

Jacek Woźniak

Action learning i jego granice

Action learning, jako metoda uczenia bazująca na wykorzystaniu refleksji w oparciu o działania realizowane pod pełnym obciążeniem naturalnego kontekstu życia codziennego, jest słabo znana w polskiej literaturze z zakresu zarządzania. Celem tekstu jest prezentacja tej metody oraz dyskusji definicyjnych, jakie pojawiają się od 30 lat w literaturze anglosaskiej. Dodatkowo zostanie zaprezentowane jej precyzyjne rozróżnienie od innych metod rozwoju, które wykorzystują refleksję grupową, a mianowicie uczenia opartego na projektach oraz na problemach. Rozważania definicyjne zilustrowane zostaną opisem przypadku – interwencji mającej zwiększać szanse zatrudnieniowe młodzieży wiejskiej trwale pozostającej poza rynkiem pracy – w którym wykorzystano omawiane trzy metody rozwoju indywidualnych kompetencji.

Słowa kluczowe: *action learning*, uczenie projektowe (*project-learning*), uczenie problemowe (*problem learning*), aktywne metody szkolenia (*active training methods*)

Wprowadzenie

Action learning, jako metoda szkoleniowa, w której efekty edukacyjne uzyskuje się poprzez połączenie działania w sytuacji realnej z uczeniem opartym na wspomaganej przez trenera refleksji i planowaniu, ma dobrze rozumiane cele i zasady funkcjonowania, gorzej jest z uznaną powszechnie definicją. Źródłem zainteresowania tą metodyką jest zarówno mała skuteczność wprowadzania zmian w codzienną pracę uczestników poprzez szkolenia, jak i potrzeba szerszego spojrzenia na uczenie się indywidualne jako na czynnik wprowadzający zmiany w organizacji. Choć zainteresowanie na świecie tą metodą stale rośnie (Cho, Egan, 2009), to polska literatura naukowa jest tu niezwykle uboga. Stąd cel artykułu – przybliżenie polskim specjalistom od zarządzania ludźmi problematyki *action learning*. Bezpośrednim bodźcem do

napisania artykułu był projekt interwencji społecznej, którego rezultaty stanowiły przedmiot ewaluacji prowadzonej przez autora i który pozwoli zilustrować dyskusję definicyjną.

W części pierwszej scharakteryzowana zostanie metoda *action learning*, jej geneza i skojarzenia, jakie są z nią związane. Część druga dotyczy dyskusji definicyjnej, która pozwoli scharakteryzować podstawowe typy tego podejścia do szkolenia. Kolejna część poświęcona jest opisowi i analizie przypadku, ilustrowanymi danymi empirycznymi, pochodzącymi z badań ewaluacyjnych. Za ich udostępnienie autor wyraża wdzięczność firmie prowadzącej projekt.

Action learning – geneza i potoczne skojarzenia

Action learning jest uznaną metodą edukacji menedżerskiej, której początek datuje się na rok 1975, gdy General Electric Company przeprowadził swój projekt szkolenia i interwencji, szeroko następnie opisywany w literaturze (Pedler i wsp., 2005, s. 49). Za głównego teoretyka tej metody interwencji uważany jest R. W. Revans, który zmarł w wieku 95 lat w roku 2003, a jego dzieło kontynuuje M. Pedler (Pedler i wsp., 2005, s. 49–50). Jednak „Revans nie stworzył jednej definicji, wskazywał tylko »czym *action learning* nie jest«” (Brook i wsp., 2012, s. 270). Część problemów, z którymi mierzą się badacze tej metody, wynika z jej zmienności w czasie oraz pozaakademickiego obszaru, w którym była przede wszystkim stosowana i rozwijana. Nie bez znaczenia jest też jej połączenie z myśleniem dotyczącym uczenia organizacyjnego i organizacji uczących się, związanym z osobą M. Pedlera.

Wiedza potoczna sytuuje – słusznie zresztą – *action learning* jako część zbioru metod uczenia i nauczania uwzględniających w wysokim stopniu kontekst, w którym uczenie się toczy (*context-specific teaching/learning methods*). Wyrastają one z krytycznego spojrzenia na pozakontekstowe uczenie jako niewyposażające osoby szkolonej w możliwość zastosowania wiedzy i umiejętności w konkretnych sytuacjach praktycznych. W tej zróżnicowanej grupie metod szkoleniowych sytuuje się wiele podejść do szkolenia, od uczenia bazującego na rozwiązywaniu problemów, przez uczenie poprzez działanie praktyczne czy metody symulacyjne, aż po uczenie zespołowe, podkreślające, że to nie jednostka, ale zespół jest podstawową jednostką (*learning unit*), w której toczy się uczenie (Senge, rok). Wszystkie te podejścia akcentują rolę kontekstu działania i w rozmaity sposób próbują rozwiązać problemy, jakie wynikają z oddzielenia przestrzeni uczenia od praktyki.

