ze współpracownikami kluczowych wydarzeń dla funkcjonowania firmy/działu (12%), które z kolei pracownicy sektora rzadko uznawali za trafione (odpowiednio 6% i 4%). Warto jednak zatrzymać się nad możliwymi powodami, dla których kierownicy cenią właśnie te formy podnoszenia kompetencji. Zebrane informacje skłaniają do sformułowania tezy, że kadra zarządzająca zorientowana jest na zapewnienie efektywności i skuteczności swoich zespołów, a nie wykazywania wyraźnej inicjatywy na rzecz wspierania ogólnej potrzeby rozwoju zawodowego. W świetle tego założenia analizowanie raportów kontrolnych i innych dokumentów ewaluacyjnych, wskazywanych za główne źródło uczenia się, wspiera te obserwacje. Jest to bowiem forma niskokosztowa, która przynosi szybkie efekty, pozwalając na identyfikację źródeł błędów i niepowodzeń.

Komentarza wymaga także wpływ specyfiki sektora na uczenie się. Kierownicy, z którymi prowadzono rozmowy, wyjaśniali, że praca w przemyśle chemicznym jest zajęciem wymagającym odnalezienia się w specyficznym środowisku

zadań oraz określonych czynności i stylów pracy. Jak podkreślano, kluczowymi umiejętnościami są: jest rozumienie i trzymanie się instrukcji stanowiskowych, rozumienie kolejności i logiki kolejnych procesów oraz systematyczność i porządek w sposobie pracy. Powtarzalność procesów sprawia, że modyfikacje w sposobie realizacji zadań wpływają na finalny rezultat i mogą być źródłem obserwacji i spostrzeżeń prowadzących do optymalizacji pracy i większej wydajności. Jest to forma uczenia się wystarczająca do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych, a jednocześnie niskokosztowa i dająca przypuszczalnie najszybsze efekty. Może to także oznaczać, że kierownicy oczekują trzymania się ram narzuconych przez wymogi stanowiskowe z ograniczoną otwartością na testowanie nowych rozwiązań i tym samym popełnienie błędu. Można się oczywiście zastanowić, na ile procesy zachodzące w przemyśle chemicznym dopuszczają możliwość popełnienia przez pracowników błędu. W trakcie badań zebrane zostały jednak opinie, że błędy pracowników zdarzają się i sprawny menedżer odróżnia te, które zostały popełnione z głodu wiedzy i chęci doskonalenia procesu, od tych wynikających z merytorycznych braków. Jednak orientacja na efektywność, skuteczność i bezbłędność w obsłudze procesów oraz brak uważności na preferowane style pracy i potrzeb kadry odwracają uwagę od pracownika jako osoby poszukującej w swojej pracy samorealizacji, rozwoju zainteresowań i możliwości wykazania się. Jak pokazują wyniki, jedynie 6% kadry zarządzającej chce rzucać pracowników na głęboko wodę i dać im możliwość uczenia się dzięki mierzeniu się z wyzwaniami, pozostali wolą, by trzymali się ustalonych zakresów zadań i pozostawali w swoich strefach komfortu.

Podsumowując, można zauważyć, że kierownicy mają wiele możliwości wspierania rozwoju zawodowego podległych im zespołów. Podejmują decyzje o kierowaniu pracowników na szkolenia, tworzą warunki dla uczenia się w miejscu

pracy, często sami osobiście szkolą pracowników. Mimo pełnienia tak doniosłej roli ich podejścia trudno nazwać wspierającymi gotowość pracowników do uczenia się. Koncentracja na bieżących zadaniach i obsłudze procesów przesłania sprawy związane ze wspieraniem rozwoju pracowników, które schodzą na dalszy plan i nie są dla nich priorytetem. Oczekują, by pracownicy byli bezbłędni i możliwie wydajni w swojej pracy na obecnych stanowiskach i w ramach jasno zdefiniowanych zadań. Być może pracownicy częściej mają sposobność to udziału w szkoleniach, jeśli mają jakikolwiek wpływ na podejmowanie decyzji o skierowaniu na zawodowe doskonalenie. Można postawić nieśmiałą tezę, że kierownicy z własnej woli kierują na nie mniej chętnie. Należy również zwrócić uwagę na zupełnie inne postrzeganie możliwości uczenia się w miejscu pracy przez kadrę zarządzającą i pracowników. Według menadżerów najlepiej służą temu ewaluacje i audyty pozwalające skupić się na wyłapywaniu błędów i nieprawidłowości podczas realizacji zadań. Z ich perspektywy dla zakładu pracy lepiej jest, jeśli pracownik trzyma się wąsko sprecyzowanych zadań i stara się wykonywać je jak najlepiej. Z kolei pracownicy najczęściej chcą się uczyć poprzez działanie i mierzenie się z nowymi sytuacjami.