Drugi obszar, w którym wiedza potoczna sytuuje – również słusznie – *action learning*, to podejścia aktywistyczne (*action approaches*), bazujące na wdrażaniu zmian w organizacji, cieszące się znaczną popularnością w naukach o zarządzaniu i praktyce

tęgo ostatniego. Wyrastające z badań K. Lewina, podejścia aktywistyczne bazują na „takich strategiach działania, w których wiedza jest tworzona w służbie oraz w trakcie działania, a nie w przestrzeni oddzielonej od działania praktycznego, jak to się przyjmuje w podejściach wyrastających z pozytywizmu” (Pedler i wsp., 2005, s. 32). Analitycznie rozdziela się szereg różnych podejść w ramach nurtu aktywistycznego, od najlepiej znanego w Polsce *action research* (Chrostowski, Jemieliński, 2008), przez badanie współuczestniczące, naukę w działaniu, studia nastawione na rozwój działania, badanie współpracujące, aż po *action learning* (Raelin, 1999 – za Pedler, 2005). Podejścia aktywistyczne do tworzenia wiedzy nie determinują jej statusu poznawczego i mogą łączyć się z dowolnym paradygmatem w naukach o zarządzaniu, a nie jedynie z podejściem krytycznym. Ich specyfiką jest zanurzenie poznawania w działaniu i zacieranie się różnicy pomiędzy rolą badacza i partnera, będącego aktorem w prowadzonym działaniu.

Już ten pobieżny przegląd wiedzy potocznej pokazuje wielowątkowość problematyki *action learning*, co sugeruje naturalne kłopoty w stworzeniu definicji mogących objąć tak zróżnicowaną praktykę. Dość powszechnie przyjmuje się, że „pierwszą trudnością w badaniu *action learning* stanowi brak uznanej definicji”, co podkreślają współczesne artykuły przeglądowe (Pedler i wsp., 2005; Cho, Egan, 2009, s. 434). Trudno dostępne starsze artykuły przeglądowe (Mumford, 1985; 1994; Smith, O’Neil, 2003) mierzyły się za każdym razem ze sformulowaniem definicji i były krytykowane za dość subiektywny wybór przypadków opisywanych jako zastosowanie tej metodyki (Cho, Egan, 2009, s. 434). Niewątpliwie pozwoliły one ustalić, że typowa praca naukowa w tym zakresie prezentuje pojedynczy opis przypadku, wskazujący na specyficzne role, jakie w konkretnej interwencji szkoleniowo-konsultacyjnej przyjmowane były przez aktorów, pokazując jednocześnie na bardzo zróżnicowane obszary, w których metoda ta jest wykorzystywana.

Definiowanie

Jednym ze sposobów przekraczania trudności definicyjnych jest pytanie osób, które rozsądnie można uznać za sędziów kompetentnych, o komponenty, jakie – ich zdaniem – wiążą się z danym pojęciem. Tą drogą poszli Pedler i współpracownicy (2005), którzy stwierdzili, że najczęstsze skojarzenia z *action learning* (wybrane przez ponad 75% badanych) to:

- praca w grupie około 6 osób;
- działanie dotyczące realnych problemów z praktyki biznesowej;
- uczenie się na podstawie refleksji dotyczącej działania, które zostało zrealizowane;

- zadania czy problemy pochodzą raczej od jednostki, niż dotyczą całej grupy;
- problemy są wybierane przez jednostki;
- pytania są głównym sposobem pracy pomagającej uczestnikom rozwiązywać problem;
- uczenie się jest częścią programu szkoleniowego;
- grupa jest facylitowana w swojej pracy.

Jak można się spodziewać z zamierzenia artykułu, który dążył do wskazania słabej znajomości tej metody pracy przez akademików pracujących w brytyjskich szkołach biznesu, nie wszystkie z tych wskazań są w pełni trafne. Co do zasady, sposób prowadzenia grupy, sterujący jej uczeniem się poprzez refleksję nad działaniem faktycznym, może być dowolny. Zwykle jest ona prowadzona przez trenera, który rzeczywiście w dominującej części swojej pracy pełni rolę facylitatora dyskusji, ale możliwe są też grupy samoorganizujące tym procesem, w których dyskusją grupową steruje jeden z uczących się. Również sterowanie dyskusją pytaniami nie jest jedynym sposobem osiągania uczenia się, gdyż zdobywanie zewnętrznej wiedzy, deklaratywnej czy proceduralnej, i dzielenie się nią z pozostałymi członkami grupy bywa czasem potrzebne do realizacji działania praktycznego (por. np. Woźniak, 2006; 2009a). Dostrzegli to teoretycy tej metody, choć Revans podkreślał podporządkowany celowi pracy charakter uczenia się w trakcie sesji, to nie wykluczał jego obecności w trakcie *action learning* (Pedler i wsp., 2005, s. 55).

Jak podkreślają faktyczni eksperci związani z czasopismem „Action Learning: Research and Practice”, 6 pierwszych z powyższych 8 punktów, dobrze oddaje istotę pomysłu Revensa, stanowiąc jądro *action learning* (Pedler i wsp., 2005, s. 55). Sesje refleksji przeplatają się zwykle z okresami działania, wdrażania planów czy prób rozwiązywania problemów; a „uczenie” polega na wykorzystaniu pomocy innych do myślenia o czynnikach, które są istotne przy realnym działaniu w trakcie rozwiązywania konkretnego problemu, nie tylko w celu jego rozwiązania, ale również w celu zapamiętania pewnego sposobu patrzenia i pewnych kryteriów decyzyjnych, które można wykorzystywać szerzej, niż tylko w tym konkretnym działaniu, które jednostka prowadzi.

Potwierdzeniem takiego ujęcia mogą być wyniki drugiego, analogicznego badania. Tym razem osobami traktowanymi jako sędziowie kompetentni byli akademicy piszący o *action learning*. Po przeprowadzeniu analizy literatury naukowej wyodrębniono dwa, nieco odmiennie podejścia, które nazwano amerykańskim i angielskim, nawiązując do dwóch książek, w których znalazły rozbudowaną prezentację.

Podejście angielskie akcentowało następujące kryteria klasyfikacyjne (Brook i wsp., 2012, s. 271):

- działanie jest uważane za bazę uczenia;

- istotny rozwój osobisty ma swoje źródła w refleksji nad faktycznym działaniem;

- pracuje się nad problemami (a więc zadaniami nie mającymi jednej właściwej odpowiedzi), a nie zagadkami (podporządkowanymi wiedzy eksperta);

- problemy mają swych sponsorów, czyli osoby, którym zależy na ich rozwiązaniu, a celem ich rozwiązania jest rozwój organizacji i jednostki;

- uczący się pracują w gronie „równych” („towarzyszy w dyskusji – *in adversity*”), aby wspierać w myśleniu i podważać przyjmowane założenia (*support and challenge*);

- poszukiwanie świeżych pytań i dużych pytań (podważających założenia) ma pierwszeństwo wobec korzystania z gotowej wiedzy ekspertów.

Podejście amerykańskie wyróżniło nieco odmienne czynniki:

- problem,

- zróżnicowana grupa,

- proces refleksyjnego badania,

- władzę, aby przeprowadzić działanie,

- zaangażowanie w uczenie się (raczej niż tylko działanie),

- *coach* prowadzący *action learning*.

Problem prowadzenia grupy przez coacha był już dyskutowany poprzednio, choć nacisk na prowadzenie grupy przez facylitatora wydaje się nie być przypadkowy. Samozarządzająca grupa ma naturalną skłonność do przedkładania rozwiązywania praktycznych problemów nad uczeniem się na podstawie działania w trakcie ich rozwiązywania, a więc działanie może jej utrudniać wyciąganie wniosków z refleksji. Taka skłonność spychałaby *action learning* z obszaru uczenia się w obszar działania konsultingowego, którego celem jest rozwiązanie praktycznego problemu, przy wykorzystaniu pomysłów i wiedzy innych osób. Revans miał świadomość tej pokusy, gdyż wyraźnie wskazywał, że *action learning* nie jest ani prowadzeniem konsultingu, choć zbliża się do procesu podobnego do konsultingowego, ani – z drugiej strony – analizowaniem przypadków czy symulacji (Brook i wsp., 2012, s. 271). Warunkiem konstytutywnym *action learning* jest uczenie się poprzez wnioski z działania obciążonego faktycznym ciężarem konsekwencji, a więc pomimo formalnego podobieństwa do uczenia w oparciu o działanie w świecie symulowanym i dialogu bazującego na działaniu w świecie praktycznym, zarówno omawiana rzeczywistość, jak i motywy działających mają inny charakter. Stąd niezbędna do prowadzenia *action learning* jest możliwość przeprowadzenia faktycznego działania w świecie codziennym, oddana w obu powyższych typologiach nieco innymi określeniami (jako władza nad przeprowadzeniem działania bądź obecność sponsora).