Dyskusja wyników i wnioski

W perspektywie kulturowej praca jest symboliczną przestrzenią społeczną, będącą pod stałym wpływem działania uczestniczących w niej ludzi. W kulturze organizacji każda jej część ma przypisane przez jej uczestników znaczenia i wartości, na gruncie których wyrastają normy zachowań oraz praktyki, nazwane – w zależności od stopnia instytucjonalizacji – zwyczajami, rytuałami czy procedurami.

W niniejszym artykule przedmiot zainteresowania stanowią uczenie się i sposoby, w jaki ten fenomen funkcjonuje w umysłach dwóch kluczowych grup danej

organizacji – jej pracowników i kadry zarządzającej. Założono, że praca jest nie tylko miejscem wykorzystania kompetencji, ale może dostarczać licznych bodźców i stymulantów do uczenia się oraz wspierać ogólną dyspozycję do podejmowania tej czynności (Koch, 2011). Powołano się na prace naukowe, w których praca została potraktowana jako ważne miejsce realizacji potrzeb, związanych z samorealizacją, doskonaleniem, rozwijaniem zainteresowań, budowaniem swojej samooceny czy nawiązywaniem relacji z innymi ludźmi (Przybylska, 2018). Analiza będąca przedmiotem artykułu koresponduje z tymi wnioskami. Pokazuje, że dla wielu pracowników podnoszenie kompetencji jest wartością samą w sobie, która daje im satysfakcję, stymuluje do działania, pozwala na ciągłą adaptację do zmieniających się warunków (aktualizację kompetencji). Pracownicy, w świetle wyników badań tak jakościowych, jak i ilościowych chcą się rozwijać i sprawdzać w nowych zadaniach. Za tą potrzebą rzadziej stoją instrumentalne cele, np. awans czy podwyżka, choć niewątpliwie są to okoliczności bardzo wspierające motywacje. Ta część wniosków jest najbardziej pozytywna i stanowi o potencjale, jaki drzemie w miejscach pracy jako tych, które wspierają gotowość do uczenia. Czego jednak faktycznie „uczy” pracowników ich kultura organizacyjna? Tego, że aktywność edukacyjna nie spotka się z szybką reakcją i docenieniem ze strony przełożonych czy środowiska koleżeńskiego.

A dlaczego tak się dzieje? By odpowiedzieć na tak postawione pytanie, kluczowe jest zrozumienie perspektywy kierowników. W dyskusji akademickiej na dobre zagościło przekonanie, że gotowość pracowników do uczenia się i rozwoju zawodowego kształtowana jest właśnie przez przełożonych. Kadra zarządzająca dysponuje wieloma instrumentami, które mogą wspierać doskonalenie zawodowe pracowników. W tekście opisano m.in. takie przejawy wspierania pracowników, jak podejmowanie decyzji o skierowaniu na szkolenia, tworzenie warunków do

uczenia się nieformalnego czy nawet osobiste szkolenie w pracy. Dane wskazują jednak, że pomimo tych instrumentów kierownictwo, choć zależy mu na dobrym funkcjonowaniu firmy, oszczędnie i w ograniczonym zakresie wykazuje chęć wspierania rozwoju swoich pracowników. Za przykład niech posłuży ocena pracowników oraz oczekiwane sposoby uczenia się w miejscu pracy. Kierownicy, skupieni na celach organizacji i toczących się w jej obrębie procesach, zawężają oczekiwania wobec pracowników jedynie do prawidłowej realizacji przez nich bieżących zadań. Można postawić nieśmiałą tezę, że wręcz preferują, by pracownicy uczyli się w „bezpiecznych warunkach”, najlepiej poza godzinami pracy, nie generując kosztów i ograniczając ryzyko niepowodzeń. Z kolei niewiele poparcia okazują również dla najbardziej preferowanej przez pracowników formy kształcenia, jaką jest uczenie się przez działanie – poprzez otrzymywanie trudnych, wymagających zadań. Dla ambitnych i zaangażowanych pracowników – jeśli chcą się rozwijać – często drogą do rozwoju jest zmiana pracy na inną, co wiąże się z oczywistymi stratami dla dotychczasowego pracodawcy.

Z opisywanego badania płyną też trzy ważne wnioski warte pogłębienia w przyszłości. Po pierwsze, wykazano, że w dyskusji nad uczeniem się w miejscu pracy wybrzmiała kwestia planowania czasu na tę czynność. Zarówno pracownicy, jak i ich przełożeni jako powód braku aktywności na rzecz podnoszenia kompetencji podawali braki w rozwiązaniach organizacyjnych. Co więcej, zdarza się, że kadra zarządzająca wprost mówi o braku systematyczności i strategii w podejściu do doskonalenia personelu. Utwierdza to więc niekorzystne dla praktyki uczenia się przekonanie, że podnoszenie kompetencji jest działaniem interwencyjnym, u podstaw którego stoją braki kompetencji, a nie potrzeba ich regularnego doskonalenia.

Drugie ważne spostrzeżenie dotyczy preferowanych metod uczenia się pracowników. Wyborami zarówno pracowników, jak i kadry zarządzającej były sposoby opierające się na indywidualnej aktywności pracowników. Pozostałe liczne sposoby uczenia się oparte na współpracy i współdzieleniu wiedzy (np. udział w grupach zadaniowych, otrzymywanie porad itp.) były wskazywane rzadko. Skłania to do postawienia ważnego pytania o powody tej sytuacji. Być może jest to kwestia specyfiki sektora, ale trudno nie zgodzić się, że potencjał uczenia się, jaki tkwi w relacjach pracowniczych, z jakiegoś powodu jest mocno ograniczony. Ostatni wniosek dotyczy specyfiki narracji kierowników, którzy w swoich wypowiedziach uczenie się traktowali raczej jako wyraz niepewności i niedostatecznych kompetencji, a nie nastawienia na ciągły rozwój i doskonalenie. Tę obserwację można poprzeć faktem, że w ich opowieściach wątek osobistych doświadczeń i preferencji związanych z uczeniem się w miejscu pracy pojawiał się rzadko, jeśli w ogóle. Narracje kierownictwa osadzone były w języku ekonomii – strat i zysków, a ponadto uczenie się było częściej przez nie rozumiane nie jako np. doskonalenie, rozwój, otwartość na szukanie nowych rozwiązań, tylko redukcja błędów.

Wyniki badań zarysowują więc dość pesymistyczny obraz kierowników jako osób, które mogą motywować do uczenia się. Jeśli pracownicy wykonują swoją pracę poprawnie, kadra zarządzająca często nie widzi potrzeby dalszego rozwijania ich umiejętności. Ciężar dążenia do rozwoju zawodowego leży po stronie pracownika. Może to wzmacniać podziały w zakresie możliwości rozwoju, tzn. pracownicy, którzy mają już ugruntowaną pozycję firmę i wysokie kwalifikacje, mogą „wywalczyć” dostęp do możliwości samodoskonalenia. Jednocześnie pracownicy, którzy nie są zmotywowani do rozwoju kompetencji, nie otrzymują impulsów do zmiany swojej postawy.

Trudno też wykluczyć, choć kierownicy biorący udział w badaniach o tym nie mówili, że traktując szkolenia i wspieranie kompetencji jako formę inwestowania w pracowników, mogą obawiać się, że rozwój zawodowy podwładnych stanie się impulsem do weryfikacji ich pozycji na rynku pracy i pomoże w podjęciu decyzji o jej zmianie. Łączenie rozwoju zawodowego z planowaniem przez pracowników odejścia od firmy może zaś sprawiać, że świadomie lub nieświadomie kierownicy unikają rozwijania kompetencji swoich podwładnych, by zatrzymać ich na obecnych stanowiskach. Mogą także, choć temat ten stanowi pewną lukę w prowadzonych badaniach i wymaga oddzielnych prac badawczych, obawiać się, że lepiej wykwalifikowani pracownicy będą zagrażać pozycji kadry zarządzającej. Wpływ, jaki na gotowość do wspierania uczenia się mają relacje pracowników z ich przełożonymi, w szczególności w kwestii podziału kompetencji i odpowiedzialności, to ważny i obiecujący kierunek dalszych prac badawczych w tym obszarze. Wskazane są dalsze badania etnograficzne oraz analizy narracyjne, pozwalające dogłębniej opisać i zrozumieć, jak funkcjonuje kultura uczenia się w polskich firmach i jakie są tego uwarunkowania. Temat ten jest ważny, skomplikowany i wymaga uzupełnienia.