Powyższe definicje pozwalają zrozumieć zamieszanie pojęciowe (Woźniak, 2009, s. 82) – w polskiej literaturze *action learning* pojawia się w dwóch odrębnych

znaczeniach. W pierwszym (np. Lachowicz, 1995; Listwan, 2010, s. 223) oznacza analizę przypadku, prowadzoną w małej grupie, w kilku etapach, które wynikają z konieczności dostarczenia grupie, czy uzyskanie z literatury, dodatkowych danych, niezbędnych do ustalenia, jakie działanie byłoby w opisanej sytuacji właściwe. Charakterystyczne dla tego podejścia jest wychodzenie od przypadku źle strukturalizowanego, a więc problemu, w którym co najmniej część trudności wynika z braku danych czy sprzeczności między danymi opisującymi problem w treści przypadku do analizy. Takie ujęcie, lokujące *action learning* wśród metod doskonalenia kadr w oderwaniu od miejsca pracy, niemal w pełni bazuje na umiejętnościach analitycznych i te umiejętności rozwija poprzez wspólną refleksję w małej grupie. W rezultacie – poza czynnikami związanymi z dyskusją w grupie – uczenie odbywa się w oderwaniu od nacisków i osobistych trudności osoby działającej w prawdziwym kontekście. To ujęcie *action learning* określa się niekiedy (np. Łaguna, 2004, s. 157) analizą „żywego przypadku”, gdzie „żywość” odnosi się do pojawiania się nowych danych w trakcie poszukiwania przez grupę rozwiązania.

Odmienne ujęcie znaczenia terminu *action learning* bywa określane jako nauczanie przez działanie, polegające na wspomaganiu refleksją odbywającą się w sali szkoleniowej projektów prowadzonych w warunkach naturalnych (Weinstein, 1999; Woźniak, 2009a). W tym ujęciu jest to metoda szkoleniowa bazująca na działaniu w warunkach rzeczywistych, a więc w całym uwikłaniu kontekstowym wynikającym zarówno w kosztów możliwej porażki i nieodwracalności skutków wdrożonych działań, jak i z uwikłania w życie społeczne i gry polityczne. Praktyczne działanie jest poddane refleksji, a celem szkoleniowym jest zrozumienie, jakie czynniki kontekstowe należy brać pod uwagę, planując takie działanie, a nie tylko osiągnięcie sukcesu w prowadzeniu konkretnego projektu (jak byłoby przy działaniu konsultingowym). Facylitowana dyskusja, w której grupa wspólnie poszukuje zagrożeń dla realizowania konstruowanego planu i objawów wystąpienia barier w trakcie działania już zrealizowanego (który zwykle stanowi część szerszego projektu), prowadzi do ustaleń, które mają sens w nowej wiedzy praktycznej dzięki odkryciu nieświadomie przyjętych wcześniej założeń (poprzez postawienie „dużych pytań”).

Jak widać, odmienność tych dwóch rozumień bazuje na pomijaniu przez to pierwsze konieczności zderzenia się z realnym działaniem. Źle strukturalizowany problem może oddawać pomijanie zagadek, jednak takie problemy nie mają koniecznego dla *action learning* ciężaru gatunkowego realności, niezbędnego zarówno jako utrudnienie refleksji, jak i jako stworzenie przeszkody dla przeprowadzenia działania faktycznego. Z perspektywy Revansa, *action learning* nie jest bowiem jedynie narzędziem rozwiązywania faktycznych problemów występujących w konkretnej organizacji, ale procesem transformacyjnym jednostki uczącej się, polegającym na

skonstruowaniu przez nią nowego rozumienia dzięki dyskusji z osobami mającymi inne odniesienia i działającymi w innych kontekstach (Yeo, Gold, 2011, s. 513), a więc konfrontacji z innymi punktami widzenia.

Tabela 1. Podobieństwa i różnice w stosunku do *action learning* podstawowych metod nauczania bazujących na pracy grupowej

Rodzaj metody uczenia	Główne cechy	Podobieństwo do <i>action learning</i>	Główne różnice
Uczenie poprzez rozwiązywanie problemów	Refleksja dotyczy problemu, który został zadany do rozwiązania, uczy wyodrębniania czynników istotnych dla rozwiązania tego typu zagadki. Zwykle zachowane są zasady wspomagania pracy dyskutującej grupy (uczestnicy pełnią rolę fasilitatora i osoby prowadzącej zapis, a trener tylko wspomaga prowadzącego) oraz 7 kroków realizacji procesu: 4 typowych dla analizy problemu (zrozumienie przypadku; zdefiniowanie problemu; możliwych jego przyczyn, proponowanych rozwiązań) oraz 3 dodatkowych (sformułowanie celów uczenia, indywidualnie prowadzone studia literaturowe, dyskusja wokół danych zebranych w trakcie indywidualnych poszukiwań dotyczących realizacji celów uczenia się).	Praca grupowa przechodząca przez fazy analizy problemu; grupa pracuje co najmniej na dwóch sesjach – diagnozującej obszary danych do zdobycia oraz sprawozdającej z wyników zdobywania danych. Facylitacyjne prowadzenie grupy nastawione na rozwiązanie problemu i zdobycie wiedzy przydatnej do jego rozwiązania. Wykorzystywanie pracy poza sesją grupową jako źródła nowych informacji. Czasem – np. w medycynie – wykorzystuje faktyczne problemy zawodowe (realnego pacjenta) jako punkt wyjścia do zdefiniowania problemu.	Problemy zwykle są dobrze określone i zwykle pełne dane do ich zdefiniowania są dostępne od razu. Facylitator nie ukierunkowuje dyskusji, a jedynie ją porządkuje. Co do zasady, jest to metodyka identyfikacji informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, a nie realizowania realnego działania.
Uczenie projektowe	Samozarządzająca się grupa realizuje wybrany przez siebie projekt kończący się wyraźnym produktem. Refleksja dotycząca działania w trakcie realizowania projektu wspomaga osiągnięcie efektu projektu.	Realizacja projektu tworzy „produkt” w świecie rzeczywistym i wywołuje działanie mierzące się z czynnikami kontekstowymi. Długość trwania realizacji projektu określona z góry.	Sesje refleksji w trakcie trwania projektu wywołują efekty uczące, ale są one mało przewidywalne (w porównaniu z uczeniem w oparciu o problem), oraz nie wywołują w zasadzie „uczenia na temat tego, jak się uczyć”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kilroy, 2003; Woods, 2004; Yeo, Gold, 2011

Literatura edukacyjna wymienia szereg innych pomysłów edukacyjnych, bazujących na grupowej dyskusji oraz – mniej lub bardziej realnym – doświadczeniu działań praktycznych. Takie podejścia, jak nauczanie poprzez realizację usług społecznych (*service learning*), wykorzystujące jako przedmiot refleksji działanie usługowe, przeprowadzone przez przygotowanych do niego studentów (np. przyszłych pracowników socjalnych), uczenie refleksyjne (realizowanie refleksji nad wydarzeniami w formie esejów diagnozujących efekty dla jednostki i kontekstu poznania), czy nawet „odwrócona klasa” (przygotowanie uczestników do pracy nad rozwiązywaniem problemów poprzez wcześniejsze studia literaturowe), odwołują się w swej genezie do pomysłów Deweya i konstruktywistów, które są też podstawą *action learning*. Jednak żadne z nich nie akcentuje tak mocno uwikłania społecznego każdego realnego działania, które blokuje możliwość faktycznego uczenia się skutkującego zmianą mapy poznawczej, jak czyni to *action learning*. Charakterystyczny dla *action learning* splot działania i refleksji ma przekroczyć tę blokadę dzięki zderzeniu różnych punktów widzenia. Zmiana mapy poznawczej jednostki zachodzi więc pod wpływem faktycznie doświadczanych trudności, których przyczyny rozpoznaje się w trakcie dyskusji grupowej dzięki wykorzystaniu refleksji innych, którzy dostrzegają w wydarzeniu fakty niewidoczne dla osoby działającej.

Opis przypadku

Celem projektu było wypracowanie narzędzi interwencji, pozwalających na zmniejszenie bezrobocia na terenach wiejskich, poprzez wykształcenie u pracowników socjalnych umiejętności pracy z młodzieżą długotrwale przebywającą poza systemem szkolnym i rynkiem pracy (*Not in Education, Employment, or Training* – NEET), co miało skutkować zwiększeniem kapitału społecznego tej młodzieży. Pomysł interwencji bazował na założeniu, że źródłem wykluczenia młodzieży NEET może być niski poziom posiadanego przez nią kapitału społecznego, a poprzez działanie szkoleniowe można nauczyć ją, jak ten kapitał budować. Już samo takie przedstawienie projektu sugeruje, że był on *mission impossible* – ani pracownicy socjalni nie są dobrze przygotowani do pracy z młodzieżą, ani pomysł, że poprzez kilka spotkań w trakcie kilkunastu godzin pracy z grupą młodzieży NEET nastąpi zmiana w jej kapitale społecznym i wykształcone zostaną postawy aktywnego poszukiwania pracy, nie wydają się możliwe.

Równoległe w trzech gminach realizowano pracę z odrębnymi grupami młodzieży, prowadzoną w kilkunastu sesjach kilkugodzinnych, według przygotowanych scenariuszy, przez parę pracowników socjalnych z każdej gminy. Wcześniej pracownicy ci odbyli szkolenie, zapoznające ich z metodyką pracy i podstawami aktywnych

metod pracy grupowej. W trakcie realizacji zajęć z młodzieżą pracownicy socjalni wspierani byli poprzez *coaching* i superwizję grupową.

Pomysł teoretyczny projektu bazował na dość potocznym rozumieniu kapitału społecznego, jako – z jednej strony – indywidualnej zdolności do mobilizowania potrzebnych jednostce zasobów z jej środowiska (Bourdieu, 1986, s. 241–258), z drugiej zaś – na dostępnych w otoczeniu jednostki zasobach ludzkich, w postaci kompetencji, zasobów materialnych, a przede wszystkim – gotowości do współpracy z innymi osobami z danej okolicy (Putnam, 1995). Projektanci zakładali, że poprzez grupowe działania mające na celu poznawanie własnego otoczenia, odkrywanie w nim zasobów kulturowych, przyrodniczych, oraz instytucjonalnych, możliwe jest wykształcenie w młodzieży umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych. Równocześnie – kombinując szereg metod uczenia – zakładano, że realizacja wybranych przez grupę projektów uruchomi konieczność pozyskiwania poznanych zasobów, zwiększy poczucie własnej wartości i zbuduje szereg umiejętności osobistych, które skutkować będą przyjęciem bardziej proaktywnej postawy w kształtowaniu swojej kariery zawodowej po projekcie.