Prezentowane wyniki badań mają też wyraźne ograniczenia. Ponieważ zostały zawężone do branży przemysłu chemicznego, interpretowanie ich w kontekście branży jest w pełni uprawnione, natomiast z mniejszą swobodą można na ich podstawie wnioskować o kulturach organizacyjnych polskich firm ogółem. Dostarczają raczej inspiracji metodologicznych oraz zachęcają do formułowania roboczych hipotez. Istotne jest także, że branża przemysłu chemicznego, jak każda inna, ma swoją specyfikę, co rzutowało choćby na ostateczny dobór próby, np. nadreprezentację mężczyzn w prezentowanych badaniach. Z kolei ograniczeniem związanym z interpretacją danych jakościowych jest ich dość skromna liczba.

Jaką lekcję można wyciągnąć z tych analiz? Potwierdzają one, że skutecznemu uczeniu się w miejscu pracy sprzyja harmonizowanie celów i potrzeb kierownictwa z celami i potrzebami pracowników. Podejście zorientowane na „tu i teraz” zarządzających kłóci się z potrzebą samodoskonalenia, rozwoju i chęcią „pójścia naprzód” pracowników, co może wywoływać frustrację tych ostatnich i demotywować ich do aktywności lub motywować do zmiany pracy. Dlatego też nieodzowna jest kontynuacja prac badawczych i analitycznych nad tymi zagadnieniami, zwłaszcza w odniesieniu do warunków polskich, gdzie obraz miejsc pracy jako przestrzeni uczenia się wydaje się wciąż mętny.

Podziękowania

Dziękuję członkom zespołu badawczego: dr Katarzynie Lidii Kuklińskiej, prof. dr. hab. Pawłowi Grygielowi i dr. Grzegorzowi Humennemu za doskonałą współpracę przy tworzeniu koncepcji, narzędzi badawczych i realizacji badań sektorowych.

Bibliografia:

- Afsar, B. F., Badir, Y. i Bin Saeed, B. (2014). *Transformational leadership and innovative work behavior. Industrial Management & Data Systems*, 114(8), 1270–1300.
- Axtell, C. M., Holman, D. J., Unsworth, K. L., Wall, T. D., Waterson, P. E. i Harrington, E. (2000). Shopfloor Innovation: Facilitating the Suggestion and Implementation of Ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 265– 285. [DOI: <https://doi.org/10.1348/096317900167029>]
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 16(6), 312–324.
- Czarnik, S., Górniak, J., Jelonek, M., Kasperek, K., Kocór, M., Lisek, K., ... i Worek, B. (2021). *Raport podsumowujący wyniki badań 2019–2020: Bilans Kapitału Ludzkiego*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

- Coad, A. F. i Berry, A. J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), 164–172.
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 19(7), 417–434.
- Czubak-Koch, M. (2011). W labiryncie symboli i znaczeń – o uczeniu się miejsca pracy. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (12), 25–37.
- Dooley, R. S. i Fryxell, G. E. (1999). Attaining decision quality and commitment from dissent: The moderating effects of competency and loyalty-based trust in strategic decision-making. *Academy of Management Journal*, 42(4), 389–402.
- Ellinger, A. D. i Bostrom, R. P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*, 18(9), 752–771.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity Press .
- Gola, W., Jaślar, W., Klatta, P., Plak-Warecka, J. i Wojciechowska, A. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hannah, S. T. i Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 34–48.
- Kaczmarczyk, S. (2011). Wybrane metody analizy danych jakościowych w badaniach marketingowych. *Zeszyty Naukowe/Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*, (204), 19–27.
- Konecki, K. T. (2012). Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(1), 12–45.
- Kyndt, E., Dochy, F. i Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383.
- Małewski, M. (2006). Wstęp, W: K. Illeris. *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne, i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (s. 9–14). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H. i Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 1–10.
- Oowska, M., Kuklińska, K. L., Grygiel, P. i Humenny, G. (2022). *Edukacja i kwalifikacje wobec wyzwań innowacyjności na przykładzie sektorów motoryzacji i przemysłu chemicznego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Przybylska, E. (2018). Uczenie się nieformalne w perspektywie ekonomicznej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 20–28.

Tokar, J. (2013). *Samodoskonalenie menedżerów: rozwój kompetencji przywódczych*.
Warszawa: Difin.

Wielenga-Meijer, E. G., Taris, T. W., Kompier, M. A. i Wigboldus, D. H. (2010). From task characteristics to learning: A systematic review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(5), 363–375.