Praca z młodzieżą bazowała na sesjach grupowych prowadzonych aktywnymi metodami szkolenia i pracy warsztatowej, które – po zbudowaniu niezbędnego zaufania i integracji grupy – nakierowane były na poznawanie zasobów dostępnych w społeczności lokalnej. Osią pracy grupy było zdefiniowanie, przygotowanie i realizacja projektów grupowych, które prezentowano zaproszonym gościom na zlocie trzech grup.

Jak widać, choć teoretyczne przesłanki projektu można uznać za dość rozsądne, ale również bardzo optymistyczne, to ryzyko niepowodzenia z uwagi na słabość realizacji działania było ogromne. Stąd finansowany przez UE test projektu wpisane miał fazy iteracyjne (w modelu PDCA), zakładające, że w ramach przeprowadzonej refleksji w zespole realizującym (obejmującym organizatorów, coachów, superwizorów) po każdym cyklu działania wprowadzi się modyfikacje doskonalące jego realizację w kolejnych cyklach i prowadzące do przygotowania interwencji o wyższej szansie sukcesu.

Rzeczywiście, po każdym z czterech cykli testowania, w oparciu o rekomendacje z ewaluacji wewnętrznej, prowadzonej przez zespół realizatorów z pomocą ewaluatorów (facylitujących refleksję nad przeprowadzonymi w trakcie cyklu działaniami i ich barierami oraz korzystających z dodatkowych danych zbieranych od pracowników socjalnych i młodzieży), wprowadzono szereg zmian, które umożliwiły poprawę projektu.

Po pierwszym cyklu nakazano, aby w parze pracowników socjalnych przynajmniej jedna osoba miała doświadczenie w pracy z grupami młodzieżowymi oraz

zmodyfikowanie harmonogramu szkolenia pracowników socjalnych, tak aby część zajęć szkoleniowych toczyła się już po rozpoczęciu przez nich pracy z młodzieżą. Nakazano dodatkowo, aby wykorzystywać lokalnie dostępnych innych aktorów (lokalnych przedsiębiorców, NGO) jako gości, którzy uczestniczą w zajęciach z młodzieżą bądź których młodzież odwiedza w ramach tworzenia mapy lokalnych zasobów.

Po drugim cyklu nakazano staranniej dobierać projekty młodzieżowe, tak aby pozwalały one na zdobywanie przez młodzież nowych kompetencji, a nie jedynie prowadziły do ludycznego powielania stereotypowych działań (festynów czy wycieczek). Wskazano również na wagę, jaką do budowy własnej wartości u młodzieży może mieć wykorzystywanie jej kompetencji nie tylko na użytek własnej grupy, ale też innych aktorów instytucjonalnych. Nakazano modyfikację harmonogramów i sposobu realizacji działań dodatkowych, wpisanych w projekt (wolontariatu, planów działania budowanych na czas po projekcie z pomocą doradcy zawodowego), tak aby zwiększyć szansę na bieżące monitorowanie realizowanych w ich ramach działań.

Po trzecim cyklu nakazano zwiększyć sieciowanie pomiędzy grupami, które zaistniało zarówno na skutek realizacji godzin wolontariatu na rzecz innych grup równolegle realizujących projekt, jak i dzięki minizlotowi (dodatkowemu spotkaniu grup w 2/3 czasu realizacji projektu). Cały czas kładziono nacisk na budowanie widoczności grupy młodzieżowej poprzez nawiązywanie kontaktu z lokalnymi instytucjami. Wskazano na walor, jaki w budowie poczucia własnej wartości u młodzieży ma realizacja działań na rzecz grup w trudnej sytuacji (w domach starców, dziecka itp.).

Wyniki projektu przekroczyły oczekiwania realizatorów. Planowane wskaźniki sukcesu bazowały na przyroście gotowości zatrudnieniowej młodzieży po projekcie, mierzonej jako zmienne psychologiczne. Faktycznie zostały one osiągnięte, jednak dodatkowo okazało się, że w ciągu kilku miesięcy po projekcie pracę znalazła niemal 1/3 uczestników.

Dyskusja przypadku

Opisany powyżej projekt bazuje na kombinacji trzech diskutowanych już metod pracy szkoleniowej.

Grupy młodzieżowe, jako podstawowe metody pracy, wykorzystywały dwa typy uczenia, projektowe i problemowe. Spinające działania grupowe projekty były kształtowane przez młodzież, która powoli przygotowywała się do określenia celu własnego projektu. W ramach poznawania zasobów środowiska lokalnego zbierano informacje, które pozwalały uzgodnić projekt. Realizacja projektu wymagała nauki

planowania, organizowania zasobów i dotrzymywania zobowiązań, co było kluczowymi brakami kompetencyjnymi, ograniczającymi proaktywne poszukiwanie pracy. Jednocześnie sukces projektu demonstrowanego ważnym aktorom społeczności lokalnej (wójtom, kierownikom lokalnych instytucji i innym zaproszonym gościom, w szczególności rodzinom oraz pozostałym grupom młodzieży) budował poczucie własnej wartości i zwiększał rozpoznawalność młodych ludzi w środowisku wiejskim. W tym sensie uczenie się w trakcie realizacji projektów młodzieżowych spełniało cele, jakie wynikały z przesłanek teoretycznych, stojących u podstaw interwencji.

Realizacja tych projektów nie byłaby możliwa bez wcześniejszego nabycia szeregu drobnych kompetencji, które osiągnięto w sali szkoleniowej, z jedynie niewielkim wyjściem do społeczności lokalnej. Pracując metodami aktywnymi z młodzieżą, stosowano uczenie przez rozwiązywanie problemów. W fazie integracji grupy młodzież realizowała szereg zadań bazujących na rozwiązywaniu problemu w ramach symulowanej rzeczywistości. Zadania zakładały niskie kompetencje językowe i słabe zdolności poznawcze pojedynczego uczestnika oraz wykorzystywały przede wszystkim zdolności manualne. Budowały nie tylko poczucie jedności grupy, ale też indywidualne poczucie sprawstwa wobec sytuacji na pozór bardzo trudnych. W późniejszych fazach pracy z grupą młodzieżową realizowano szereg wizyt u lokalnych aktorów, budując mapę zasobów społeczności lokalnej. One również wpisywane były początkowo w strukturę uczenia bazującego na problemach – należało zidentyfikować zasoby lokalne o zadanej z góry charakterystyce, czy stworzyć mapę ilustrującą położenie zasobów, wyodrębnionych przez działające w terenie podgrupy.

Do kształtowania właściwej wersji interwencji wykorzystano metodyki *action learning*: po każdym cyklu interwencji prowadzono facylitowaną refleksję w grupie realizatorów. Na jej użytek zbierano dane ewaluacyjne, zarówno od uczestniczącej w zajęciach młodzieży, jak i pracowników socjalnych oraz osób wspierających ich w trakcie realizacji zajęć (coachów i superwizorów). Zalecenia do modyfikacji działań były wypracowywane przy pomocy równych w myśleniu na temat czynników, jakie należy brać pod uwagę.

Specyfiką tego projektu było porządkowanie zbiorowej refleksji grupy realizatorów, prowadzonej w formie wywiadu zogniskowanego i nadanie jej formy rekomendacji, podpartych również danymi zdobytymi innymi metodami niż dyskusja realizatorów. Rekomendacje te prezentowane były grupie realizatorów, dyskutowane i wyjaśniane, ale ich wdrożenie pozostawało w gestii realizatorów; konkretne warunki kontekstowe (np. brak pracowników socjalnych z doświadczeniem pracy z młodzieżą) bądź organizacyjne (np. nie odbył się – zalecany – minizlot w czwartym cyklu)

czyniły z nich raczej punkty odniesienia w myśleniu praktycznym niż wytyczne do bezwzględnej realizacji.

W tym sensie opisywany projekt, pomimo nastawienia na stworzenie dość uniwersalnego narzędzia interwencji wobec problemu długotrwałego bezrobocia młodzieży na terenach wiejskich, pozostawał w ramach uczenia się przez zespół organizatorów skutecznej interwencji. W rezultacie produktem uczenia się było doświadczenie i umiejętności zespołu realizatorów, a więc wiedza konkretnej organizacji, jak prowadzić interwencje tego typu.

Jednocześnie pokazuje to, że uczenie się, jakie miało miejsce w grupie realizatorów, dotyczyło szerszych zmian niż tylko rozpoznawania, jak zrealizować założenia projektowe. Zespół realizatorów stopniowo zaczął rozumieć, jak oddziałują na siebie różne elementy zapisane w projekcie, co skutkowało zmianą ich charakteru. W początkowych cyklach wolontariat i indywidualne plany działania, nakierowane na wyznaczenie przez młodego człowieka ścieżki dojścia do rynku pracy, były uważane za ozdobnik włączony do projektu przypadkowo. W pierwszych cyklach realizacji zespół sterujący interwencją usiłował zrozumieć w działaniu, czym jest kapitał społeczny, postrzegany w projekcie, jako nawiązywanie przez młodzież kontaktów w środowisku lokalnym i rozpoznawanie jego zasobów. Przedefiniowanie celów działania z młodzieżą z „budowania kapitału poprzez poznanie środowiska lokalnego” na rzecz „budowania umiejętności nawiązywania relacji w działaniach na rzecz innych i tworzenia sieci relacji z innymi dzięki wolontariatowi” stanowiło zmianę mapy poznawczej, w jakiej sytuowały projekt osoby go realizujące. Nowa wiedza wypukliła znaczenie, jakie sieć wzajemnych kontaktów ma dla umiejętności budowania sieci kontaktów do innych zastosowań, a wysoka skuteczność projektu pokazała, że działania na rzecz młodzieży mogą być prowadzone przez stosunkowo słabo do tego przygotowane grupy pracowników socjalnych, o ile wspierane będą w swoim działaniu przez facylitowaną refleksję wielopoziomowej konstrukcji *action learning*, jaką przyjęto w tym projekcie.

Podsumowanie

Powyższy tekst analizował zastosowania terminu *action learning* w literaturze z zakresu metod szkoleniowych. Pokazano nie tylko zróżnicowanie definicyjne tego pojęcia, bazując na deklaracjach dotyczących jego poprawnego użycia, pochodzących od sędziów kompetentnych, ale też skontrastowano je z kilkoma terminami o podobnym znaczeniu, tj. nauczaniem w oparciu o problem czy nauczaniem w oparciu o projekt. W obszarze metodyk szkoleniowych te trzy terminy czasami bywają używane zamiennie z uwagi na podobieństwo części metod pracy z grupą, rozciągnięcia

procesu uczenia w czasie oraz związku uczenia się z rozwiązywaniem konkretnego problemu praktycznego. Dyskusję zilustrowano analizą konkretnej interwencji, która wykorzystywała te trzy narzędzia szkoleniowe.

Literatura

- Brook C., Pedler M., Burgoyne J. (2012), Some debates and challenges in the literature on action learning: the state of the art since Revans, *Human Resource Development International*, vol. 15, nr 3.
- Bourdieu P. (1986), The forms of capital. w Richardson J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood, dostęp 1 lipca 2014, <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Cho Y., Egan T. M. (2009), Action Learning Research: A Systematic Review and Conceptual Framework, *Human Resource Development Review*, vol. 8, nr 4.
- Chrostowski A., Jemielniak D. (2008), ACTION RESEARCH w teorii organizacji i zarządzania, *Organizacja i Kierowanie*, nr 1/131.
- Kilroy D. A. (2004), Problem based learning, *Emerg Med Journal*, nr 21.
- Lachowicz Z. (1995), *Trening potencjału kierowniczego*, Wrocław, Wydawnictwo AE.
- Marquardt M. J. (2011), *Optimizing the power of action learning*, Boston, N. Brealey Pub.
- Pedler M., Burgoyne J., Brook C., (2005), What has action learning learned to become? *Action Learning: Research and Practice*, nr 2.
- Putnam R., Leonardi R., Nanetti R. Y. (1995), *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Yeo R. K., Gold J. (2011), The inseparability of action and learning: unravelling Revans' action learning theory for HRD, *Human Resource Development International*, nr 14.
- Listwan T., red. (2010), *Zarządzanie kadrami*, Warszawa, Wydawnictwo Beck.
- Woods D. R. (1997), *Problem-based learning: Resources to gain the most from PBL*, Ontario, wydawca.
- Revans R. W. (1998), *ABC of action learning*, London, Lemos & Crane.
- Weinstein-Fitzgerald K. (1999), *Action learning*, Warszawa, Wydawnictwo Petit.
- Wood D. F. (2003), ABC of learning and teaching in medicine Problem based learning, *BMJ*, nr 326.
- Woźniak J. (2009), *Model zarządzanie efektywnością procesu szkoleniowego*, Olsztyn, Wyd. OWSiIZ.
- Woźniak J. (2009a), *e-Learning w edukacji i biznesie*, Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Woźniak J. (2006), *Zarządzanie wiedzą w firmie szkoleniowej*, Olsztyn, Wyd. OWSiIZ.

Action Learning and Its Limits

Summary

Action learning as a teaching method is grounded on reflection based on action taken under the full burden of the natural context of daily life. It is not well known in Polish literature on management. The objective of this text is a presentation of the method and discussions on definitions that have appeared for the past thirty years in English–language literature. Moreover, a precise differentiation from other development methods using group reflection—those applying project– and problem–based learning—are also presented. A case study illustrates consideration of definitions—intervention aimed at increasing the employment opportunities of rural youth chronically outside the labor market—using the three discussed methods of developing individual competencies.

J a c e k W o ź n i a k – doktor habilitowany nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, profesor w Wyższej Szkole Finansów i Zarządzania w Warszawie. Prowadzi badania dotyczące zarządzania w firmach usług profesjonalnych oraz metod rozwoju kadry. Autor 8 książek oraz ponad 150 artykułów naukowych z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi.