

Ewa Bogacz-Wojtanowska

Piotr Jedynak

Sylwia Wrona

Anna Pluszyńska

***Action research* w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami**

Korzyści, szanse i wyzwania



ACTION RESEARCH W TEORII I PRAKTYCE AKADEMICKIEJ

***Action research* w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami**

Korzyści, szanse i wyzwania

Ewa Bogacz-Wojtanowska

Piotr Jedynak

Sylwia Wrona

Anna Pluszyńska

***Action research* w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami**

Korzyści, szanse i wyzwania

Seria: Action Research w Teorii i Praktyce Akademickiej

Publikacja powstała w wyniku realizacji projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”.

Projekt o numerze WND-POWR.04.01.00-00-IH02/16 został sfinansowany w ramach programu POWER, konkurs INNOHUMAN, beneficjent: Uniwersytet Jagielloński, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Recenzenci

prof. dr hab. Wojciech Dyduch, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

prof. dr hab. Czesław Zajac, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Projekt okładki

Agnieszka Winciorek

© Copyright by Ewa Bogacz-Wojtanowska, Piotr Jedynak, Sylwia Wrona, Anna Pluszyńska
& Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 4.0



ISBN 978-83-233-7066-6 (e-book)

ISBN 978-83-233-4815-3 (wersja papierowa)



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-80, fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Przedmowa	9
Wstęp	13
1. Wprowadzenie do <i>action research</i>	19
1.1. Zarys genezy <i>action research</i>	19
1.2. <i>Action research</i> – próba identyfikacji pojęcia	21
1.3. Rodzaje i cechy <i>action research</i>	26
1.4. Przebieg postępowania w <i>action research</i>	31
1.4.1. Zasady obowiązujące w <i>action research</i>	31
1.4.2. Cykle postępowania w <i>action research</i>	34
2. Współpraca uczelni wyższych z otoczeniem – podstawowe założenia, korzyści i wyzwania w świetle <i>action research</i>	45
2.1. Definiowanie współpracy międzyorganizacyjnej	45
2.2. Współpraca uczelni z otoczeniem – podstawowe definicje i spojrzenia	50
2.2.1. Uwarunkowania współpracy uczelni	50
2.2.2. Definicje i formy współpracy uczelni z biznesem, sektorem publicznym i pozarządowym	53
2.2.3. Formy współpracy uczelni z organizacjami w Unii Europejskiej i w Polsce	56
2.2.4. Uwarunkowania, korzyści i możliwe niekorzystne rezultaty współdziałania	58
2.3. Współpraca uczelni z organizacjami z wykorzystaniem <i>action research</i>	62
3. Współpraca organizacji z uczelniami w ramach prowadzenia badań w działaniu	71
3.1. Warunki współpracy organizacji z uczelniami w ramach badań w działaniu	71
3.1.1. Diagnoza	72
3.1.2. Inicjacja	77
3.1.3. Adaptacja	82

6 *Action research* w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami. Korzyści, szanse i wyzwania

3.2. Badania naukowe	85
3.2.1. Identyfikacja problemu badawczego	85
3.2.2. Prowadzenie badań i opis wyników	89
3.2.3. Etyka badań naukowych	93
3.2.4. Wnioski, rekomendacje i plan wdrożeniowy	97
3.3. Wprowadzanie zmian w organizacji	100
3.3.1. Wdrożenie	100
3.3.2. Ewaluacja	103
4. Korzyści i bariery stosowania podejścia <i>action research</i>	107
4.1. Korzyści płynące ze stosowania <i>action research</i> z perspektywy organizacji	107
4.2. Stałości oraz utrudnienia w stosowaniu <i>action research</i>	114
5. Studia przypadków projektu pt. „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”	121
5.1. Muzeum	121
5.1.1. Prezentacja organizacji – forma organizacyjno-prawna, obszar działania	121
5.1.2. Sytuacja w organizacji – zdefiniowane problemy lub potrzeby doskonalenia w organizacji	122
5.1.3. Prowadzone badania i wyniki pracy	126
5.1.4. Krótka prezentacja planu wdrożeniowego	127
5.1.5. Wyniki wdrożenia – co udało się zrealizować organizacji z planu wdrożeniowego?	128
5.1.6. Ocena procesu badawczego i wdrożeniowego	129
5.2. Stowarzyszenie	129
5.2.1. Prezentacja organizacji – forma organizacyjno-prawna, obszar działania	129
5.2.2. Sytuacja w organizacji – zdefiniowane problemy lub potrzeby doskonalenia w organizacji	130
5.2.3. Prowadzone badania i wyniki pracy studentki	132
5.2.4. Krótka prezentacja planu wdrożeniowego	133
5.2.5. Wyniki wdrożenia – co udało się zrealizować organizacji z planu wdrożeniowego?	134
5.2.6. Ocena procesu badawczego i wdrożeniowego	134
5.3. Filharmonia	135
5.3.1. Prezentacja organizacji – forma organizacyjno-prawna, obszar działania	135
5.3.2. Sytuacja w organizacji – zdefiniowane problemy lub potrzeby doskonalenia w organizacji	136
5.3.3. Prowadzone badania i wyniki pracy studentki	137
5.3.4. Krótka prezentacja planu wdrożeniowego	138

5.3.5. Wyniki wdrożenia – co udało się zrealizować organizacji z planu wdrożeniowego?	139
5.3.6. Ocena procesu badawczego i wdrożeniowego	140
Zakończenie	143
Bibliografia	147
Noty o Autorach	157
Spis tabel i rysunków	159
Tabele	159
Rysunki	159

PRZEDMOWA

Niniejsza monografia naukowa jest jedną z trzech publikacji powstałych w wyniku realizacji projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”, zrealizowanego w latach 2017–2019 przez studentów i pracowników Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego we współpracy z organizacjami publicznymi i pozarządowymi. Monografie stanowią serię wzajemnie uzupełniających się rozważań na temat badań w działaniu, widzianych z trzech różnych perspektyw. Każda z książek wydanych w ramach serii Action Research w Teorii i Praktyce Akademickiej skierowana jest do innej grupy odbiorców. Monografia pt. *Action research w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami* adresowana jest do organizacji, a jej celem jest prezentacja użyteczności badań w działaniu jako obszaru współpracy uczelni i organizacji publicznych, pozarządowych i przedsiębiorstw. Druga z monografii, *Badania w działaniu jako podejście w realizacji procesu promotorskiego*, opisuje sposób zmiany seminarium dyplomowego, nakierowanej na to, aby proces promotorski pozwalał zarówno rozwijać kompetencje badawcze studentów, jak i stwarzać warunki do otwartego poznawania rzeczywistości organizacyjnej, a także prowadzi do rozwoju emancypacyjnych postaw studentów. Trzecia monografia, *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, powstała z myślą o studentach podejmujących się realizacji badania w działaniu oraz napisania na tej podstawie pracy dyplomowej. Przedstawia ona opis możliwości, jakie badaczom oraz badaczom daje podejście *action research*, a także pokazuje, w jaki sposób na bazie badania w działaniu można stworzyć pracę dyplomową i jakie wiąże się z tym wyzwania.

Książki te różnią się nie tylko ze względu na adresatów. Ich autorzy starali się pokazać, jak różne inspiracje teoretyczne i metodologiczne mogą towarzyszyć badaniom w działaniu. Atrakcyjność *action research* polega bowiem między innymi na tym, że stwarza ono swoistą ramę do badania i przekształcania

rzeczywistości, która nie jest sztywna, a plastyczna, i może być wykorzystana w różnych nurtach metodologicznych i kontekstach organizacyjnych.

Projekt, którego rezultatem jest niniejsza publikacja, mógł zostać zrealizowany przede wszystkim dzięki zaangażowaniu i odwadze studentek i studentów Instytutu Spraw Publicznych oraz Instytutu Kultury, którzy podjęli się realizacji badań w działaniu, i na ich kanwie stworzyli wdrożeniowe prace magisterskie. Byli to (w kolejności alfabetycznej): Katarzyna Adamczyk, Justyna Bołoz, Kamila Brodzińska, Sabina Bulanda, Katarzyna Ciaputa, Brygida Czartoryska, Bartosz Dąbrowski, Natalia Dziurny, Aleksandra Filipowska, Wioleta Gajeska, Jacek Gołąbek, Klaudia Grygierek, Magdalena Iwaniuk, Natalia Jarząbek, Piotr Kamola, Marta Kąsiel, Dorota Kosno, Aleksandra Krystek, Patrycja Kubarska, Aleksandra Kucia, Paweł Kurleto, Monika Lechowicz, Wiktoria Łukowicz, Kornelia Malczyk, Kamila Marek, Paula Mentel, Piotr Ołdak, Marta Pałka, Dominika Piskorowska, Kinga Przerada, Agnieszka Siciarz, Dominika Sikora, Aleksandra Skowron, Cecylia Sobek, Natalia Wasilewska, Katarzyna Wilczek, Karolina Wójcik, Mariola Wróblewska, Paulina Wrześniak, Roksana Zdunek, Natalia Żabińska, Karolina Żyłowska.

Studentkom i studentom możliwość realizacji badań w działaniu zapewniły organizacje publiczne i pozarządowe, będące naszymi partnerami w tym projekcie: Biblioteka Kraków, Fundacja Diversity Hub, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, Biuro Miejski Ośrodek Wspierania Inicjatyw Społecznych, Krakowskie Biuro Festiwalowe, Fundacja Korporacja Ha!art, Teatr Łaźnia Nowa, Bunkier Sztuki, Filharmonia im. Karola Szymanowskiego w Krakowie, Fundacja Hipoterapia – Na Rzecz Rehabilitacji Dzieci Niepełnosprawnych, Stowarzyszenie Gmin i Powiatów Małopolski, Muzeum Śląskie w Katowicach, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa „Tęcza”, Krajowy Instytut Polityki Przestrzennej i Mieszkalnictwa, Szkoła Podstawowa nr 36 w Krakowie, Muzeum Narodowe w Krakowie, Fundacja Biuro Inicjatyw Społecznych, Fundacja Tygodnika Powszechnego, Fundacja Ukryte Skrzydła, Fundacja Wschód Sztuki, Ośrodek Kultury im. Cypriana Kamila Norwida, Muzeum Tatrzańskie im. dra Tytusa Chałubińskiego, MATIO Fundacja Pomocy Rodzinom i Chorym na Mukowiscydozę, Starostwo Powiatowe w Krakowie, Małopolska Organizacja Turystyczna.

Zespół projektowy, który czuwał nad realizacją projektu i wraz ze studentami oraz organizacjami partnerskimi współrealizował badania, stanowili pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego: mgr Monika Antoniuk-Gula, dr hab. Katarzyna Barańska, dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ, dr Małgorzata Ćwikła, dr Anna Góral, dr Beata Jałocha, prof. dr hab. Piotr Jedynek, dr Jakub Kołodziejczyk, dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, mgr Marcin Mich,

dr Anna Pluszyńska, prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek, mgr Sylwia Wrona, dr Michał Zawadzki.

W imieniu całego zespołu projektowego pragnę serdecznie podziękować wszystkim za wielkie zaangażowanie, w wyniku którego mieliśmy okazję zrozumieć i wcielić w życie ideę badań w działaniu. Dziękuję Studentkom i Studentom za zaufanie, jakim nas obdarzyli. Organizacjom jestem bardzo wdzięczna za otwarcie drzwi przed młodymi badaczami i danie im szansy zdobycia bezcennych doświadczeń. Promotorom i całemu Zespołowi składam podziękowania za dwa lata wspólnego, intensywnej pracy naukowej, jakiej wspólnie doświadczyliśmy.

dr Beata Jałocha
kierowniczka projektu

WSTĘP

Problematyka monografii

Współczesne szkoły wyższe poddawane są silnej presji sił, zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Borykają się z problemem chęci podtrzymania często wielowiekowej tradycji oraz z rosnącymi oczekiwaniami podnoszenia jakości kształcenia [Schindler i in. 2015] czy też prowadzenia badań na potrzeby państwa i gospodarki. Poszukiwanie własnej tożsamości odbywa się w obliczu wyzwań spełniania tzw. trzeciej misji szkół wyższych [Gibbons i in. 1994], poza tradycyjnymi obszarami działalności, czyli kształcenia (pierwszej misji) i prowadzenia prac naukowo-badawczych (drugiej misji). Trzecia misja oznacza współpracę uczelni z szeroko rozumianym otoczeniem społeczno-gospodarczym, czyli współpracę z biznesem, sektorem publicznym i pozarządowym, i nakłada na nią odpowiedzialność jako na jedną z najważniejszych instytucji o charakterze kulturotwórczym, innowacyjnym czy kreującą rozwój wiedzy nie tylko w skali regionu bądź kraju [Sam, van der Sijde 2014]. Jednocześnie realizacja społecznego zaangażowania szkół wyższych, w tym uniwersytetów, jest przedmiotem krytyki – podkreśla się ich słabe zaangażowanie w realne sprawy ludzi, społeczności i społeczeństwa jako całości z powodu rosnącej korporatyzacji i komercjalizacji uczelni, jak i większego zaangażowania w rozpoznanie potrzeb rynku pracy, a nie całego społeczeństwa [Ospina i in. 2008]. Uniwersytety, swego rodzaju wieże z kości słoniowej, są określane jako te, które wiedzę wytwarzają, a ich otoczenie jest przedmiotem badań i ich konsumentem, czyli ową wytwarzaną przez uniwersytety wiedzę mają wykorzystać [Bradbury 2007]. Często jednak zarzuca się uniwersytetom tworzenie elitarniej wiedzy, z której wykluczeni są ci, którzy powinni z niej korzystać.

Action research (AR, badania w działaniu), w szczególności niektóre jego rodzaje, stały się w ostatnich 50 latach panaceum na oddalenie nauki i praktyki, sposobem na połączenie *theory* i *praxis*, emancypacji i demokratyzacji

wiedzy, ale także jej współtworzenia i współdzielenia. Cechy *action research* [Coughlan, Coghlan 2002], takie jak równoczesne rozwiązywanie problemów praktycznych i osiągnięcie celów naukowych, interakcja między praktykami i badaczami, orientacja na zmianę czy przestrzeganie wypracowanych kryteriów etycznych, sprzyjają współpracy między uczelnią a jej otoczeniem. *Action research* to naturalne pole spotkania praktyków i badaczy w grupach społecznych, organizacjach czy społecznościach lokalnych. Badania w działaniu pozwalają na poznanie słabych i mocnych stron zorganizowanej struktury, która oczekuje zmiany przy wykorzystaniu instrumentarium naukowego, ich zaś wieloetapowość i wielopoziomowość są przyczynkami do lepszego zrozumienia wpływu praktyki na teorię i teorii na praktykę, jak również impulsem do rozwoju, refleksyjności wspólnotowej i wprowadzania wspólnie zaprojektowanych zmian.

Celem naszego opracowania jest prezentacja użyteczności badań w działaniu, jako obszaru współpracy uczelni i organizacji publicznych, pozarządowych i przedsiębiorstw. Kanwą rozważań są wyniki badań i refleksje na podstawie realizacji projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”, realizowanego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jednym z jego celów było testowanie modelu współpracy uniwersytetu z otoczeniem. Na podstawie przeprowadzonych w projekcie badań, studiów literaturowych i doświadczeń jako uczestników projektu chcemy zaprezentować wypracowany wspólnie model współpracy między uczelnią a organizacją, którego podstawę stanowi strategia *action research*. W szczególności dokonujemy próby identyfikacji, zrozumienia i przedstawienia roli i znaczenia *action research* w procesach współpracy między organizacjami a uczelniami.

Metodyka badań i testowanie współpracy

Monografia została oparta przede wszystkim na szerokich studiach literaturowych oraz szczegółowych badaniach empirycznych prowadzonych w ramach projektu „Badania dla praktyki”. Przekaz w niej zawarty jest wynikiem prowadzonych przez zespół projektowy prac, refleksji nad procesami współdziałania oraz praktyki badań w działaniu wszystkich członków zespołu.

Literaturowe studia dotyczyły strategii i typów *action research*, jego rodzajów, wykorzystania, a także współdziałania uczelni wyższych z otoczeniem, w którym koncepcja ta może być jedną z podstaw lub form współpracy.

W przypadku badań empirycznych zrealizowanych w projekcie zastosowany przez nas zestaw metod badawczych miał charakter komplementarny.

Posłużenie się różnorodnymi (jakościowymi, ilościowymi) metodami badawczymi przyczyniło się do zebrania kompleksowych i wyczerpujących danych pozyskanych od szerokiego kręgu badanych. Do kręgu badanych należeli biorący udział w projekcie:

- studenci Instytutu Spraw Publicznych i Instytutu Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego;
- promotorzy i pracownicy naukowcy Instytutu Spraw Publicznych i Instytutu Kultury;
- przedstawiciele organizacji publicznych i pozarządowych.

Celem pracy empirycznej było zidentyfikowanie, zrozumienie i opisanie roli i znaczenia *action research* (badań w działaniu) w procesach współpracy między organizacjami a uczelniami. Aby tak zarysowany cel pracy osiągnąć, zaprojektowano i zrealizowano szereg metod badawczych. Metodami badawczymi służącymi zebraniu potrzebnego materiału badawczego (danych) były:

- ankiety;
- wywiady;
- noty badawcze;
- analiza dokumentów przygotowanych na potrzeby projektu.

Sformułowane przez nas pytania kwestionariuszowe ankiety miały charakter zarówno zamknięty, jak i otwarty. Zrealizowano łącznie 10 rodzajów ankiet. Dwie ankiety zostały zrealizowane jako badanie *ex ante*, które miało na celu rozpoznać opinie na temat sposobów i rozumienia współpracy oraz badań w działaniu, potrzeb, oczekiwań i korzyści, a także oceny posiadanych umiejętności, kompetencji – ankiety o różnych treściach zostały skierowane do studentów oraz organizacji. Jedna ankietą miała na celu weryfikację opinii studentów na temat pierwszych zorganizowanych warsztatów oraz ich oceny. Jedna ankietą była przeprowadzona jako badanie promotorów *ongoing* dotyczące ich oceny wdrażanego modelu badań w działaniu. Trzy ankiety zostały skierowane do promotorów, organizacji i studentów. Dotyczyły relacji między promotorami, studentami i przedstawicielami organizacji, korzyści z podjętej współpracy i propozycji zmian. Przeprowadzono także trzy ankiety *ex post*, ponownie obejmujące wszystkich partnerów biorących udział w projekcie, dotyczące pierwszych wniosków i podsumowań z realizacji „Badań dla praktyki”.

Zrealizowano 18 wywiadów indywidualnych półstrukturalizowanych lub swobodnych z promotorami, studentami i przedstawicielami organizacji. Pierwszy etap wywiadów objął badaniem wszystkich biorących udział w projekcie promotorów i dotyczył procesu promotorskiego i sposobów prowadzenia seminariów magisterskich. Drugi etap wywiadów zrealizowano za pomocą celowej próby badawczej promotorów, studentów oraz przedstawicieli

organizacji. Wywiady dotyczyły samego procesu współpracy oraz prowadzenia badań w działaniu, których wynik zidentyfikowaliśmy jako sukces.

Noty badawcze sporządzane były przez dwie grupy uczestników: studentów i promotorów. Pierwsi uczestnicy badań na bieżąco prowadzili tzw. dzienniczki badacza, gdzie za pośrednictwem platformy PEGAZ spisywali refleksje badawcze, które były widoczne jedynie dla danego studenta i jego promotora. Promotorzy zaś przez cały okres trwania projektu w formie not badawczych spisywali autorefleksje, uwagi i wnioski dotyczące współpracy i badań w działaniu.

Analiza dokumentów przygotowanych na potrzeby projektu objęła wszystkie dokumenty i materiały powstałe w toku realizacji projektu według sporządzonego uprzednio kodu kategoryzacyjnego. Powstałe dokumenty traktujemy jako dorobek członków zespołu projektowego. Dokumentami uwzględnionymi w badaniu były:

- wniosek o dofinansowanie projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji” Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój;
- porozumienie trójstronne pomiędzy uczelnią, organizacją a studentem, dotyczące realizacji magisterskiej pracy wdrożeniowej;
- regulamin pracy studentów i promotorów w ramach seminarium magisterskiego w latach 2017–2019 realizowanego w ramach projektu „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”;
- karty oceny postępów studentki/studenta;
- załączniki (plan działania – załącznik do wdrożeniowej pracy magisterskiej; schemat wdrożeniowej pracy magisterskiej opartej na badaniach w działaniu; schemat projektowanych badań w działaniu);
- protokoły kart czasu pracy;
- materiały warsztatowe (programy warsztatów, plany bloków warsztatowych, prezentacje, arkusze ćwiczeń, fotografie, sprawozdania z warsztatów, wspólnie wypracowane arkusze, rozwiązania i odpowiedzi);
- plakaty promujące projekt „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”; profile społecznościowe Instytutu Spraw Publicznych i Instytutu Kultury UJ; strony internetowe Instytutu Spraw Publicznych i Instytutu Kultury UJ; profil społecznościowy projektu „Badania dla Praktyki” na portalu Facebook;
- agendy spotkań i sprawozdania z pracy zespołu projektowego;

- sprawozdania z wizyt studyjnych w University of Liverpool Management School i University College Dublin;
- korespondencja mailowa pomiędzy członkami zespołu projektowego.

Struktura książki

Monografia składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy rozdział prezentuje teorię *action research*, pokazując znaczenie tej strategii badawczej, jej korzenie oraz sposoby postępowania. Drugi rozdział poświęciliśmy pojęciom współdziałania organizacji, uwarunkowaniom, motywacjom i formom współpracy uczelni i organizacji, a także sposobom współpracy w ramach *action research*. Trzeci rozdział pokazuje proces współpracy organizacji z uczelnią w ramach prowadzonych badań w działaniu na Uniwersytecie Jagiellońskim. Identyfikując 10 etapów tego rodzaju współdziałania, przedstawiamy rolę organizacji i uczelni w badaniach w działaniu oraz wykazujemy bariery i szanse tej współpracy. Czwarty rozdział stanowią rozważania na temat korzyści dla organizacji ze współpracy z uczelnią w celu zrealizowania wspólnie *action research*. Ostatni, piąty rozdział to prezentacja trzech studiów przypadku, które powstały w projekcie „Badania dla praktyki”. Prezentujemy w nich przykłady badań w działaniu studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego – w stowarzyszeniu, instytucji muzycznej i muzeum. Poprzez pokazanie procesu współpracy wybranych organizacji z uczelnią można wskazać wartości, motywy i cele prowadzenia badań w działaniu, a także jego pułapki i ograniczenia.

Wyjaśnienia terminologiczne

W monografii uznajemy współpracę uczelni wyższych z organizacjami publicznymi, pozarządowymi i przedsiębiorstwami za podstawę naszych rozważań. Synonimicznie określamy ją także jako współpracę z otoczeniem czy współpracę z interesariuszami, pomimo świadomości pewnych różnic znaczeniowych. Podobnie używamy najczęściej określenia *action research*, zamiennie korzystając z tradycyjnego polskiego tłumaczenia tego terminu jako badania w działaniu. Pisząc natomiast o współpracy między organizacją a uczelnią w naszym projekcie, pod pojęciami partnerów rozumiemy przedstawicieli organizacji (reprezentantów ciał decyzyjnych, tzw. opiekunów w organizacji) oraz przedstawicieli uczelni (promotorów i/lub studentów).

1. WPROWADZENIE DO ACTION RESEARCH

1.1. Zarys genezy *action research*

Termin *action research* wszedł do słownika pojęć stosowanych przez teoretyków i praktyków w latach 40. XX wieku. Pierwszym skojarzeniem, jakie wzbudzał, było rozwiązywanie problemów społecznych i zapewnianie społecznego rozwoju. Samo *action research* było rozumiane jako proces społeczny, dzięki któremu wartości, postawy i instytucje społeczne, a wśród nich edukacja, rodzina, religia, a także przemysł, ulegają przemianom [Cordeiro i in. 2017, s. 396]. Za ojca założyciela *action research* uchodzi Kurt Lewin – niemiecki psycholog organizacji uznany za jednego z 20 najwybitniejszych psychologów XX wieku. To właśnie Lewinowi przypisuje się stworzenie terminu *action research*, a nastąpiło to dokładnie w 1944 roku, kiedy kierował on Research Center for Group Dynamics w Massachusetts Institute of Technology – jednym z kilku uniwersytetów, w których nauczał i prowadził badania naukowe.

Istnieje także mniej popularny, alternatywny pogląd, jakoby *action research* zostało użyte pierwotnie przez Johna Colliera w związku z koniecznością usprawnienia procesów komunikacyjnych, kiedy pełnił on funkcję Komisarza ds. Indian podczas I wojny światowej [Tripp 2005, s. 2]. Rozmyte ślady założeń *action research* odnajdziemy także w publikacji Buckinghama z 1926 roku *Research for Teachers*, w której kreśli on zarys praktyk edukacyjnych zorientowanych na ich doskonalenie, opartych na rozpoznawanym jako *action research* podejściu metodologicznym.

Zamyśl wspomnianego wcześniej Lewina, powiązany z wprowadzeniem *action research*, zrodził się na kanwie jego niezwykle krytycznego stosunku do koncepcji Taylora, wyrażonej w publikacji *Theory of Scientific Management*, a także do dominującego pozytywistycznego nurtu uprawiania nauki opartej na neutralności, ograniczeniach tendencyjności, a także na silnych odwołaniach do tradycji nauk przyrodniczych [Lewin 1946, s. 26]. W opozycji do

tych nieakceptowanych przez siebie sposobów uprawiania nauki zaproponował on partycypacyjne i generujące wiedzę podejście do tworzenia skutecznych praktyk oparte na stałym procesie społecznego planowania, przystępowania do działania, a także na ewaluacji podjętych aktywności. Wersja *action research* uprawiana przez Lewina dotyczyła w szczególności takich problemów, jak: segregacja, dyskryminacja i asymilacja oraz wspomaganie ludzi podczas rozwiązywania spraw oraz inicjowania zmian, w tym tych indywidualnych, oraz następstw ich wystąpienia [MacDonald 2012, s. 37]. Oryginalne idee Lewina nadal silnie oddziałują na badaczy, którzy organizują swoją pracę oraz sporządzają raporty z badań, uwzględniając w cyklu postępowania obserwację, refleksję, działanie, ewaluację i modyfikację, jako swego rodzaju uniwersalne ramy funkcjonalne. Skinner [2017, s. 12], analizując prekursorską koncepcję Lewina, wskazuje na jej ograniczenia wynikające głównie z poglądów autora. Po pierwsze, optyka tej koncepcji jako procesu demokratycznego, a poprzez podejmowane interwencje w dotychczasowe praktyki nawet demokratyzującego, odnosiła się zasadniczo do miejsca pracy. Po drugie, ograniczenia doskonale ilustrują słynne stwierdzenia: *No action without research* oraz *No research without action* – ukazujące naukowe preferencje Lewina i jego wiarę w walory badań stosowanych, co skutkuje posługiwaniem się głównie quasi-eksperymentalnymi metodami badań.

Zawężenie opisu wieloletniej tradycji *action research* wyłącznie do roli Lewina byłoby sporym nadużyciem, niezależnie od jego opisanego wyżej poczesnego miejsca w powstaniu i wzbogacaniu tejże tradycji.

Carr [2006, s. 422] wskazuje, że w literaturze przedmiotu istnieje kompromis co do genezy *action research*. Kemmis i McTaggart [2005, s. 272], wyróżniają dwie podstawowe fazy jej rozwoju. Faza pierwsza obejmuje okres pomiędzy latami 20. i 50. XX wieku. Dostrzec można tu dwie podstawowe tendencje. Z jednej strony są one pozytywne i polegają na zainteresowaniu i inicjowaniu wykorzystania *action research* przez innych badaczy niż Lewin oraz jego alokacji w różnych zastosowaniach, jak np. badania Coreya w edukacji w USA. Z drugiej strony dochodzi do formalnej konfrontacji *action research* z dominującym w amerykańskim środowisku nauk społecznych nurtem pozytywistycznym, co prowadzi do przejściowej jego marginalizacji oraz zatrzymania rozwoju [Carr 2006, s. 423; Kemmis, McTaggart 2005, s. 272].

Okres pomiędzy latami 50. i 70. poprzedniego wieku stanowi względnie martwy czas dla *action research*. Począwszy od wczesnych lat 70., zyskuje ono nowy impet. Odrodzenie zainteresowania badaniami w działaniu nastąpiło pod wpływem poszukiwania skuteczniejszych niż konwencjonalne sposobów badania problemów brytyjskiej edukacji. Te ostatnie, jak się okazało,

zupełnie nie przystawały do realiów pracy szkół i nauczycieli. Jako zasadniczy, brytyjski wkład w rozwój *action research* należy uznać: faworyzowanie interpretatywnej konwencji metodologicznej, prymat podejścia jakościowego w relacji do ilościowego, orientację na perspektywę uczestników i aktorów społecznych, przywiązanie do studiów przypadków i użyteczność dla praktyków [Wallace 1987, s. 99]. Równoległe z zorientowanym pragmatycznie rozwojem *action research* odbywa się poszukiwanie i budowanie teoretycznych argumentów zarówno wzmacniających formalny status podejścia, jak i tworzących osnowę aktywności badaczy nim się posługujących.

MacDonald [2012, ss. 37, 38] jako interesujący czynnik wzrostu zainteresowania *action research* wskazuje wyłonienie się aktywnych badaczy o relatywnie nowych i jaskrawych profilach zainteresowań i poglądów, do których zaliczyć można np. badaczy feminizujących. Dla nich *action research* stało się niemal wymarzonym podejściem badawczym, niezwykle ułatwiającym współpracę między badaczem a uczestnikiem. Wśród przyczyn źródłowych omawianej tendencji wymienić można: pojawianie się radykalnych, reformistycznych koncepcji wsparcia międzynarodowego rozwoju ekonomicznego, spojrzenie na edukację dorosłych w formule negującej podejście tradycyjne, trwającą nieprzerwanie dyskusję na temat dominującego paradygmatu nauk społecznych. Wymienione czynniki (a także inne o podobnym charakterze) stanowią znaczące stymulatory rozwoju *action research* w wymiarze teoretycznym, koncepcyjnym, metodologicznym oraz aplikacyjnym.

1.2. *Action research* – próba identyfikacji pojęcia

Poszukiwania tekstów naukowych poświęconych *action research* nie należą do szczególnie trudnych, głównie z powodu ich nader dużego bogactwa. Na przykład w jednej z najbardziej popularnych baz EBSCO, w okresie od 1965 do 2019 roku, występują 3123 publikacje, które wymieniony termin mają w tytule. Mimo tego ujęć definicyjnych *action research* nie powstało aż tak wiele, jak można by sądzić na podstawie wskazanej liczby publikacji. Na dodatek, o czym pisze Afify [2008, s. 153], w literaturze dostrzec można brak kompromisu co do powszechnie obowiązującej definicji *action research*. Tripp [2005, s. 2] upatruje kłopotów w tym zakresie w dwóch powiązanych z sobą przyczynach: po pierwsze – zupełnie naturalny proces tworzenia definicji w różniących się formalne postaciach, po drugie – to, że definicje te były tworzone różnorodnie i adekwatnie do ich różnych zastosowań. Przyjmując jednak

postawę pluralizmu w badaniach naukowych, można ów brak kompromisu tłumaczyć także np. komplementarnością owych definicji, choć tego rodzaju argument powinien znaleźć potwierdzenie w analizie wybranych propozycji definicyjnych. W tabeli 1 uwzględniono część definicji *action research* uznanych za wartościowe.

Tabela 1. Wybrane propozycje definicyjne *action research*

Autor	Definicja
Lewin 1946	Ścieżka generowania wiedzy na temat systemu społecznego, a w tym samym czasie podejmowanie próby jego zmieniania
Bradbury i Reason 2003	Podejście niwelujące tradycyjny rozdział pomiędzy obiektywizmem i subiektywizmem oraz poszukujące ważnych przedmiotów badań i oddziałujące na podejmowanie decyzji ze względu na swe własne aspiracje
Surdyk 2006	Forma badania opartego na autorefleksji, podjętego przez uczestników społecznej sytuacji w celu wzmocnienia racjonalności i usprawiedliwienia ich działań oraz poprawienia zrozumienia tych czynności i sytuacji, w których są podejmowane
Greenwood i Levin 2007	Sposób pracy w obszarze wykorzystania różnorodnych technik badawczych ukierunkowany na ułatwianie zmian oraz generowanie danych dla tworzenia wiedzy naukowej. <i>Action research</i> opiera się na procesach wspólnego budowania wiedzy i projektowania działań absorbujących lokalnych interesariuszy jako pełnoprawnych partnerów we wzajemnym uczeniu się
MacDonald 2012	Systematyczne gromadzenie i analizowanie danych w celu podejmowania działań i wprowadzania zmian poprzez generowanie praktycznej wiedzy
Wittmayer i in. 2013	Szerokie, wielostronne podejście do wspólnych badań, odwołujące się do różnych tradycji, takich jak ekonomia polityczna, pragmatyczna filozofia, rozwój społeczny, edukacja, rozwój obszarów wiejskich
Wittmayer i in. 2013	Wspólne tworzenie istotnej naukowo i społecznie wiedzy poprzez partycypacyjne procesy
Cordeiro i in. 2017	Rodzina podejść i praktyk, w której spotkamy bogactwo obszarów wiedzy, takich jak rozwój społeczny, zarządzania organizacjami, edukacja, ochrona zdrowia, medycyna, praca socjalna, a także nauki psychologiczne i in.

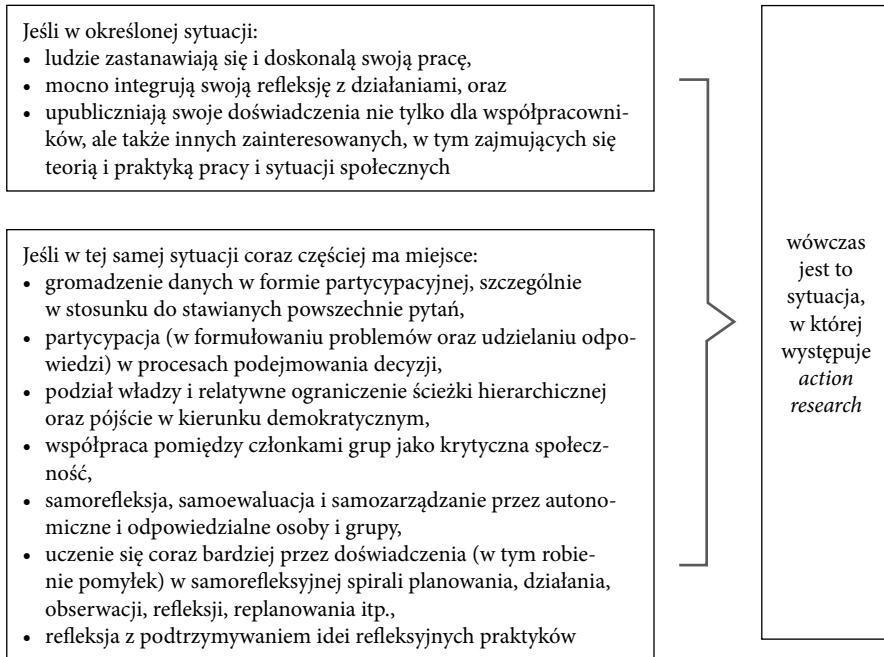
Źródło: opracowanie własne.

Wyszczególnienie w tabeli 1 inicjuje klasyczna propozycja Lewina, która konstituuje dwie składowe *action research* w postaci generowania wiedzy oraz modyfikacji systemów społecznych. Kolejni autorzy stopniowo poszerzają wyrażenia definiujące, modyfikując tym samym zakres i znaczenia wyrażenia definiowanego.

Próbując doszukać się wspólnych cech wymienionych wyżej definicji, można stwierdzić, że [Afify 2008, s. 153; Jedynak 2018, s. 62]:

- termin *action* w definicji *action research* powoduje ukierunkowanie jej zasięgu do zmian w świecie realnym, do których dążą badacze i inni uczestnicy badań;
- w *action research* występuje specyficzne podporządkowanie postępowania badawczego rozmaitym postaciom zapotrzebowania praktycznego;
- z przyczyn mających źródło w wymaganiach rygoru naukowego badacze dążą mimo wszystko do równouprawnienia refleksji teoretycznej i zastosowania praktycznego;
- typowe dla *action research* jest propagowanie rezultatów badania wśród różnych interesariuszy.

Ciekawym uzupełnieniem powyższych definicji może być robocza definicja Altrichtera i in. [2002, s. 154], która w oryginalny sposób charakteryzuje *action research* (zob. rys. 1).



Rysunek 1. Składniki roboczej definicji *action research*

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Altrichter i in. 2002, s. 154].

Greenwood [2002, ss. 125–126] omówienie istoty badań w działaniu poprzedza wywodem na temat swego rodzaju forum dialogu pomiędzy teorią i praktyką, który zajmuje świat nauki od zawsze. Formułuje on oryginalną myśl, że badacz *action research* doznaje jednego z najbardziej pasjonujących doświadczeń,

jakim jest poznanie prawdziwej siły relacji dialogu pomiędzy teorią i działaniem. Teza ta koreluje z zaleceniem Drummonda i Themessla-Hubera [2007, s. 431], aby projektów badawczych *action research* nie opierać wyłącznie na teorii czy praktyce, lecz na swego rodzaju równowadze tychże. Tripp [2005, s. 7] także poświęca w swoich rozważaniach wiele miejsca rozwikłaniu tożsamości *action research* w odniesieniu do teorii. Dokonując przeglądu stanowisk innych autorów, dostrzega pośród nich kilka charakterystycznych. Skrajne stanowisko przyjmuje, że *action research* jako praktyczny proces usprawnień jest ateoretyczne. Stanowisko mniej radykalne mówi, że chociaż teoria nie ma w *action research* rangi priorytetu, to jednak bywa ważna w zrozumieniu sytuacji, planowaniu skutecznych usprawnień i wyjaśnieniu osiągniętych rezultatów. I wreszcie trzeci, znaczący punkt widzenia to taki, według którego praktycy chętnie sięgają po teorie posiadające praktyczne walory, a poprzez kolejne doświadczenia wnoszą istotny wkład w przyszły rozwój tychże teorii.

Drummond i Themessl-Huber [2007, s. 431] dostrzegają cztery poziomy związków teorii z *action research*. Po pierwsze, badacze w *action research* stosują, rozwijają i budują proces badawczy na teorii. Po drugie, teoria używana w projektach *action research* jest formowana przez proces badawczy, przedmiot badań, a także refleksje różnych zaangażowanych profesji. Po trzecie, teorie wyjaśniające są wykorzystywane do rozważania hipotetycznych znaczeń, jakie spstrzegają ludzie. I wreszcie po czwarte, teoria może być kształtowana przez metodyki postępowania w formule emancypacji i upodmiotowienia.

Greenwood [2002, s. 126] stawia tezę, że *action research* opiera się na arystotelesowskim rozumieniu teorii, która każe badaczom postrzegać ją jako przewyższającą inne formy wiedzy, tym bardziej przydatnej, im korzysta z większej liczby źródeł. Mówiąc o źródłach wiedzy, wymieniony autor miał na myśli bardziej interdyscyplinarność naukową (szczególnie wszelakie nauki społeczne) niż problemową. Również Lewin [1946, s. 36] w tekście *Action Research and Minority Problems* odwołuje się do nauk społecznych. Uważa mianowicie, że podstawowe cele tych nauk, czyli badanie podstawowych praw życia społecznego oraz diagnozowanie specyficznych sytuacji, przekładają się na cele *action research*. Rozumowaniu temu trudno odmówić słuszności, choć katalog wskazanych celów wykazuje pewne braki, pomijając np. projekcyjny charakter wielu dyscyplin naukowych i programów badawczych.

W opisie *action research* ma także miejsce odwołanie się to kategorii paradygmatu. Chen i in. [2018, ss. 345 i n.], którzy dokonali systematycznego przeglądu literatury poświęconej *action research* pochodzącej z lat 2000–2014, a więc relatywnie aktualnej, wyróżnili szereg paradygmatów, na których opiera się badane podejście. Paradygmaty, o których mowa, zostały użyte w znaczeniu

swego rodzaju fundamentalnych wzorców postępowania o wąskim zasięgu. Znalazły się wśród nich: wewnętrzny *action research*, oparty na współpracy *action research*, partycypacyjny *action research*, systemowy *action research*, etnograficzny *action research*, sieciowy *action research*, antycypacyjny *action research*. Autorzy badanych tekstów tkwili najczęściej w opartym na współpracy *action research* oraz partycypacyjnym *action research*, co może wskazywać na swego rodzaju priorytetowe wartości.

Centralnym punktem w *action research* jest problem wymagający rozwiązania. Jak pisze Deleuze [1994, ss. 63–64], problemu nie można traktować w sposób uproszczony, posługując się pojęciem luki ani przeszkody wymagającej stałego pokonywania. Zdaniem tego autora problem nie ma też konotacji negatywnych. Jest on formą wiedzy, ideą, która oddziałuje z rzeczywistością. Problem jest atrybutem źródła pochodzenia działania. Kiedy myślimy w kategoriach zmian i wyłaniania się rozwiązań, jest to zapewne nieodzownie związane z jakimś problemem. Co ciekawe, problem w *action research* przechodzi rozmaite fazy własnego cyklu życia. Wymaga kompletnego umiejscowienia w pełni projektu *action research*. Na początku projektu problem jest często wirtualny i hipotetyczny. Następnie jednak jest uaktualniany i potwierdzany bądź negowany. Problemy tak bardzo prowokują rozwiązania, jak bardzo rozwiązania są w stanie rozwiązać i zmienić aspekty problemu (Drummond, Themessl-Huber 2007, s. 431).

Specyfika *action research* powoduje, że bardzo szczególnego znaczenia nabiera etyczne postępowanie, które urasta do miana imperatywu. Brydon-Miller [2012, s. 158] identyfikuje dziewięć składowych etycznego postępowania mających charakter zasad wymagających adaptacji na każdym etapie projektów *action research*. Są to: autonomia, niezależność, wspaniałomyślność, sprawiedliwość, troskliwość, szacunek, zaangażowanie, transparentność i praktyki demokratyczne. Ten sam autor [Brydon-Miller 2012, s. 159] wymienia trzy kwestie stanowiące kluczowe odniesienia etycznego postępowania w stosunku do projektów *action research*: humanistyczne traktowanie uczestników, odpowiedzialne zbieranie i rozpowszechnianie danych oraz społecznie odpowiedzialne zachowanie badacza.

Skinner [2017, ss. 19 i n.] wymienia trzy uzupełniające się wymiary *action research*: metodologiczny, filozoficzny i praktyczny. Wymiar metodologiczny obejmuje odniesienie do celu badań, przyjmowanych perspektyw metodologicznych oraz stosowanego instrumentarium. Wymiar filozoficzny eksponuje podstawowe cechy *action research*, agregujące jego specyfikę. Wymiar praktyczny odnosi się do procesowego ujęcia *action research* obejmującego rekomendowane etapy postępowania.

1.3. Rodzaje i cechy *action research*

W kolejnych latach, w których *action research* się rozwijało, wokół tego pojęcia wyrosło wiele innych terminów i określeń ściśle z nim korelujących. Jak zauważają Cordeiro i in. [2017, s. 396], część z nich jest substytutami znaczeniowymi *action research* (np. *mutual inquiry*, *co-operative inquiry*, *collaborative research*, *participatory research*), opisując *de facto* te same procesy badawcze, mimo że zostały one nieco inaczej nazwane. Wielość pojęć towarzyszących *action research* może sugerować występowanie wielu jego rodzajów. Analiza literatury wskazuje nierzadko na brak przestrzegania przez autorów wspólnego kanonu w zakresie klasyfikacji *action research*, a tym samym na niedobór uniwersalnych i ogólnie przyjętych kryteriów wyodrębniania jego odmian.

Na przykład Afify [2008, ss. 154–155] oraz Zuber-Skerritt [1996, s. 4] wyróżniają trzy rodzaje badań w działaniu: techniczny, praktyczny i emancypacyjny. Rodzaje te różnią się między sobą równocześnie trzema cechami: celami podejmowania, rolą facylitatora oraz charakterem relacji między facylitatorami i uczestnikami badania. W przypadku technicznej odmiany *action research* cel badania stanowi efektywność i skuteczność wybranych praktyk oraz ich profesjonalny rozwój. Rola facylitatora sprowadza się do bycia zewnętrznym ekspertem. Z kolei kryterium relacji odzwierciedla sytuacja dokooptowania praktyków do uczestnictwa w projekcie i ich uzależnienie od facylitatora. W praktycznym *action research* wymieniony wyżej cel uzupełnia dodatkowo zapewnienie zrozumienia i świadomości przez praktyków potrzeby transformacji. Facylitator odgrywa w tym przypadku rolę sokratejską, mobilizując uczestników do partycypacji i samorefleksji. Relacje cechuje współpraca mająca charakter procesu konsultacyjnego. I wreszcie w emancypacyjnym *action research* wymienione cele wzbogaca potrzeba emancypacji uczestników od dyktatu tradycji i samooszukiwania się, przymus krytyki biurokratycznego modelu działania, a także transformacja organizacji. Facylitator jest w tej odmianie moderatorem procesu, a odpowiedzialność jest podzielona proporcjonalnie pomiędzy uczestników. Relacje mają postać ścisłej współpracy. Podobny podział *action research*, jako podział wyjściowy, kreśli Skinner [2017, s. 13], który jednak wskazuje, opierając się na przeglądzie literatury przedmiotu, że wymienione rodzaje *action research* mają swoje odpowiedniki terminologiczne. Techniczny *action research* jest więc tożsamy z technicznym i opartym na współpracy lub naukowo-technicznym *action research*. Odpowiednikiem praktycznego *action research* jest wzajemny i oparty na współpracy *action research* oraz *action research* praktyczny i oparty na przemyśleniach. Z kolei

emancypacyjny *action research* polega na tym samym, co wzmacniający *action research* oraz *action research* krytyczny, emancypacyjny.

Nawiązując do pionierskich rozważań Lewina, ze względu na podejście naukowe zastosowane w *action research* można wyróżnić [Skinner 2017, s. 14]:

- diagnostyczny *action research*, w którym następuje diagnoza problemu i pomoc w generowaniu sugerowanych rozwiązań, które byłyby akceptowalne dla wszystkich związanych z sytuacją problemową;
- partycypacyjny *action research*, w którym wszyscy związani z problemem są od początku włączeni w proces poszukiwania rozwiązania, co prowadzi często do ograniczeń w postaci jego lokalnej aplikacyjności i braku możliwości generalizacji wyników;
- empiryczny *action research*, który nie wykorzystuje testów kontrolnych, lecz wymaga gromadzenia i utrwalania codziennych doświadczeń grupowych; wiedza generowana w ten sposób nie ma co prawda walorów reprezentatywności, ale może być wykorzystana w odniesieniu do analogicznych grup;
- eksperymentalny *action research*, w którym wykorzystuje się testy do sprawdzania hipotez w quasi-eksperymentalnych warunkach; chociaż forma ta wydaje się najbardziej kompleksowa, to jednak jest trudna do zrozumienia i adaptacji.

Powyższe, mimo wszystko dość uporządkowane i spójne, klasyfikacje *action research* uzupełniają inne, mające hybrydowy, niejednoznaczny charakter, które eksponują nie tyle kryteria podziału, ile pewne szczególne wyróżniki postępowania. Nie dość, że wynikiem takich klasyfikacji jest zbiór odmian *action research* wyróżniony w sposób dość swobodny, to jeszcze nakładają się nań częściowo wyniki wcześniejszych klasyfikacji. Przykładem omawianego, mało restrykcyjnego podejścia do klasyfikowania *action research* jest propozycja Kemmisa i McTaggarta [2005, ss. 272 i n.], którzy wyróżniają:

- badania partycypacyjne, które stanowią alternatywną filozofię prowadzenia badań w stosunku do tradycyjnych badań społecznych i cechują się: podziałem uprawnień do prowadzenia projektu badawczego, dokonywaną kolegiąlnie analizą problemów społecznych oraz orientacją na wspólne działania;
- krytyczny *action research*, który wyraża potrzebę zaangażowania w prowadzenie wspólnych, wielowymiarowych analiz społecznych, potrzebę samorefleksji i kolektywnego studiowania rozwiązań praktycznych z zastosowaniem właściwego języka narracji;
- edukacyjny *action research*, stosowany typowo przez nauczycieli z wykorzystaniem jakościowych i interpretatywnych miar danych;

- uczenie się poprzez działanie, którego fundamentalną ideą jest zachęcenie ludzi do wspólnego uczenia się poprzez wzajemne doświadczenia;
- naukę opartą na działaniu, która eksponuje studiowanie praktyk w różnych obszarach organizacyjnych jako źródła nowych odkryć i usprawnień tychże praktyk;
- podejście oparte na miękkich systemach, które jest podejściem metodologicznym wykorzystującym analogię do funkcjonowania systemów żywych; badacz pracuje z uczestnikami w celu wypracowania modeli identyfikujących sytuację oraz wskazujących zmodyfikowane kierunki działań;
- przemysłowy *action research*, posiadający swoją etymologię w psychologii organizacji oraz rozwoju organizacji; w sytuacjach typowych projekty prowadzą doradcy organizacyjni.

Powyzsza propozycja wyszczególnienia rodzajów *action research* została zatem dokonana z wykorzystaniem zarówno dominującej orientacji metodologicznej, jak i obszaru zastosowań. Uzupełnienie rodzajowej charakterystyki *action research* stanowi analiza jego cech. W tabeli 2 przedstawiono przegląd stanowisk kilku autorów ilustrujący w sposób komplementarny charakterystyczne właściwości *action research*.

Tabela 2. Podstawowe cechy *action research*

Wyszczególnienie	Autor						
	Wittmayer i inni, 2013	Tripp, 2005	MacDonald, 2012	Greenwood, 2004	Thiollent, 2014	Kemmis i McTaggart, 2005	Affy, 2008
Własne zapytania badacza	v						
Etyczny charakter	v						
Zróżnicowane role badacza	v						
Otwarta przestrzeń komunikacji	v						
Potrzeba radzenia sobie z otwartą przestrzenią komunikacji	v						
Potrzeba radzenia sobie z różnymi podmiotami władzy	v						
Innowacyjne		v					
Ciągłe (bardziej niż okazjonalne)		v					
Proaktywne i zdeterminowane strategicznie		v					
Partycypacyjne		v	v		v	v	

Wyszczególnienie	Autor						
	Wittmayer i inni, 2013	Tripp, 2005	MacDonald, 2012	Greenwood, 2004	Thiollent, 2014	Kemmis i McTaggart, 2005	Afify, 2008
Interwencyjne		v					v
Problematyzujące		v					
Rozważne		v					
Dokumentowane		v	v				
Oparte na zrozumieniu		v	v				
Rozpowszechniane		v					
Jakościowe			v				
Integrujące			v				
Wyjaśniające			v				
Oparte na kompromisie			v				
Mieszane				v			
Lokujące się między mikro- i makroperspektywą				v			
Kompleksowe				v			
Alternatywne					v		
Społeczne					v		
Oparte na doświadczeniu					v		
Standaryzujące					v		
Zorientowane na rezultaty					v		
Praktyczne						v	
Oparte na współpracy						v	
Emancypacyjne						v	
Krytyczne						v	
Refleksyjne						v	
Transformujące						v	
Kształcące							v
Uwzględniające jednostki jako członków grup społecznych							v
Zorientowane na problemy							v
Zorientowane na przyszłość							v
Specyficzne treściowo							v
Dążące do doskonalenia i zaangażowania							v
Wymagające cyklicznego procesu postępowania							v
Angażujące uczestników							v

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Afify 2008; Jedynak 2018].

Przywołani w tabeli 2 autorzy sformułowali łącznie 42 cechy *action research*. Spośród nich tylko cztery się powtórzyły, co świadczy o dużym zróżnicowaniu spojrzenia tychże autorów na badane podejście. W przedstawionym zbiorze cech można wyróżnić podzbiory odnoszące się do takich aspektów, jak: kwestie ściśle formalne związane z zasadami postępowania badawczego, uwarunkowania prowadzenia badań w *action research*, rezultaty stosowania *action research*, tożsamościowe decydujące o odmienności *action research* jako postępowania badawczego. Na podstawie lektury wymienionych cech wyłania się obraz *action research* jako podejścia badawczego o zróżnicowanym, bogatym charakterze, którego stosowanie nie pozostaje neutralne wobec wszystkich zaangażowanych interesariuszy oraz objętych nim praktyk postępowania i rozmaitych kategorii wynikowych.

Pożytecznym zabiegiem uzupełniającym specyfikowanie cech *action research* jest jego skonfrontowanie z innymi podejściami badawczymi. Tego rodzaju porównanie przeprowadził między innymi Afify [2008, s. 155], korzystając z czterech kryteriów. Jego zdaniem:

- podczas gdy *action research* podejmuje rzeczywiste problemy i jest ograniczone kontekstem, inne podejścia badawcze podejmują rzeczywiste problemy, a także problemy ściśle naukowe, i usiłują odkryć generalne zasady oraz możliwe konsekwencje;
- podczas gdy *action research* opiera się na wspólnym przedsięwzięciu badaczy, uczestników i praktyków, w innych podejściach badawczych przewiduje się jasny rozdział ról wymienionych osób;
- podczas gdy *action research* stanowi ciągły, refleksyjny proces badania i działania, w innych podejściach badawczych występuje zazwyczaj jasny podział między procesem badawczym i procesem implementacji;
- podczas gdy wartość *action research* jest mierzona w zależności od tego, czy działania rozwiązują problemy oraz czy realizowane są pożądane zmiany, wartość innych podejść badawczych jest dowodzona miarami statystycznymi oraz udanymi replikacjami.

Wskazane porównanie, choć oczywiście uproszczone, wymownie ilustruje metodologiczną odmienność *action research*.

Zwieńczeniem charakterystyki *action research* jako podejścia badawczego jest ukazanie jego mocnych stron. MacDonald [2012, s. 39] dokonała syntezy propozycji różnych autorów, wymieniając następujące atuty:

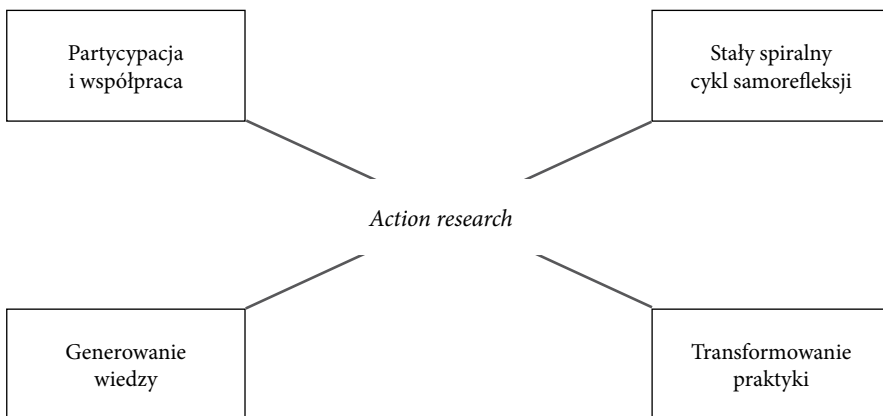
- silną orientację na wartości;
- podejmowanie zagadnień o istotnym znaczeniu dla funkcjonowania ludzi, wspólnot i szerszej przestrzeni, w której są aktywni;

- traktowanie uczestników nie jako przedmiotu badań, lecz jako aktywnych współaktorów wszystkich faz badania;
- wspieranie odbudowy indywidualnych zdolności do bycia kreatywnym obywatelem świata oraz aktywnym uczestnikiem znaczących procesów podejmowania decyzji;
- zapewnianie ogólnego dostępu do informacji oraz budowanie zaufania;
- wzmacnianie roli ludzi jako partnerów w procesach zmian społecznych;
- aranżowanie możliwości współpracy pomiędzy ludźmi oraz wymiany i współtworzenia wiedzy;
- wzmacnianie wiary ludzi we własne umiejętności oraz tworzenie warunków rozwoju kompetencji.

1.4. Przebieg postępowania w *action research*

1.4.1. Zasady obowiązujące w *action research*

Koncepcyjną osnowę *action research* stanowią podstawowe zasady postępowania, które wyznaczają ramy formalne dla bardziej szczegółowych modeli czy narzędzi ściślej powiązanych z prowadzonymi projektami. W literaturze przedmiotu można odnaleźć różnorodne konfiguracje zasad *action research*. Za najbardziej popularną uznaje się propozycję Lewina traktowaną jako oryginalna konceptualizacja *action research* (zob. rys. 2).



Rysunek 2. Podstawowe zasady *action research* autorstwa Lewina

Źródło: opracowanie własne.

Zasada partycypacji i współpracy opiera się na założeniu posiadania przez wszystkich wewnętrznych i zewnętrznych uczestników *action research* licznych, często unikatowych atutów oraz zdolności do uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów, a także podejmowaniu decyzji. Cornwall [2008, s. 272] wskazuje, że poziomy partycypacji uczestników *action research* powinny być zróżnicowane ze względu na odmienną poziomów ich kompetencji i aspiracji.

Kolejną zasadą *action research* jest ciągły cykl samorefleksji. Cykl ten nie jest linearny, lecz stanowi płynny, iteratywny, otwarty, złożony oraz wrażliwy proces. Fazy postępowania zależą od współpracy badaczy i odzwierciedlają cele badania [Cordeiro i in. 2017, s. 397].

I wreszcie zasady *action research* stanowią także generowanie wiedzy oraz transformowanie praktyki. Wiedza i praktyki postępowania są poniekąd wejściowym zasobem zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych badaczy. Razem są oni w stanie generować dodatkową wiedzę na temat realnych, konkretnych i szczególnych praktyk w określonym kontekście poprzez wzajemny dialog, interakcje i działanie. Tego rodzaju proces ma wpływ na doskonalenie istniejących praktyk, lepsze zrozumienie sytuacji oraz refleksję nad etycznymi dylematami [Kemmis, McTaggart 2005, s. 274]. Tworzenie wiedzy oraz transformowanie praktyki stanowią ściśle powiązane i dialektycznie spokrewnione zasady, co sugeruje, że jedno nie może być zmienione bez zmiany drugiego.

W literaturze przedmiotu spotyka się również inne ujęcia zasad *action research*. Mają one zwykle postać mniej uniwersalną niż propozycja Lewina i są formułowane w powiązaniu z intencjami ich autorów. Przykład stanowi propozycja zasad autorstwa Mackenzie i in. [2012, s. 17]. Jest to propozycja, w której nadrzędne znaczenie mają główne cele *action research*. Zasady są natomiast przypisane do poszczególnych celów, są im podporządkowane, a ich przestrzeganie ma zwiększyć prawdopodobieństwo osiągnięcia tychże celów (zob. tab. 3).

Zasady ujęte w drugiej kolumnie tabeli 3 zostały sformułowane w sposób przypominający katalog dobrych praktyk.

Omówione zasady tworzą konceptualne podwaliny postępowania w ramach *action research*. *Action research* jako specyficzne postępowanie badawcze jest natomiast określane poprzez projektowanie badania. Badanie to składa się zazwyczaj z trzech powtarzających się faz: zapytania, działania i refleksji [Lewin 1946, s. 27; Kemmis, McTaggart 2005, s. 273]. Poprzez wielokrotne cykle postępowania obejmujące wymienione fazy, podniesienie jakości dostępnej wiedzy oraz lepsze zrozumienie istniejących uwarunkowań dochodzi do podejmowania społecznych działań, refleksji nad tymi działaniami, co z kolei

Tabela 3. Cele projektu *action research* i odpowiadające im zasady

Główne cele	Zasady obowiązujące w projekcie <i>action research</i>
Otwartość i zgodność	1. Proces powinien być zgodny z mającymi zastosowanie wymaganiami. 2. Wszyscy znaczący interesariusze powinni brać udział w procesach pilotażowych. 3. Proces i zarządzanie nim powinny być transparentne i prowadzić do kompromisu w podejmowaniu decyzji. 4. Relacje pomiędzy uczestnikami zespołu projektowego oraz wszystkimi interesariuszami powinny być neutralne.
Rozwijanie społecznego uczenia się	5. Proces powinien respektować kultury, tożsamość i wartości różnych interesariuszy. 6. Proces powinien tworzyć perspektywę i bodźce do współpracy.
Angażująca i interaktywna partycypacja	7. Partycypacja interesariuszy jest świadoma i dobrowolna. 8. Proces powinien umożliwiać interesariuszom opcję rezygnacji z uczestnictwa. 9. Etap wstępny powinien wzmacniać zaangażowanie interesariuszy.
Czasowa i zasobowa responsywność	10. Interesariusze powinni być zaangażowani na jak najwcześniejszych etapach projektu. 11. Czas i zasoby wymagające zaangażowania przez interesariuszy powinny być przedstawione przed rozpoczęciem projektu. 12. Proces powinien być efektywny czasowo i kosztowo.
Dostosowanie do indywidualnych zagadnień	13. Role naukowców, ekspertów technicznych oraz interesariuszy w testowaniu narzędzi powinny być jasne. 14. Zastosowanie narzędzi i celów ich wykorzystania powinno być jasne dla wszystkich uczestników.

Zródło: opracowanie własne na podstawie: [Mackenzie i in. 2012, s. 17].

wpływa na dalsze pogłębianie rozumienia rzeczywistości, a także otwieranie nowych obszarów wątpliwości [Greenwood, Levin 2003, s. 140]. Taki powtarzany i interaktywny proces tworzy podstawy do ciągłego doskonalenia. Kemmis i McTaggart [2005, s. 275] uważają, że liczba i rozpiętość poszczególnych faz *action research* może każdorazowo nieco się różnić, ponieważ stanowi rezultat wyłaniający się w drodze uczenia się.

Niezależnie jednak od tego, czy przyjmiemy że fazy *action research* mają mieć charakter bardziej zdeterminowany, czy bardziej inkrementalny, należy wyraźnie zaznaczyć, że ujęte w pewne spójne cykle postępowania stanowią dla wszystkich uczestników *action research* swego rodzaju ramowe modele, niemalże kierunkowskazy porządkujące i ułatwiające pracę. Cykle te, przedstawione poniżej, stanowią niejednokrotnie uogólnienie doświadczeń związanych z posługiwaniem się *action research* jako podejściem badawczym poświęconym niezwykle różnorodnym problemom.

1.4.2. Cykle postępowania w *action research*

a. Bazowe ujęcie cyklu postępowania

Jak to już wcześniej zauważono, cykliczność postępowania stanowi esencjonalną i kluczową cechę *action research*. Charakterystykę propozycji cykli postępowania w ramach *action research* należy rozpocząć od bazowej propozycji Lewina naszkicowanej w wymienionym, klasycznym tekście *Action Research and Minority Problems*.

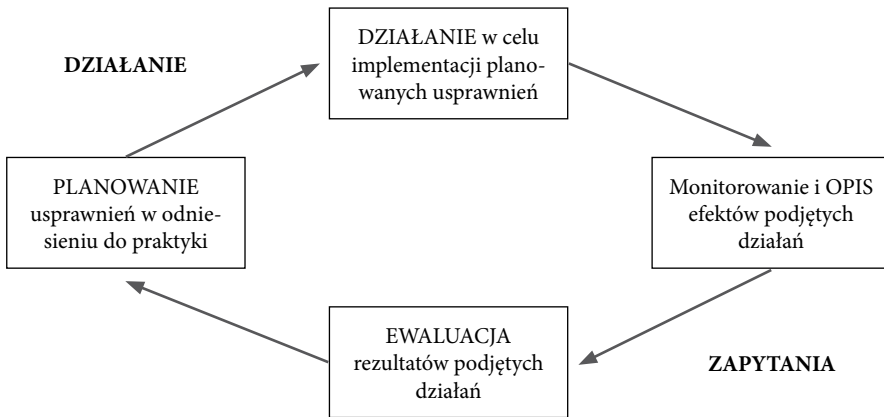
Lewin [1946, s. 38] postrzega *action research* jako proces działania oparte go na planie. Wstępnemu planowaniu powinna, zdaniem tego autora, towarzyszyć jakaś generalna idea, którą powinien uzupełniać jakiś cel badań. Na tym etapie następuje również pierwotne testowanie idei oparte na dość prostym mechanizmie weryfikacyjnym, tj. sprawdzeniu dostępności niezbędnych danych. Wymiernym rezultatem pierwszej fazy *action research* powinien być ogólny plan, zawierający uszczegółowienie celów i stanowiący podstawę podejmowania decyzji w odniesieniu do działania. Typową sytuacją jest modyfikacja oryginalnej idei pod wpływem zidentyfikowanych uwarunkowań.

Kolejny etap *action research* jest poświęcony wstępnym krokom w zakresie realizacji planu, w ścisłym powiązaniu z poszukiwaniem faktów. Rozpoznawanie istotnych faktów ma kilka funkcji:

- po pierwsze – fakty mają zdolność ewaluacyjną w stosunku do podejmowanych działań, wskazując, jak dokonania lokują się w stosunku do oczekiwań;
- po drugie – fakty dają osobom odpowiedzialnym za plan możliwość uczenia się oraz tworzą sposobność wnikliwego wglądu w badany obszar;
- po trzecie – fakty tworzą podstawę do modyfikowania planowania działań w kolejnym etapie;
- po czwarte – fakty stwarzają możliwość doskonalenia planu ogólnego.
- Kolejny etap postępowania składa się ponownie z cyklu planowania, realizacji planu oraz rozpoznawania faktów i danych, czemu towarzyszą wskazane wyżej zamiary.

Jak pisze Tripp [2005, s. 2], istotne jest, aby rozpatrywać *action research* jako jeden z licznych rodzajów dochodzenia w działaniu. Dochodzenie w działaniu należy traktować jako ogólne pojęcie odnoszące się do wszystkich procesów stosujących cykl, w którym następuje doskonalenie praktyk postępowania przez systematyczne oscylowanie pomiędzy podejmowaniem działań w obszarze praktyki oraz formułowaniem pytań.

Rysunek 3 stanowi ilustrację bazowego podejścia do cyklu *action research*, nawiązującego do przedstawionego wyżej sposobu rozumowania.



Rysunek 3. Bazowy cykl *action research*.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Tripp 2005, s. 2].

Zaprezentowane podejście ma walory uniwersalne i dotyczy większości procesów usprawnień. Rozwiązywanie problemów rozpoczyna ich identyfikacja, następnie występują: planowanie rozwiązań, ich implementacja, monitorowanie i ewaluacja skuteczności działań. W zaprezentowanym cyklu można niejednokrotnie odnaleźć ślady takich podejść metodologicznych, jak uczenie się przez działanie, refleksyjne praktyki, projektowanie działań, uczenie się oparte na doświadczeniu, cykle PDCA, PLA, PAR, PAD, PALM, PRA, przemysłowe praktyki, badania przyzwyczajęń, świadome pytania, praktyki diagnostyczne, ewaluacja działań, metodyka miękkich systemów, transformacyjne uczenie się.

b. Ujęcie cyklu postępowania oparte na danych

Nieco inne ujęcie cyklu *action research* ukazują Padak i Padak [1994, ss. 2–5]. Autorzy ci proponują przebieg postępowania, w którym eksponują rolę danych towarzyszących badanemu problemowi. Cykl postępowania obejmuje w tym przypadku kilka ważnych kroków, którymi są: (1) identyfikacja tematów lub zagadnień zasługujących na badanie; (2) gromadzenie danych odnoszących się do wyłonionego tematu lub zagadnienia; (3) analiza oraz interpretacja zgromadzonych danych; (4) przeprowadzenie planowania działań, które obejmuje wnioskowanie z osiągniętych rezultatów realizacji planu.

Ważne wydaje się pytanie o to, co może być dobrym tematem lub zagadnieniem dla *action research*. Odpowiedź na tak sformułowane pytanie jest relatywnie nieskomplikowana – temat lub zagadnienie powinno być istotne dla interesariuszy, a więc w przypadku organizacji np. dla pracowników, menedżerów,

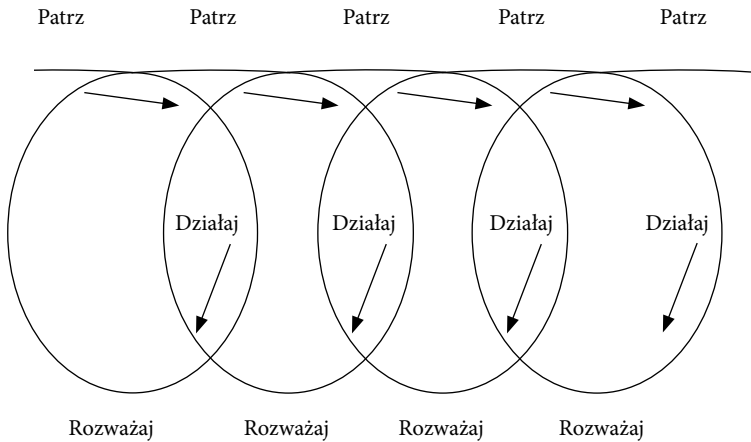
właścicieli, klientów czy dostawców. Najczęściej jednak *action research* dotyczy problemów wymagających pilnego rozwiązania lub aspektów strategicznych i instrumentalnych, w których badacze dostrzegają potencjał doskonalenia. Już na tym etapie muszą oni rozważyć, czy niezbędne dane wymagane do rozwiązania problemu są dostępne. Typowym przykładem kłopotliwych problemów badawczych w *action research* jest zajęcie się kwestiami dotyczącymi absolwentów uniwersytetów, a to ze względu na często niedoskonałe relacje z nimi.

Pomocne we właściwej identyfikacji zagadnień lub tematów może być studiowanie literatury przedmiotu. Dotyczy to szczególnie tych problemów, które podlegały badaniom naukowym i które cechuje dość wysoki poziom złożoności. Problemy mniej wyrafinowane mogą nie wymagać analizy literatury, a ich formułowanie może być intuicyjne.

Jednoznacznie niezbędnym zabiegiem jest natomiast operacjonalizacja dobranych zagadnień czy tematów w postaci pytań badawczych. Dobrze sformułowane pytania powinny spełniać następujące warunki [Padak, Padak 1994, ss. 3–4]:

- odnosić się bezpośrednio do zidentyfikowanego zagadnienia i mieć ścisły charakter;
- być powiązane z optyką uczestników *action research*;
- nie mieć zbyt generalnego charakteru, co stałoby w sprzeczności z podejściem *action research*;
- tworzyć wystarczającą przestrzeń do udzielania odpowiedzi, co oznacza rezygnację z pytań, na które można odpowiedzieć twierdząco lub przecząco, na rzecz pytań rozpoczynających się od: dlaczego, jak, co.

W drugim etapie *action research* następuje gromadzenie danych. Za wartościowe dane można uznać w zasadzie wszystkie informacje, które mogą pomóc w udzieleniu odpowiedzi na zadane pytania. Jeśli to możliwe, warto skorzystać ze zróżnicowanego zbioru narzędzi gromadzenia danych, w tym jakościowych i ilościowych. Podejście triangulacyjne jest tu szczególnie pożądane, ponieważ dąży ono do systematyczności gromadzenia danych między innymi poprzez porównywanie wizji różnych uczestników, układów odniesienia oraz działalności, co może prowadzić do wzrostu wartości i wiarygodności tychże danych. Spośród licznych technik gromadzenia danych wyróżnia się techniki obserwacyjne (obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca, dzienniczek badacza, notatki badawcze, nagrania wraz z ich transkrypcjami, fotografie, diagramy, mapy i schematy ilustrujące struktury) oraz nieobserwacyjne (wywiady, dyskusje, oryginalna dokumentacja) [Chen i in. 2018, s. 346; Surdyk 2006, ss. 914–915]. Można również korzystać z łatwo i powszechnie dostępnych danych, np. dotyczących kwestii demograficznych. Gromadzenie danych w *action research* ma charakter spiralny (zob. rys. 4).



Rysunek 4. Spirala interakcji w *action research*

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Stringer 1996, s. 167].

Badacz obserwuje badany obszar i uczestników (patrzenie), interpretuje obserwacje (rozważanie) oraz identyfikuje rozwiązania (działanie).

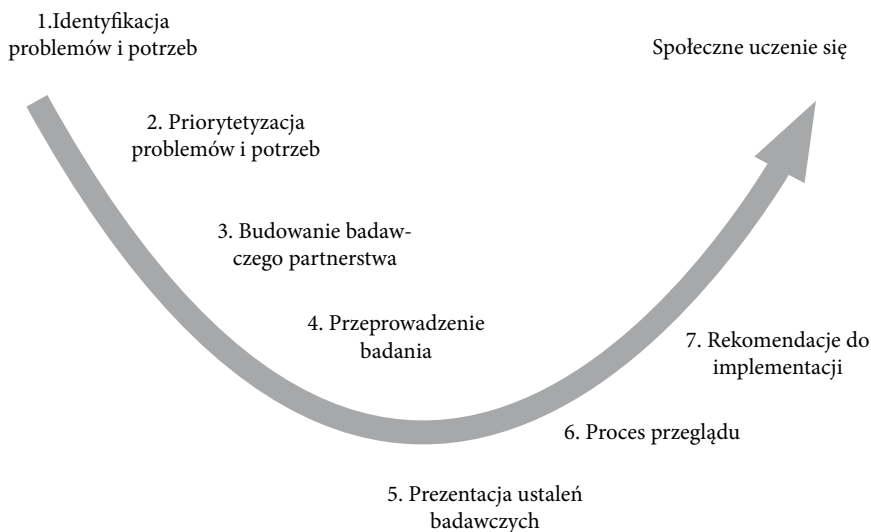
Mimo często spotykanej sugestii o walorach dysponowania nadmiarem danych w *action research* następuje moment, kiedy badacz uzyskuje przeświadczenie, że kolejno pozyskiwane dane nie wnoszą niczego nowego. Wówczas należy przejść do uporządkowania zgromadzonych danych (np. ich kategoryzacji czy agregacji) oraz właściwej analizy. Analiza powinna być uzupełniona o interpretację i wnioskowanie stanowiące podstawę do podejmowania decyzji, ale również pogłębienia zrozumienia badanych problemów wśród uczestników.

Końcowym rezultatem badania powinna być rekomendacja programu doskonalenia. Czasami rezultatem jest także zwiększenie liczby pytań i wątpliwości. Esencją *action research* jest jednak, jak wskazuje jego nazwa, podjęcie wymaganych działań nad poprawą oraz pogłębieniem znajomości analizowanych praktyk.

c. Adaptacyjne ujęcie cyklu postępowania

Kolejne, adaptacyjne ujęcie cyklu postępowania silnie akcentuje fakt, że wszelkie przedsięwzięcia występujące w formule *action research* przebiegają niejednokrotnie w niezwykle dynamicznym kontekście. Dynamika taka może być np. konsekwencją częstych zmian prawnych. Nie pozostaje neutralna dla rekomendacji będących wynikiem *action research*, stawiając pod znakiem zapytania ich aktualność i trafność.

Odpowiedzią na tę niestabilność kontekstową może być jedynie postępowanie adaptacyjne, oparte na elastyczności (zob. rys. 5).



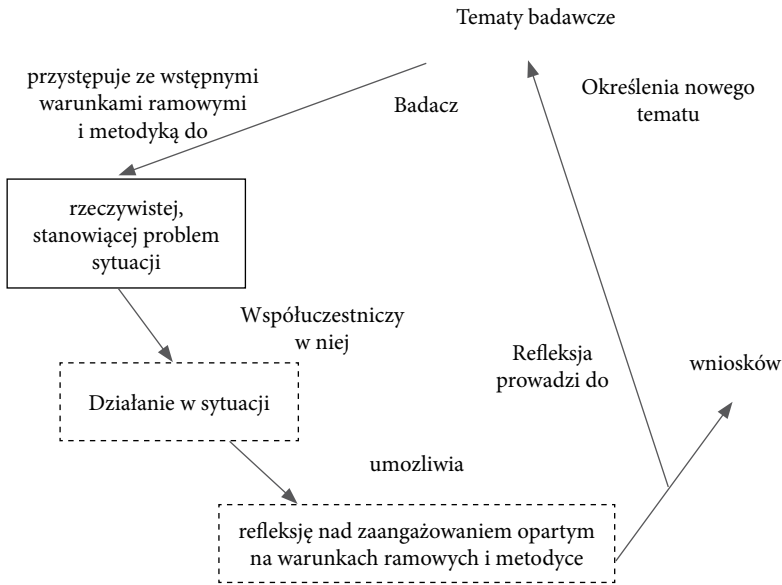
Rysunek 5. Adaptacyjny cykl *action research*

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Mackenzie i in. 2012, s. 17].

Ukazany na rysunku 5 schemat postępowania zakłada występowanie siedmiu referencyjnych kroków, przy czym ostatni z nich nie wieńczy ostatecznie wysiłków związanych z poszukiwaniem ścieżek rozwiązania problemu. Zakłada się ponowny powrót do kroku pierwszego, polegający na powtórnym zagłębieniu się w proces identyfikacji problemów i potrzeb. O ile większość wymienionych kroków można uznać za względnie standardowe, o tyle warto zwrócić uwagę na krok 3 – budowanie badawczego partnerstwa. W ramach tego kroku może dochodzić między innymi do wykształcenia relacji z różnymi interesariuszami, w tym szczególnie ekspertami. Ma to na celu redukcję ryzyka zaprojektowania rozwiązań i rekomendacji, które już w chwili ich promowania będą nieefektywne. Wartościowym uzupełnieniem zbioru osób zaangażowanych w *action research* mogą być eksperci posiadający kompetencje związane np. ze znajomością zaawansowanych metod analitycznych [Carmona i in. 2011] czy też ze znajomością sektora [Molina i in. 2011] lub osoby będące uczestnikami sieci i platform współpracy [Hoverman i in. 2011].

d. Ujęcie cyklu postępowania oparte na roli badacza

Wśród propozycji sformalizowania procesu postępowania w *action research* występują również takie, które w centrum stawiają badacza. Badacz, poprzez aktywne uczestnictwo w danej sytuacji, dowiaduje się o jej specyfice, ma także sposobność weryfikacji przyjętej metodyki badań [Ćwiklicki 2014, s. 155].



Rysunek 6. Cykl postępowania w *action research* oparty na osobie badacza

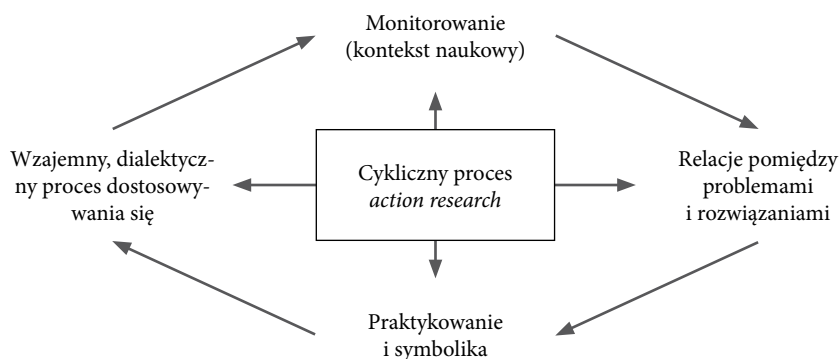
Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Checkland, Holwell 1998, s. 15].

Badacz w pierwszej fazie swojej aktywności definiuje wstępne warunki ramowe i metodykę postępowania. Następnie ma miejsce identyfikacja rzeczywistej sytuacji, ściśle skorelowanej z problemem. Badacz ma za zadanie współuczestniczyć w tejże sytuacji, co stwarza możliwości dokonania refleksji dotyczącej zastosowania wcześniej określonej metodyki oraz adekwatności do warunków ramowych. Następstwem odbytej refleksji są różnorodne wnioski potwierdzające lub modyfikujące zarówno obszar badań, jak i warunki ramowe oraz metodykę. Szczególnym skutkiem może być określenie nowych tematów badawczych. W omawianej wersji podejścia do *action research* badacz nie odgrywa zatem roli biernego obserwatora, lecz zachowuje się aktywnie, współuczestnicząc w rozwiązaniu istniejącego problemu, a jednocześnie rozważając właściwość zastosowanej metodyki badawczej [Ćwiklicki 2014, s. 155]. Analogicznie do poprzednich ujęć w omawianym cyklu postępowanie nie kończy

się na jednej iteracji, lecz trwa ono nadal, uwzględniając prawdopodobieństwo kontynuacji aktywności badacza. Warto zaznaczyć, że deklarowanie ciągłości procesu badawczego ma charakter intencjonalny. To bowiem, czy dojdzie do kontynuacji postępowania, nie jest przecież zależne wyłącznie od badacza, ale przede wszystkim od osób posiadających uprawnienia decyzyjne, np. kierownictwa jakiejś organizacji, w której odbywa się badanie.

e. Ujęcie cyklu postępowania uwzględniające elementy wzbogacające ujęcie bazowe

Cykl postępowania w *action research* może być także przedstawiony w sposób, który – chociaż jest oparty na propozycji bazowej – zawiera elementy stanowiące o jej wzbogaceniu. Jedno z takich ujęć autorstwa Deleuze'a [1994] ukazano na rysunku 7. W centrum omawianego ujęcia znajduje się klasyczny cykliczny proces *action research* autorstwa Lewina. Pozostałe elementy stanowią rezultat badań Deleuze'a i zachęcają do spojrzenia na *action research* trochę inaczej niż w propozycji bazowej, ale nie w konfrontacji do niej.



Rysunek 7. Cykl *action research* wraz z elementami wzbogacającymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Drummond, Themessl-Huber 2007, s. 444].

Pierwszy element (monitorowanie) odwołuje się do metafory rolnika, który jest zmuszony ciągle doglądać swoich upraw. Tak samo powinni się zachowywać badacz i inni uczestnicy *action research*, bezpośrednio i trwale zaangażowani w całość projektu i we wszystkie jego części. Drugim, dodatkowym elementem są związki występujące między problemami i rozwiązaniami. W tym przypadku przywołuje się przykład ogrodu, w którym ciągle pojawiają się sytuacje i wyzwania będące zupełną nowością dla ogrodnika. W projekcie *action research* chodzi o potrzebę ciągłego uczenia się oraz często występujące wymagania

odkrywania nowych zależności i eksperymentowania w sposób opierający się nie tylko na historii. Kolejny, trzeci element dotyczy potwierdzania przez aktywności ściśle praktyczne, a także symboliczne, co jest pożądane jako działanie, a co nie jest. Badacz w tym przypadku afirmuje (bądź nie) obserwowane działania. I wreszcie wzajemny, dialektyczny proces dostosowywania się przypominający relacje między ogrodem i ogrodnikiem w przypadku *action research* nie tylko ma dotyczyć rzeczywistej relacji badacza i badanego obszaru, ale także powinien wkraczać w sferę pozornie wirtualną, np. obejmującą głębsze sfery kultury organizacyjnej.

f. Dziedziczne ujęcie cyklu postępowania

Alternatywną wersją ujmującą cykl *action research* jest ujęcie fazowe, składające się z kilku etapów i zachodzące w określonych obszarach. Tripp [2005, s. 8] rekomenduje, aby cykl *action research* ujmować w trzech następujących po sobie fazach (planowania, implementacji i ewaluacji) i w dwóch obszarach (praktyki oraz postępowania badawczego) (zob. tab. 4).

Tabela 4. Obszary reprezentowane w cyklu *action research*

Sekwencja działań	Działania podejmowane w obszarze praktyki	Działania podejmowane w obszarze postępowania badawczego
Planowanie	Przewidywanie zmiany w istniejących praktykach	Ewaluacja rezultatów zmiany w istniejących praktykach
Implementacja	Zaprojektowanie zmiany w istniejących praktykach	Tworzenie danych, analiza i raportowanie
Ewaluacja	Ocena zaprojektowanej zmiany w istniejących praktykach	Ocena procesu i metodyki postępowania badawczego

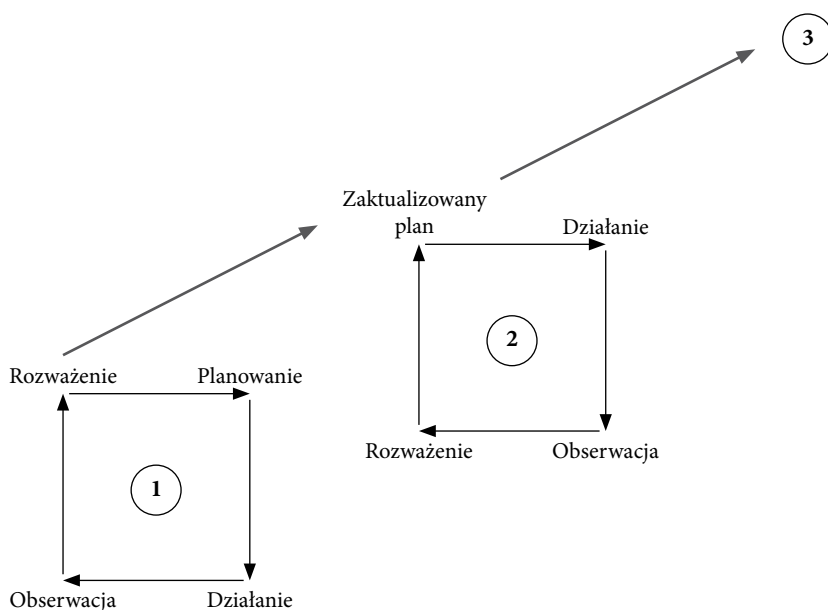
Zródło: opracowanie własne na podstawie: [Tripp 2005, s. 8].

Omawiana konwencja prowadzenia *action research*, choć nawiązuje do wcześniejszych, ukazuje bardziej wyraźnie, że w tym podejściu badawczym przeplatają się równolegle wątki praktyczne i badawcze, także metodologiczne. Działania podejmowane w obydwu obszarach podlegają podobnym krokom. Niezwykle rygorystycznie traktuje się fazę planowania w odniesieniu do potrzeby ewaluacji rezultatów zmiany. Ekspozuje się również znaczenie danych, ich analiz i raportowania w fazie implementacji. Ewaluacji podlegają zarówno zaprojektowane i zaimplementowane zmiany, jak i samo postępowanie badawcze. Niezwykle ważny składnik fazy pierwszej, czyli planowania, stanowi analiza sytuacyjna mająca postać rekonesansu, którego celem jest odsłonięcie jak najszerszego obrazu kontekstu *action research* – praktykowanych

na bieżąco działań, interesariuszy *action research*, a także wszelkiego rodzaju dylematów, trosk, kwestii spornych, które mogłyby stanowić tkankę problemu badawczego. Chociaż użyta forma tabelaryczna tego wyrażnie nie ilustruje, to jednak omawiane ujęcie *action research* również zakłada iteracyjność i cykliczność.

g. Spiralne ujęcie cyklu postępowania

W jednym z poprzednio omówionych ujęć cyklu *action research* ukazano spiralę interakcji zachodzących w tym podejściu badawczym, ale w odniesieniu do zagadnienia generowania danych. Spiralny charakter ma jednak również cały proces AR (zob. rys. 8).



Rysunek 8. *Action research* jako proces spiralny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Afify 2008, s. 156].

Jednym z ważniejszych osiągnięć pierwszego cyklu *action research* powinno być inicjowanie każdego kolejnego cyklu. Kemmis i McTaggart [2005, s. 277], komentując spiralny charakter *action research*, wskazują na podstawowy walor takiej ilustracji polegający na ujawnieniu związków i zależności pomiędzy poszczególnymi cyklami postępowania oraz ciągłości i inkluzywności procesu uczenia się. Jednocześnie formułują następujące, uzupełniające przemyślenia [Kemmis, McTaggart 2005, ss. 277 i n.]:

- realizacja pojedynczych cykli *action research* oraz ich kombinacji wymaga ścisłej współpracy wszystkich interesariuszy, w przeciwnym razie kolejny cykl może zostać zarażony znaczącymi omyłkami;
- proces *action research* powinien łączyć wymiar edukacyjny z wymiarem społecznym;
- w rzeczywistości postępowanie nie zawsze musi przebiegać w sposób ściśle odpowiadający założonym krokom, niejednokrotnie – pod wpływem okoliczności – jest dużo bardziej płynne, otwarte i responsywne;
- w procesach *action research* dominuje wymiar społeczny, niezależnie od tego, czy badania dotyczą spraw materialnych, czy symbolicznych, ponieważ podstawowymi konstruktami podlegającymi badaniu są: komunikacja, kultura, język, praca, władza, wartości;
- nieodłącznym elementem działań w zakresie transformacji istniejących praktyk powinna być socjalizacja.

Przedstawione wyżej wybrane ujęcia cyklu postępowania w *action research* są częściowo podobne. Równocześnie akcentują one silniej niż pozostałe wybrane wymiary czy sposoby posługiwania się tym podejściem badawczym. Traktowane komplementarnie, a nie substytucyjnie, lepiej odwzorowują relatywnie bogaty i złożony kształt metodyki oraz procedur postępowania.

2. WSPÓŁPRACA UCZELNI WYŻSZYCH Z OTOCZENIEM – PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA, KORZYŚCI I WYZWANIA W ŚWIETLE *ACTION RESEARCH*

2.1. Definiowanie współpracy międzyorganizacyjnej

Powszechne rozumienie współpracy to wspólna praca, wspólne z kimś działanie, pomaganie komuś w konkretnej działalności. Współpraca to różnego rodzaju powiązania jednostek, grup społecznych czy organizacji, tworzone, aby osiągnąć określony cel [Kozuch 2007, s. 205]. Jeszcze inaczej: współpraca czy współdziałanie to takie działanie, które, po pierwsze, jest wspólne, czyli dotyczy co najmniej dwóch podmiotów; po drugie, którego sens dostrzegają obie strony działające, w którym każdy z uczestników liczy się z poczynaniami innych.

Współpraca między organizacjami może mieć charakter relacji nieformalnej, krótkotrwałej, z niezbyt intensywnymi kontaktami międzyorganizacyjnymi, gdzie każdy partner podejmuje decyzje autonomicznie i bez uzgodnienia, z niewielkim ryzykiem, gdyż między nimi następuje tylko wymiana informacji, a nie innych zasobów. Współdziałanie może też przybierać postać formalną, długotrwałą, z częstymi kontaktami, z podziałem ról i odpowiedzialności między partnerami, gdzie pewne decyzje nie są już autonomiczne i muszą być koordynowane, istnieje konieczność osiągnięcia konsensusu, a ryzyko zostaje podjęte, bo organizacje angażują swoje zasoby [Parkinson 2006, s. 4]. Parkinson zauważa także konsekwencje intensywności wzajemnych relacji: od kooperacji przez współdziałanie (*collaboration*) aż do integracji, czyli wspólnego powołania nowej struktury, która łączy dwie organizacje. Wyróżnia się trzy typy rozumienia współpracy międzyorganizacyjnej: związek, proces i strategię.

Współdziałanie jest rozumiane jako specyficzny typ relacji między co najmniej dwiema organizacjami, relacji wzajemnie korzystnych, zdefiniowanych, zorientowanych na osiągnięcie wspólnych celów [Mattessich, Murray-Close,

Monsey 2001, s. 59]. Z tej perspektywy współdziałanie jest więc związkiem czy zależnością między co najmniej dwiema organizacjami. Istniejące w ramach tego związku interakcje międzyorganizacyjne mogą być okazjonalne, regularne lub względnie trwałe. Relacje mogą mieć także charakter formalny lub nieformalny, wymagają minimalnego porozumienia co do wzajemnych kontaktów i celów, a także dzielenia odpowiedzialności za powodzenie wspólnych działań. W rezultacie mogą powodować zmiany w strukturach organizacyjnych i prowadzić do podziału władzy w ramach obszarów współpracy, jak również mogą się przyczyniać do dzielenia zasobów i korzyści wynikających z wzajemnych relacji [Parkinson 2006].

Współpracę częściej jednak rozumie się jako proces, a nie strukturę lub rezultat [Bedwell i in. 2012, s. 129]. Proces, dzięki któremu organizacje poszukują wspólnego rozwiązania problemu, jaki nie byłby rozwiązany samodzielnie przez jedną organizację [Sink 1998, s. 1188]. Wymaga on wspólnego, dobrowolnego działania i uczestnictwa niezależnych podmiotów, które podejmują autonomiczne decyzje (nawet w sytuacji gdy organizacje zgodziły się wcześniej na określone reguły działania i wspólne cele). Proces ten jest skierowany na osiągnięcie celów mających charakter transformacyjny, ma również przynieść poprawę zdolności organizacyjnych [Wood, Gray 1991].

Współpracę można rozumieć także jako strategię działania organizacji współpracujących, która zapewnia wzrost sprawności i skuteczności organizacji. Taka współpraca pozwala na unikanie redundancji w działaniach, zapobiega konkurencji w przypadku współpracy organizacji sektora publicznego, pozwala na wykorzystywanie pojawiających się okazji.

Uznanie współpracy międzyorganizacyjnej za fenomen, który może stanowić coraz częściej kluczową strategię działania organizacji, powoduje, że należy szczególnie przyrzeć się motywacji do współpracy. Wyjaśnienie motywacji współdziałania będzie także dla nas kanwą współpracy uczelni wyższych z organizacjami różnych sektorów społeczno-gospodarczych.

Na początku warto się zastanowić nad motywacjami przedsiębiorstw do współpracy z różnymi partnerami. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co motywuje organizacje prywatne do współpracy, jest o tyle istotne, że stosunkowo często współpraca kończy się niepowodzeniem i brakiem korzyści współpracujących z sobą podmiotów [Rod, Paliwoda 2003, s. 274]. Podkreśla się w szczególności różnice pomiędzy motywacjami proaktywnymi i reaktywnymi – te pierwsze dotyczą działań antycypacyjnych organizacji, drugie są reakcją organizacji na zmiany zaistniałe w organizacji i jej otoczeniu [Babiak 2007, ss. 338–376]. Spośród głównych motywacji przedsiębiorstw do podjęcia współpracy badacze wymieniają przesłanki organizacyjne, ekonomiczne,

polityczne i związane z konkurencyjnością organizacji [Barringer, Harrison 2000; Todeva, Knoke 2005; Babiak 2007].

Do motywacji o charakterze organizacyjnym zalicza się w szczególności:

- budowanie kompetencji i zdolności organizacyjnych;
- uczenie i internalizację milczącej wiedzy, kolektywnych i zakorzenionych umiejętności;
- poprawę działania i zdobycie nowych kanałów dystrybucji;
- tworzenie zewnętrznych łańcuchów wartości organizacji w celu dopasowania do otoczenia;
- zdobywanie legitymacji społecznej (rozumianej jako zasób organizacyjny);
- rozwijanie komplementarnych produktów i usług.

Do motywacji o charakterze politycznym można zaliczyć konieczność dostosowania się do technicznych standardów (najczęściej uwarunkowanych prawnie) oraz chęć przewyższenia instytucjonalnych, regulacyjnych i prawnych barier aktywności.

Do motywacji ekonomicznych badacze zaliczają najczęściej:

- obniżenie kosztów działalności;
- zdobywanie nowych rynków;
- redukcję i rozłożenie ryzyka na współpracujące organizacje;
- poszukiwanie i dostęp do nowych zasobów;
- wzrost skali działania poprzez rozszerzenie aktywności na rynki dotychczas niedostępne [Barringer, Harrison 2000; Todeva, Knoke 2005; Babiak 2007].

Z kolei do motywacji związanych z potrzebą zwiększenia konkurencyjności, którą organizacje chcą osiągnąć poprzez współpracę, zalicza się:

- konieczność dostosowania się do zmian w otoczeniu – antycypację zmian społecznych, politycznych i technologicznych;
- osiągnięcie przewagi konkurencyjnej;
- osiągnięcie wertykalnej integracji;
- dostęp do nowej technologii i zbliżenie technologiczne;
- rozwój nowych produktów i usług;
- współpracę z potencjalnymi konkurentami w celu uniknięcia konkurowania;
- poszukiwanie efektu śnieżnej kuli, czyli bycia liderem w swej działalności, co przełoży się na zwiększenie zainteresowania produktami i usługami organizacji.

Jeszcze inaczej motywacje organizacji do współdziałania postrzega Oliver [1990, ss. 241–265], wyróżniając sześć podstawowych powodów podejmowania

współpracy: konieczność, asymetrię, wzajemność, efektywność, stabilność, legitymizację. Powody mogą występować samodzielnie i skutkować nawiązaniem współpracy przez organizację, lecz częściej występują w określonych kombinacjach – wzmacniając lub konkurując z sobą.

Dla organizacji publicznych, w zakresie cech i właściwości, naturalne jest współdziałanie zamiast konkurowania [Kožuch 2007]. Pozwala ono przede wszystkim na zwiększenie możliwości realizacji usług publicznych i społecznych. Do głównych motywacji zalicza się także zwielokrotnienie siły oddziaływania, zwiększenie efektywności wykorzystania środków publicznych, zwiększenie sprawności i skuteczności organizacyjnej, pozyskanie wiedzy i zasobów finansowych, wprowadzenie nowych technologii do sektora publicznego i wykorzystanie korzyści skali [Kožuch 2007].

Tymczasem motywacje organizacji pozarządowych do podjęcia współpracy można podzielić na trzy typy – adaptacyjne, zewnętrzne i integracyjne [Campbell 2009]. Motywacje adaptacyjne, zwane także wewnętrznymi, dotyczą podjęcia współpracy, która jest sposobem na rozwiązanie czy przystosowanie się do trudności nurtujących organizację pozarządową. Problemy – takie jak brak zasobów finansowych koniecznych do realizacji celów, słaba legitymizacja społeczna, niska sprawność działania, redukcja asymetrii (słabsze organizacje) lub utrzymanie autonomii organizacyjnej – uruchamiają aktywność organizacji pozarządowej w obszarze współpracy. Motywacje zewnętrzne dotyczą sytuacji w otoczeniu organizacji. Jego turbulencja i niepewność prowadzi do podjęcia współpracy w celu osłabienia jego wpływu na te organizacje. Działanie wspólne powoduje redukcję niepewności organizacji, pozwala na realizację celów niemożliwych do osiągnięcia przez pojedynczą organizację. Podejście integracyjne zakłada, że motywacje mogą mieć charakter zarówno adaptacyjny, jak i zewnętrzny [Campbell 2009].

Inne spojrzenie pozwala dostrzec idealistyczne, instrumentalne i wewnętrzne motywacje organizacji pozarządowych podejmujących współpracę [Seitani-di i in. 2010]. Motywacje idealistyczne wynikają z wartości, jakie reprezentują ludzie w organizacjach pozarządowych, jak również z wartości tworzących kulturę organizacyjną. Motywacje instrumentalne mają charakter korzyści, które odnoszą tylko współpracujące organizacje pozarządowe – oznaczają tutaj przede wszystkim, wspomniane już wyżej, poszukiwanie zasobów dla własnej działalności. Poszukiwanie zasobów nie musi dotyczyć tylko zasobów finansowych koniecznych do realizacji misji, ale także pracowników i wolontariuszy, wiedzy i legitymizacji społecznej. Z kolei motywacje o charakterze wewnętrznym wynikają z celów organizacyjnych i założonych wartości. Te organizacje, dla których współpraca jest wartością, a osiągnięcie celów oznacza

współpracę, po prostu ją podejmują. W tym ujęciu współpraca jest realizacją celów, które stały się podstawą powstania organizacji, często zapisanych w dokumentach organizacyjnych.

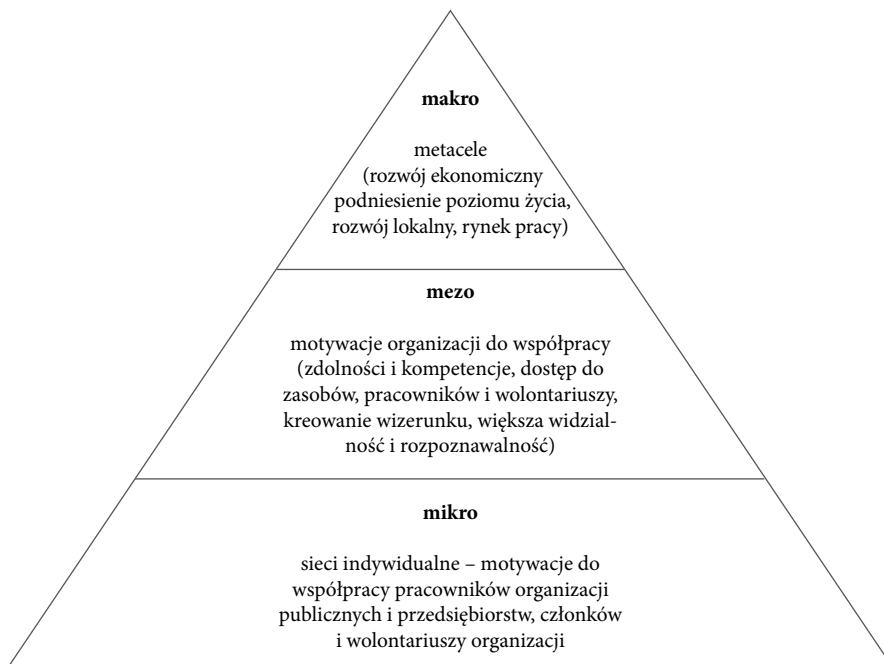
Na podstawie badań Selsky'ego i Parker [2005] oraz Kolk i in. [2010] można wskazać trzy poziomy motywacji organizacji do budowania różnorodnych form współpracy – poziom makro, mezo i mikro (zob. rys. 9).

Poziom makro oznacza istnienie metacelów (*metagoals*) współpracy, które chcą osiągać organizacje różnych sektorów lub społeczeństwo, celów niemożliwych do osiągnięcia przez jednego organizacyjnego aktora. Metacelemi są podniesienie poziomu życia, rozwój ekonomiczny na poziomie lokalnym, regionalnym czy krajowym, rozwój rynku pracy, poprawa jakości edukacji bądź ochrona środowiska. Współdziałanie jest sposobem na podjęcie wyzwań poprzez dzielenie ryzyka wspólnych inicjatyw, pozyskiwanie funduszy czy uzupełnianie własnych zdolności [Kolk i in. 2010]. Współdziałanie wywołuje efekt synergii, ale – co najważniejsze – odrzuca rozwiązywanie problemów społecznych z dołu do góry, przyjmując odmiennie, że osiąganie złożonych metacelów może się odbywać tylko poprzez wspólne, oddolne działanie.

Poziom mezo to motywacje o charakterze organizacyjnym, które posiadają organizacje budujące różne formy współpracy. W przypadku organizacji pozarządowych może chodzić o dostęp do zdolności i kompetencji, których organizacje same nie posiadają, wiedzę i uczenie się, dostęp do pozostałych zasobów, takich jak środki finansowe, pozyskanie pracowników czy wolontariuszy. Z perspektywy przedsiębiorstw będzie to kreowanie wizerunku, większa widzialność i rozpoznawalność. Współpracę na poziomie mezo może niszczyć brak zaufania.

Poziom mikro oznacza motywację do współpracy międzyorganizacyjnej pracowników organizacji kooperujących. Tworzenie indywidualnych międzysektorowych sieci wynika z dostrzegania różnorodnych korzyści ze współpracy na poziomie indywidualnym. Współpraca na poziomie mikro – utrzymywanie międzyosobowych relacji – może w dużej mierze warunkować powodzenie budowania wzajemnych relacji.

Podsumowując, organizacje kierują się różnymi motywacjami, podejmując decyzje o współpracy. Pomimo dominującego przekonania, że pozyskanie zasobów jest kluczowym motywem współdziałania, można wskazać znacznie szerszy wachlarz powodów. Można wyróżnić różne rodzaje motywacji – zależne od sytuacji w organizacji lub jej otoczeniu, mające charakter ekonomiczny, społeczny, instrumentalny lub idealistyczny, jak również statyczny i dynamiczny. Można je także hierarchizować – oceniając na poziomie mikro, czyli ludzi w organizacji, mezo, czyli samych organizacji, oraz makro, gdy



Rysunek 9. Hierarchia motywacji do współpracy organizacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Kolk i in. 2010].

dotyczą współpracy rozwiązującej problemy wykraczające daleko poza możliwości jednej organizacji. Jak zobaczymy w kolejnym podrozdziale, ów poziom mezo jest jedną z najważniejszych podstaw współpracy uczelni z różnymi typami organizacji i instytucji publicznych.

2.2. Współpraca uczelni z otoczeniem – podstawowe definicje i spojrzenia

2.2.1. Uwarunkowania współpracy uczelni

Relacje współczesnego uniwersytetu czy, szerzej, uczelni wyższych z otoczeniem są przedmiotem wielu opracowań naukowych, których autorzy koncentrują się zwykle na współzależnościach uczelni z państwem i rynkiem, rzadziej ze społeczeństwem obywatelskim i organizacjami pozarządowymi, które są jego emanacją [Kola, Leja 2015]. Jeszcze rzadziej rozpoznaje się, w jaki

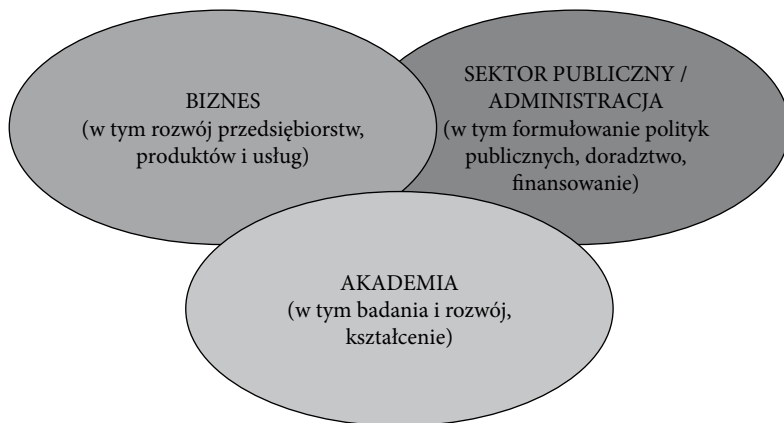
sposób uczelnie wpływają lub mogą wpływać na całe wspólnoty – czy to lokalne, czy to rozumiane nieco szerzej.

Współpracę uniwersytetów / uczelni wyższych z otoczeniem nazywa się zwykle trzecią misją [Gibbons i in. 1994; Bonaccorsi, Daraio 2007], funkcjonującą obok tradycyjnych obszarów działalności, czyli kształcenia (pierwszej misji) i prowadzenia prac naukowo-badawczych (drugiej misji). Owa trzecia misja oznacza współpracę z szeroko rozumianym otoczeniem społeczno-gospodarczym, czyli współpracę z biznesem, sektorem publicznym i pozarządowym, ale także rosnące zaangażowanie w rozwój cywilizacyjny, kulturowy czy etyczny [Kola, Leja 2015]. Trzecia misja szkoły wyższej nakłada na nią odpowiedzialność jako na jedną z najważniejszych instytucji o charakterze kulturotwórczym, innowacyjnym, kreującą rozwój wiedzy nie tylko w skali regionu czy kraju [Sam, van der Sijde 2014; Korff i in. 2014]. W związku z tym uczelnie coraz częściej uznawane są za źródło rozwoju naukowego i technologicznego, za współkooperantów wytwarzania innowacji biznesowych [Baaken i in. 2015]. Wzrost globalnej wiedzy zintensyfikował potrzebę strategicznego partnerstwa, które wykracza poza tradycyjne źródła innowacji. Stąd też oczekuje się, że przedsiębiorstwa i uniwersytety będą z sobą współpracować w celu usunięcia barier wiedzy, stając się w ten sposób potężną siłą napędową innowacji i wzrostu gospodarczego.

Współcześnie często dyskutowaną koncepcją, z uwzględnieniem roli uniwersytetów w dyspersji wiedzy i innowacji, jest model relacji tzw. potrójnej helisy (*triple helix*), oparty na założeniu, że biznes, nauka i szkoły wyższe oraz władze publiczne są w coraz większym stopniu współzależne od siebie [Leydesdorff 2012], rozbudowując swoistą triadę, którą tworzą nauka, biznes i państwo, w przeplatającą się spiralę różnych, wzajemnych relacji. Koncepcja nawiązuje bezpośrednio do zmieniającej się i rozszerzającej roli sektora nauki w rozwoju i wynikających z tego nowych interakcji z zewnętrznym otoczeniem: sektorem biznesowym i administracją (zob. rys. 10). O potencjale współpracy decydują relacje między tymi trzema sektorami i podmiotami; brak tych powiązań znacznie utrudnia przepływ wiedzy. W modelu potrójnej helisy najważniejsze jest tworzenie gospodarki wiedzy [Carayannis i in. 2012].

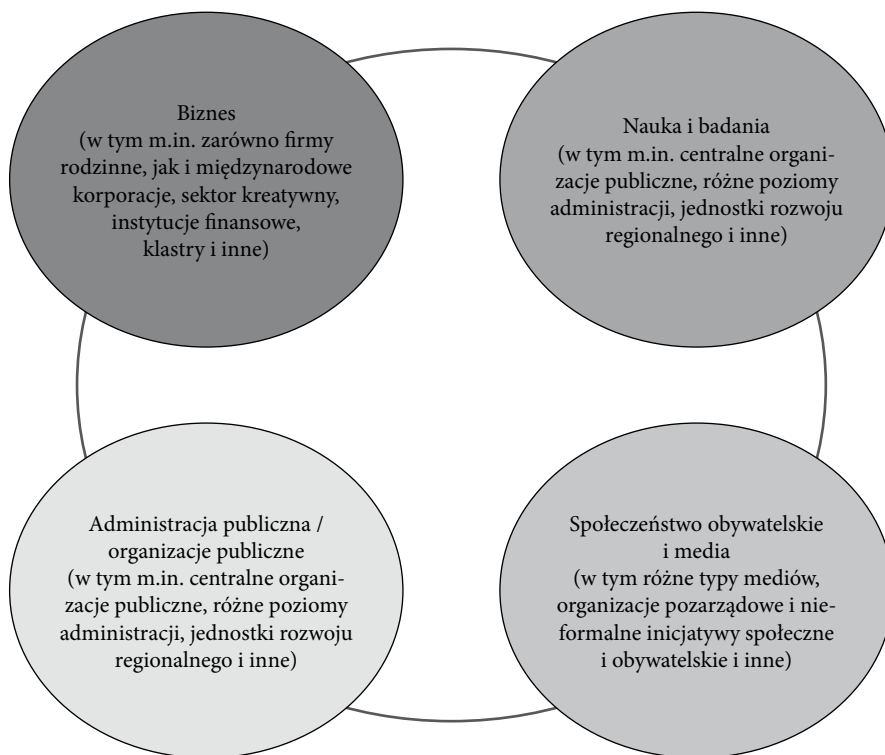
Ostatnimi laty coraz większego znaczenia nabierają propozycje współpracy, którą nazywa się poczwórną (*quadruple helix*) lub jeszcze szerzej – pięcioelementową helisą (*quintuple helix*).

Propozycja modelu/koncepcji współpracy zwanej poczwórną helisą obejmuje oprócz sektora biznesowego, publicznego i instytucji nauki także media i społeczeństwo obywatelskie (rys. 11). Procesy uruchamiane w ramach poczwórnej helisy pozwalają, zdaniem wspomnianych autorów, na kształtowanie



Rysunek 10. Model potrójnej helisy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Leydesdorff 2012].



Rysunek 11. Model poczwórnej helisy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Carayannis i in. 2012; Van Waart i in. 2015].

się społeczeństwa opartego na wiedzy oraz demokracji opartej na wiedzy [Carayannis i in. 2012]. W szczególności uznaje się, że globalna, oparta na wiedzy gospodarka i uruchamianie procesów innowacyjnych muszą wspierać się nie tylko na potrójnej helisie relacji, ale także na społeczeństwie obywatelskim i generowanych w jego ramach wartościach oraz na mediach i kulturze [Carayannis i in. 2012]. Ta czwarta spirala kojarzy się z mediami, przemysłem kreatywnym, kulturą, wartościami, stylem życia, sztuką, a może także z pojęciem klasy kreatywnej [Carayannis, Campbell 2009].

Z kolei model *quintuple helix*, czyli pięcioelementowej helisy [Carayannis i in. 2012], opiera się na poprzednich modelach i dodaje – jako piątą helisę – środowisko naturalne. Stanowi ono ramę myślenia o środowisku naturalnym, zrównoważonym rozwoju i ekologii społecznej [Carayannis, Campbell 2009] jako podstawie interakcji, współrozwoju i koewolucji społeczeństwa i natury. W tym rozumieniu relacje i współdziałanie nauki, biznesu, państwa i społeczeństwa obywatelskiego muszą uwzględniać albo powinny być budowane z uwzględnieniem środowiska naturalnego. Z modelem pięcioramiennej helisy współgrają więc podejścia, modele i cele zrównoważonego rozwoju [Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development 2015].

2.2.2. Definicje i formy współpracy uczelni z biznesem, sektorem publicznym i pozarządowym

Współpracę uczelni wyższych z innymi organizacjami (zwykle przedsiębiorstwami, ale także organizacjami publicznymi i pozarządowymi) można określić jako interakcje, relacje bądź procesy, gdzie następuje wymiana wiedzy między kooperującymi podmiotami, powodując zwiększenie możliwości realizacji ich misji i celów. Współpraca ta może mieć różny charakter. Może opierać się na interpersonalnych interakcjach bądź nabierać kształtów międzyorganizacyjnych relacji, posiadać różnorodną intensywność i przybierać różne formy, w zależności od obszarów zaangażowania poszczególnych podmiotów współpracy [Davey i in. 2011].

Współpraca ta podejmowana jest przez organizacje dla wzajemnych korzyści, np. na uniwersytetach rozszerzenie zdolności edukacyjnych – poprzez poprawę treści i metod nauczania zgodnie z wymaganiami rynku – może wspierać akademickie projekty badawcze i powodować wzrost strumieni zewnętrznych funduszy [Carayol 2003; Davey i in. 2011], co w rezultacie powoduje, że uczelnie zwiększają liczbę i jakość wydawanych publikacji.

W przypadku przedsiębiorstw czy innych organizacji dzięki współpracy następuje wzrost zdolności innowacyjnych poprzez dostęp do najnowszej wiedzy i możliwości korzystania z zaplecza technologicznego uczelni wyższych

[Galán-Muros, Davey 2017; Davey i in. 2018], wzrost produktywności, rozwiązywanie problemów organizacyjnych instytucji lub organizacji pozarządowych, czy wreszcie wzrost przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw na dynamicznie zmieniających się współcześnie rynkach [Tucker 2002; Davey i in. 2011; Davey i in. 2018].

Szerzej współpraca ta, o czym wspomniano już wyżej, przynosi korzyści zarówno społeczne, jak i ekonomiczne na poziomie lokalnym, regionalnym czy krajowym. Wśród korzyści wymienia się wzrost ekonomiczny, podniesienie poziomu życia, pozytywne zmiany na rynku pracy. Wzmacnianie współpracy między szkolnictwem wyższym, państwem a biznesem stanowi pożądaną i wspomnianą już model potrójnej helisy, rozszerzanie jej zaś o społeczeństwo obywatelskie i media, jak również o środowisko naturalne, nazywane jest odpowiednio poczwórną lub pięcioelementową helisą.

Najczęściej wyróżnia się osiem typów/form relacji między uczelniami wyższymi a organizacjami. Zwykle odnosi się je do biznesu czy sektora przedsiębiorstw, ale większość z tych form może obejmować także organizacje publiczne czy pozarządowe. Do najczęściej wyróżnianych należą [Perkmann i in. 2013; Davey i in. 2018]:

- Współzrządzenie lub współzarządzanie (*governance*) – to forma współpracy, gdzie naukowcy i pracownicy uczelni są zaangażowani w procesy decyzyjne w organizacjach, najczęściej poprzez zasiadanie w zarządach organizacji bądź radach uczelni.
- Akademicka przedsiębiorczość – uczelnie współpracują z organizacjami podczas analizy rynku i pierwszych kroków tworzenia startupów i nowych przedsiębiorstw, jak również współdziałają na rzecz tworzenia innowacyjnych kultur organizacyjnych na uczelniach.
- Kształcenie ustawiczne i uczenie się przez całe życie – kursy i szkolenia prowadzone przez uczelnie dla dorosłych i pracowników zewnętrznych instytucji, firm i organizacji pozarządowych, rozwijające różne poziomy kompetencji, umiejętności i wiedzy osób dorosłych.
- Rozwój i realizacja programów nauczania – czyli wspólne uruchamianie na uczelniach procesów kreujących środowisko dla rozwoju kapitału ludzkiego odpowiadającego na zróżnicowane wyzwania współczesnych społeczeństw. W ramach tej współpracy uczelnia wspólnie z interesariuszami rozwija i poprawia kursy i moduły zajęć w ramach dydaktyki szkół wyższych, zaprasza do przeprowadzenia zajęć przedstawicieli organizacji różnych sektorów w zależności od obszarów kształcenia, przygotowuje z organizacjami prywatnymi czy publicznymi dedykowane programy kształcenia dyplomowego, podyplomowego, a także doktorskie.
- Komercjalizacja wyników badań i rozwoju – poprzez między innymi zakładanie przedsiębiorstw typu *spin-off*, ujawnianie innowacji, patentów

i licencji – uznawana jest za tę formę współpracy, która jest świadectwem największego wpływu uczelni wyższej na otoczenie, gdyż jej wyniki dają szybką odpowiedź, w jakim stopniu realny jest ów wpływ.

- Mobilność studentów – czasowe przemieszczanie się studentów do przedsiębiorstw, instytucji publicznych i organizacji pozarządowych.
- Mobilność akademicka – tymczasowe lub stałe przemieszczanie się personelu dydaktycznego lub badaczy z uczelni do przedsiębiorstw oraz pracowników, kierowników i badaczy z przedsiębiorstw do uczelni.
- Współpraca w zakresie badań i rozwoju (*academic engagement*) – wspólne działania badawczo-rozwojowe, kontrakty badawcze, nieformalne i formalne kontakty i sieci, doradztwo w zakresie badań i rozwoju, wspólne publikacje pracowników organizacji i pracowników akademickich, wspólny nadzór nad pracami dyplomowymi z naukowcami / badaczami firm (licencjat, magisterium, doktorat) we współpracy z biznesem i projektami studenckimi.

Pomimo szerokiego zakresu form współpracy instytucji szkolnictwa wyższego z organizacyjnymi interesariuszami innych sektorów warto zauważyć, że początkowo badania skupiały się głównie na wybranych formach, w tym na komercjalizacji przez patenty czy licencje, oraz na *spinoutach* i *spin-offach*, a także na współpracy w dziedzinie badań i rozwoju [Davey i in. 2018]. Ostatnio jednak rozumienie współpracy się rozszerzyło – powstało więcej form kooperacyjnych, szczególnie tych związanych z misją edukacyjną uczelni i komercjalizacją badań uczelni. Dużą wagę przywiązuje się także do przedsiębiorczości akademickiej rozumianej szeroko jako zaangażowanie środowiska akademickiego w działalność przedsiębiorczą w uzupełnieniu ich zwykłych obowiązków akademickich w celu powiązania z biznesem w ich regionie oraz jako wprowadzenie nowości w procesach i badaniach naukowych [Etzkowitz, Leydesdorff 2000; Laredo 2007]. Taka szersza definicja uznaje dynamikę i heterogeniczność środowiska akademickiego oraz jego motywacje do prowadzenia różnych rodzajów działalności badawczo-rozwojowej i przedsiębiorczości [Davey i in. 2015].

Istotną rolę, prócz zinstytucjonalizowanych form współdziałania uczelni i organizacji, mogą odgrywać także nieformalne, wzajemne relacje społeczne pomiędzy pracownikami zaangażowanych we współpracę organizacji [Grimpe, Fier 2010; Caniels, van den Bosch 2011; Davey i in. 2018]. Można do nich zaliczyć:

- kontakty nieformalne, rozmowy, spotkania;
- doraźne doradztwo i współpracę naukowców i praktyków;
- transfer technologii o charakterze nieformalnym;
- udział w spotkaniach, konferencjach.

Summaryczną prezentację form współpracy między organizacjami a uczelniami wyższymi w ramach różnych obszarów zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Sformalizowane obszary i formy współpracy uczelni wyższych z przedsiębiorstwami, organizacjami publicznymi i pozarządowymi

Obszary współpracy	Formy
Kształcenie	mobilność studentów
	dualne programy studiów (półpraktyczne, półakademiczne)
	wspólne opracowanie planów i programów nauczania
	wspólne prowadzenie zajęć dydaktycznych
	kształcenie ustawiczne i uczenie się przez całe życie
Badania naukowe	prowadzenie wspólnych prac badawczo-rozwojowych
	konsulting dla biznesu, sektora publicznego i pozarządowego
	mobilność pracowników obu typów organizacji
Komercejalizacja i waloryzacja	akademicka przedsiębiorczość (np. <i>spin-offs</i>)
	studencka przedsiębiorczość (np. <i>startups</i>)
	komercejalizacja wyników przedsięwzięć badawczo-rozwojowych
Zarządzanie	współzarządzanie i współrzędzenie – partycypacja akademików w zarządach i radach organizacji oraz przedstawicieli biznesu, sektora publicznego i społecznego w radach i zespołach uczelni
	dzielenie zasobów (infrastruktury, wyposażenia, kapitału ludzkiego)
	wsparcie ze strony interesariuszy (sponsoring, stypendia)

Źródło: [Davey i in. 2018].

2.2.3. Formy współpracy uczelni z organizacjami w Unii Europejskiej i w Polsce

Krajobraz szkolnictwa wyższego w Europie pozostaje niejednorodny także w odniesieniu do współpracy z otoczeniem. Niektóre badania dowodzą, że współpraca uczelni jest silnie powiązana z polityką rozwoju regionalnego, zwłaszcza w zakresie wspierania innowacji regionalnych [Healy i in. 2014]. Tam, gdzie następuje wyraźniejsze włączanie uniwersytetów do strategii regionalnych oraz przyjmowanie przez same uniwersytety bardziej formalnej roli w regionie, co także wyraża się w ich deklaracjach misji, tam także rozwija się współpraca. Nacisk na współpracę w ostatnich latach kładziony był raczej na działania przynoszące bezpośrednie dochody (np. komercjalizacja badań i rozwoju, doradztwo) lub bezpośrednie korzyści dla studentów (np. programy mobilności). To samo badanie sugeruje jednak, że chociaż zarządzanie uczelniami czy potencjalnymi organizacjami kooperującymi promuje

współpracę, jej realizacja w dużym stopniu zależy od osobistych interakcji i indywidualnych kontaktów poszczególnych członków społeczności akademickiej [Healy i in. 2014].

W Unii Europejskiej najpopularniejszą formą współpracy uczelni z organizacjami jest współdziałanie w zakresie badań i rozwoju, mobilność studentów i uczenie się przez całe życie [Davey i in. 2018]. Tymczasem w Polsce, w świetle prowadzonych badań, obserwuje się brak zaangażowania i kulturowej orientacji na współpracę z biznesem i innymi organizacjami. Polscy menedżerowie szkół wyższych i pracownicy naukowcy oceniają siebie i swoje otoczenie jako jedno z najmniej zorientowanych na współpracę z biznesem, organizacjami publicznymi i pozarządowymi w Europie [Davey i in. 2013]. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymienia się słabe finansowanie uczelni, brak zasobów finansowych organizacji przeznaczonych na współpracę oraz brak zewnętrznych źródeł finansowania takiej kooperacji [Baaken i in. 2015].

Porównując formy współpracy w Polsce i w Unii Europejskiej, w Polsce najbardziej popularne są mobilność studentów, uczenie się przez całe życie oraz opracowywanie i realizacja programów nauczania przy współpracy z interesariuszami uczelni, najsłabiej natomiast wypada mobilność pracowników naukowych i komercjalizacja badań i prac badawczo-rozwojowych [Davey i in. 2013].

Gdy zaś porównamy Polskę z największym jej sąsiadem – Niemcami, na ogół pozostaje ona w tyle za Niemcami pod względem rozwoju współpracy pomiędzy uczelniami (z wyjątkiem jednej formy – opracowywania i realizacji programów nauczania), chociaż można to w dużej mierze wyjaśnić faktem, że niemieckie uniwersytety rozpoczęły działalność kooperującą wcześniej i że tamtejsze uniwersytety techniczne oraz uniwersytety nauk stosowanych działają na ogół w bardzo ścisłym powiązaniu z biznesem [Baaken i in. 2015]. Oba kraje różnią się podejściem do interakcji z biznesem, ponieważ niemieckie uniwersytety koncentrują się na badaniach naukowych związanych ze współpracą z otoczeniem, podczas gdy polskie kładą nacisk na edukację powiązaną z interesariuszami uczelni.

Do głównych barier współpracy między uczelniami a organizacjami publicznymi, pozarządowymi i przedsiębiorstwami w Polsce zalicza się [Uhl 2017]:

- struktury uczelni, zwykle silosowe, które nie sprzyjają szybkiemu tworzeniu zespołów międzyorganizacyjnych;
- prawo własności intelektualnej, które jest często przedmiotem potencjalnych sporów przy współpracy; wynika to z jednej strony z chęci pozyskiwania i utrzymywania po stronie uczelni zasobów finansowych z kreowanych innowacji i wynalazków, z drugiej jednak droga od patentów do produktów, które mogą wykorzystywać przedsiębiorstwa,

wymaga zdecydowanie większych nakładów finansowych, na które nie stać uczelni;

- brak elastyczności w przydzielaniu obowiązków pracownikom, co powoduje, że skupienie na dydaktyce hamuje prace naukowe i realizację projektów; jednocześnie z wielu uczelni odchodzą najlepsi pracownicy, których nie da się pozyskać ze względu na stosunkowo niskie pensje dla początkującej i średniej kadry naukowej;
- współpracę uczelni z otoczeniem stanowiącą nieznaczny udział w ocenie parametrycznej, dlatego jest często zmniejszana w ramach realizowanych polityk i strategii uczelni i ich jednostek uczelnianych;
- słabą promocję działalności badawczo-wdrożeniowej poza uczelniami; centra wsparcia projektowego i transferu technologii nie spełniają do końca swoich funkcji;
- przepływ informacji, który jest słaby i powoduje brak świadomości po stronie interesariuszy organizacyjnych czy instytucjonalnych w zakresie prowadzonych na uczelniach badań naukowych i ich przydatności, a biurokracja hamuje rozprzestrzenianie się akademickiej wiedzy i innowacji, utrudnia budowanie wzajemnych relacji i wyławianie liderów współpracy.

2.2.4. Uwarunkowania, korzyści i możliwe niekorzystne rezultaty współdziałania

W ramach struktur akademickich istnieje wiele czynników wpływających na skłonność akademii do współdziałania z otoczeniem [Davey i in. 2015]. W szczególności istotne są zachowania i postawy naukowców, w tym ich motywacje i postawy wobec kooperacji oraz posiadany przez nich kapitał społeczny. Co ważne, porównując różne rodzaje przedsiębiorczości akademickiej (czyli zaangażowania środowiska akademickiego, w tym studentów, absolwentów, doktorantów oraz pracowników naukowych w szeroko pojmowaną działalność gospodarczą), stwierdzono, że wysiłki na rzecz komercjalizacji badań poprzez patentowanie i działalność typu *spin-off* są na ogół motywowane finansowaniem, badania zaś realizowane w ramach współpracy, w tym badania wspólne i kontraktowe, jak również doradztwo, są w większym stopniu inspirowane motywacją związaną z praktyką naukową [D'Este, Perkmann 2011]. Istotne dla uruchomienia współpracy uczelni z otoczeniem mogą być także zinstytucjonalizowane formy współpracy zapisane w misjach uczelni, ale też funkcjonowanie w różnorodnych sieciach i partnerstwach z różnymi organizacjami, które stanowią parasol ochronny dla rozmaitych form kooperacji

z konkretnymi organizacjami [Inzelt 2004; Davey i in. 2015]. W celu wzmocnienia komercjalizacji badań uczelnie zmieniają również swoje struktury organizacyjne, tworząc specjalne jednostki: centra transferu technologii, parki technologiczne, inkubatory, a także tworzą specjalne procedury mające ułatwiać komercjalizację [Perkmann i in. 2013].

Poza uwarunkowaniami warto wskazać facylitatory współpracy, czyli czynniki, które uruchamiają współdziałanie nauki z otoczeniem. W przypadku poszczególnych organizacji i uniwersytetów owe czynniki będą się oczywiście między sobą różnić – w zależności od rodzaju uczelni (np. jej bardziej badawczego lub bardziej edukacyjnego nastawienia), typu organizacji (branży, w której działa przedsiębiorstwo, celów działania organizacji pozarządowej czy publicznej). Stąd współpracę może uruchamiać chęć przyciągnięcia większej liczby (lub lepszych) studentów przez uczelnie, dla firm potrzeba znalezienia bardziej doświadczonych i przeszkolonych pracowników, dla organizacji pozarządowych chęć pozyskania wolontariuszy lub czasowych pracowników rozumiejących zasady funkcjonowania ich organizacji. Mniej oczywiste mogą być pośrednie korzyści, których organizacje i uniwersytety poszukują poprzez podnoszenie kwalifikacji swoich obecnych pracowników, wzmocnienie marki organizacyjnej czy zatrzymanie istniejących wysoko wydajnych pracowników [Healy i in. 2014].

Zwraca się także uwagę, że bariery utrudniające współpracę, takie jak biurokracja, brak czasu na współpracę, niewystarczające zasoby finansowe czy różnice w kulturach organizacyjnych, powinny być niwelowane, a polityka publiczna i strategie organizacji powinny się koncentrować na rozwijaniu czynników napędzających korzystanie z form współpracy [Davey i in. 2018]. Wyniki badań pokazują bowiem, że usunięcie barier niekoniecznie powoduje facylitację współpracy. Zamiast tego, jeśli istnieją wystarczające bodźce do współdziałania, potencjalni kooperanci znajdą sposób na współpracę. Wyzwalają je zwykle osoby motywujące i osoby ułatwiające organizację pracy. Każda grupa zainteresowanych stron ma swoje własne motywacje do współpracy: pracownicy naukowcy kooperują przede wszystkim w celu osiągnięcia korzyści ze swoich badań, menedżerowie uczelni mają szersze rozumiane powody, dla których chcą, aby uczelnia zaangażowała się w proces tworzenia innowacji (zwłaszcza w celu uzyskania dostępu do przyszłych zasobów), z kolei menedżerowie organizacji widzą potencjalny dostęp do talentów i przewagi konkurencyjnej, którą mogliby osiągnąć we współpracy z uczelniami. Jednocześnie wzajemne zaufanie i zaangażowanie, wspólne interesy i cele ułatwiają współpracę wszystkich zainteresowanych grup. Ludzie i relacje są siłą napędową kooperacji z uczelniami w Europie [Healy i in. 2014]. Szerzej, dla

naukowców i uczelni facylitatorami współpracy mogą być: funkcjonujące już wzajemne zaufanie i dotychczasowe porozumienie, a także współdzielenie celów i rozumienie interesów kooperujących organizacji i jej interesariuszy [Davey i in. 2011]. W przypadku przedsiębiorstw, organizacji publicznych i pozarządowych mogą to być wspomniane już wyżej możliwości zatrudnienia interesujących pracowników, którzy kończą studia, dostęp do wiedzy, możliwości pozyskania dodatkowych środków, ale także krótki dystans geograficzny między uczelnią a partnerami i jej biznesowa orientacja.

Literatura przedmiotu dostarcza szeregu informacji o korzyściach, jakie przynosi zarówno formalna, jak i nieformalna współpraca uczelni z interesariuszami. Przede wszystkim wskazuje się na korzyści dla studentów, kiedy następuje poprawa warunków w uczeniu się (uczenie przez działanie), rozwijanie niektórych umiejętności i zwiększanie ich możliwości zatrudnienia przy lepszym zrozumieniu organizacji pracy czy kultur organizacyjnych. Studenci mają wzbogacone życiorysy, często odbywają staże w ramach współpracy i otrzymują pracę w organizacjach współpracujących z uczelnią [Davey i in. 2018].

Z punktu widzenia organizacji warto zauważyć, że korzyści mają różny charakter w zależności od tego, czy współpraca jest sformalizowana czy nie. Ta pierwsza, oparta na różnorodnych, formalnych projektach czy umowach, powoduje przede wszystkim przepływ wiedzy, który może być wykorzystany przez kooperantów; skraca się czas wdrażania innowacji, zmniejszają się koszty i wydatki w organizacjach na niektóre przedsięwzięcia (np. takie jak inwestycje i zatrudnianie specjalistów ds. personalnych). Ponadto partnerstwo z uczelniami jest sposobem pozyskiwania innowacyjnych pomysłów i dostępu do najnowszych odkryć technologicznych [Dan 2013], co dotyczy w szczególności uczelni technicznych.

Współpraca nauki z interesariuszami organizacyjnymi i instytucjonalnymi przynosi także korzyści pracownikom akademii [Davey i in. 2018]. Przede wszystkim podkreśla się zwiększenie możliwości rozwoju zawodowego, odbycia szkoleń, aktualizowania wiedzy i możliwości angażowania się w projekty badawcze i wdrożeniowe. Osobiste projekty badawcze mogą być sponsorowane i promowane przez współpracujące z uczelniami organizacje, o ile są one istotne i praktyczne. Ponadto dzięki współpracy z interesariuszami uczelni może wzrastać ich prestiż i uznanie w środowisku naukowym, także status organizacyjny i społeczny, kontakty, dochody finansowe [Davey i in. 2015; Davey i in. 2018].

Szerzej, z perspektywy instytucji, jakimi są szkoły wyższe, zwraca się uwagę na to, że współpraca podnosi prestiż uczelni oraz wpływa na utrwalenie jej marki w działalności badawczo-rozwojowej. Uczelnie korzystają także z zasobów

organizacji kooperujących w celu prowadzenia badań i renowacji infrastruktury badawczej [Perkmann i in. 2013; Davey i in. 2015; Davey i in. 2018].

Szeroko należy także rozumieć korzyści dla społeczeństwa. Podkreśla się tworzenie miejsc pracy poprzez projekty badawcze i wdrożeniowe, korzyści dla lokalnego przemysłu czy usług. W rezultacie zwiększa się lokalny produkt krajowy brutto i dochód rozporządzany przez obywateli. Im więcej jest takiej współpracy, tym większa jest różnorodność świadczeń socjalnych i rekreacyjnych. W rezultacie rośnie regionalna wydajność pracy [Davey i in. 2018].

Literatura przedmiotu dostarcza także informacji o tym, że istnieje ciemna strona, czyli niekorzyści lub nieoczekiwane skutki, do których może prowadzić kooperacja instytucji akademickich z organizacjami publicznymi, pozarządowymi i biznesem. Należy też tutaj podkreślić, że współpraca stała się motywem przewodnim dla twórców współczesnych modeli polityki publicznej – w szczególności na poziomie Unii Europejskiej i poszczególnych krajów, w których uznaje się ją za sposób rozwiązywania wielu problemów społeczno-ekonomicznych. Zdarza się, że współpraca nie jest procesem czy zjawiskiem w organizacjach, lecz fenomenem nadrzędnym, do którego powinny się dostosowywać organizacje. Tymczasem badacze zwracają uwagę, że współpraca bywa często wynikiem pewnej mody, nastroju czy klimatu do współdziałania [Heap 2000]. Z kolei Agranoff [2006] zauważa, że współpraca bywa modnym powiedzeniem, hasłem przyciągającym uwagę, i postrzegana jest jako priorytetowy sposób rozwiązywania problemów społecznych, realizowany łatwo i przyjemnie. Tymczasem, jak dowodzą badania współpracy przede wszystkim przedsiębiorstw, uzyskanie spodziewanych korzyści i satysfakcjonujących rezultatów wymaga czasu i wytrwałości w ramach współdziałania. Stąd pojawia się tu pytanie, czy współpraca naszych podmiotów jest kategorią imperatywem, któremu poddają się organizacje bez względu na osiągnięcie korzyści, czy strategicznym wyborem, który ma głęboki sens dla organizacji. Jeśli bowiem, jak zauważa Kostera [2010, s. 15], ludzie w organizacjach poszukują sensu, to nadawanie znaczenia i sensu współpracy powinno stać się naczelnym problemem dla organizacji – zarówno po stronie nauki, jak i kooperujących podmiotów.

W przypadku współpracy instytucji naukowych z interesariuszami zwraca się uwagę na wiele niejasnych kwestii [Gillis, McNally 2010; Bozeman i in. 2012; Howells i in. 2012; Dan 2013; Davey i in. 2015; Davey i in. 2018]:

- W zakresie kształcenia: niejasny jest wpływ kooperantów na programy nauczania, ingerencja w procesy edukacyjne nie zawsze przynosi korzyści.
- W zakresie badań naukowych na uczelniach: możliwość manipulacji, ingerencji w badania; przeniesienie punktu ciężkości badań i produkcji wiedzy z interesów społecznych na interesy biznesu, spadek

produktywności badań i zdolności do publikowania; problemy etyczne w badaniach – ujawnianie wyników, wpływ na tematy badawcze; wątpliwe rezultaty w stosunku do nakładów.

- W zakresie pracy naukowców: choć pracownicy uczelni dostrzegają szeroki wachlarz korzyści (status, kontakty, dochody finansowe lub uznanie ze strony środowiska akademickiego) płynących z angażowania się w działalność kooperacyjną, niemniej owo zaangażowanie nie jest osiąganym bez tarć i problemów. Utrzymanie równowagi między tradycyjnymi obowiązkami akademickimi a kooperacją z otoczeniem narzuca wyzwania, takie jak radzenie sobie ze stresem, różnicami kulturowymi w organizacjach, wyjściem poza tradycyjne pojmowanie roli pracownika naukowego.
- Dla organizacji współpracujących z uczelniami: włączenie badań naukowych uczelni do procesu produkcyjnego w środowisku biznesowym jest uważany za czasochłonny i złożony proces, słaba elastyczność uczelni w reakcji na sytuację otoczenia, niska skłonność uczelni do realizacji krótkoterminowych rozwiązań, których potrzebują przedsiębiorstwa, opóźniając realizację celów organizacji i wreszcie potencjalne ryzyko finansowe. Współpraca może także generować problemy w organizacji poprzez niedopasowanie komunikacyjne z partnerską uczelnią, możliwość „piractwa” *know-how*, jak również problemy związane z własnością intelektualną wspólnie wypracowanych produktów.

2.3. Współpraca uczelni z organizacjami z wykorzystaniem *action research*

Jak dowiedliśmy w poprzednim podrozdziale, współpraca uczelni z otoczeniem obejmuje szeroki wachlarz form, programów, projektów, i może brać w niej udział wielu aktorów instytucjonalnych i organizacyjnych. Nie ma żadnych generalnych zasad tworzenia takiej współpracy – wszystko zależy od współdziałających organizacji, zakładając, że współpraca jest środkiem do osiągnięcia określonych celów po obu stronach współdziałania. Teraz chcemy zatem skierować uwagę naszych czytelników ku kwestiom wykorzystania *action research* we współpracy uczelni i kooperujących organizacji.

Na wstępie należy odnieść się do wspomnianych na początku rozdziału relacji uczelni z otoczeniem i realizacji tzw. trzeciej misji uniwersytetów. Istnieją bowiem opinie podkreślające, że uniwersytety stały się mniej zaangażowane w sprawy swoich społeczności i społeczeństwa jako całości, w realne

problemy ludzi, z powodu rosnącej ich korporatyzacji i komercjalizacji, jak i zaangażowania w potrzeby rynku pracy, a nie całego społeczeństwa [Ospina i in. 2008]. Jeszcze inni podkreślają, że uczelnie utrwalają hierarchię społeczną przez kontrolę nad wiedzą i roszczenia do poszukiwania prawdy [Deer 2003; Ospina i in. 2008]. Uniwersytety jako wieże z kości słoniowej są uznawane za te, które „produkują” wiedzę, praktycy zaś i otoczenie są przedmiotem badań i ich konsumentem, czyli ową produkowaną przez uniwersytety wiedzę konsumują [Gibbons i in. 1994; Bradbury 2007]. Owa produkcja wiedzy i sposób jej dyspersji ma zatem charakter podróży „w dół rzeki” do praktyków, którzy w tym systemie są w dużej mierze wykluczeni z jej generowania, ale następnie oczekuje się, że spróbują sprawić, aby wiedza działała w świecie rzeczywistym [Ospina i in. 2008]. Stąd zarzuca się uniwersytetom tworzenie elitarniej wiedzy, czasem nieprzydatnej nikomu, owo wykluczanie tych, którzy *de facto* są jej użytkownikami.

Badania w działaniu, w szczególności niektóre ich rodzaje, stały się remedium na ową schizmę nauki i praktyki, sposobem na opuszczenie owej metaforycznej wieży z kości słoniowej, emancypacji wiedzy, jej demokratyzacji, odhierarchizowania, współtworzenia i współdzielenia. Zarówno bowiem badanie, jak i praktyka, czyli zastosowanie czy wdrożenie, są w ramach *action research* równie ważne, o czym pisaliśmy dokładnie już w pierwszym rozdziale. I najważniejsze, badania w działaniu u swojej podstawy mają założenie, że – prowadzone w ramach tego podejścia – są zawsze realizowane wraz lub przez osoby, których owo badanie dotyczy, czyli grup, organizacji bądź społeczności, nigdy zaś nie są przeprowadzane na nich [Herr, Anderson 2015]. Dlatego generowanie wiedzy w ich ramach nigdy nie ma charakteru obserwacji zewnętrznej, gdy badacz nie jest zaangażowany, nie współdziała, nie wchodzi w interakcje z badanymi. Produkcja wiedzy ma charakter wspólnotowy, przeży więc w tym rozumieniu krytyce pracy naukowców z uczelni. Innymi słowy badania w działaniu są swoistą ścieżką zejścia z metaforycznej wieży, podejściem zbliżającym *theory* do *praxis*.

Warto zauważyć, że ze względu na specyfikę *action research*, w którym istotne jest zarówno oparte na precyzyjnej metodyce badanie, jak i uwzględnianie praktycznych kwestii projektowanych rozwiązań [Coghlan, Brannick 2014], koncepcja AR opiera się na współdziałaniu. Znakomicie odzwierciedla relacje lub proces współdziałania – gdzie uczelnia reprezentuje stronę badawczą, a kooperująca organizacja stronę praktyczną i wdrożeniową owego podejścia. Nie odnosi się to oczywiście do wszystkich typów badań w działaniu – raczej tych, które nazywamy kolektywnymi badaniami w działaniu (kiedy w proces badawczy angażuje się grupa, np. *cooperative inquiry*) lub przede wszystkim

społecznych badań w działaniu [Góral i in. 2019], czyli *3rd person Action Research*, w które angażuje się wiele osób i mogą mieć charakter większych projektów [Reason, Bradbury-Huang 2013].

Badania w działaniu, pomimo zwykle niewielkiej skali, mogą odnosić się w swoich motywacjach do wszystkich trzech poziomów współdziałania, wyróżnionych na początku tego rozdziału (zob. rys. 9). Z perspektywy metacełłów badania w działaniu (w szczególności tzw. społeczne badania w działaniu) odnoszą się do problemów grup społecznych lub całych lokalnych społeczności – problemów, których nie da się rozwiązać działaniami tylko wybranych aktorów społecznych czy instytucji; te rozwiązania mogą albo nie dawać oczekiwanych rezultatów, albo zostać odrzucone przez społeczność. Współdziałanie w ramach *action research* wywołuje efekt synergii, ale – o czym już wspominaliśmy – odrzuca technokratyczne rozwiązywanie problemów społecznych, oferując w zamian wspólne działanie, które dodatkowo stwarza możliwości budowania kapitału społecznego.

Z kolei na poziomie mezo współdziałanie w ramach *action research* może się odnosić do problemów organizacyjnych, wykorzystując podejścia kolektywne, jak również takie rodzaje badań w działaniu, jak kooperacyjne badania nad procesami zarządzania (*collaborative management research*). Wreszcie poziom mikro odnosi się do współdziałania ludzi, którzy w różnych formach mogą poszukiwać wspólnych rozwiązań różnych, nurtujących ich problemów.

Badania w działaniu mogą wystąpić (lub można je wykorzystywać) w rozmaitych formalnych formach współpracy uczelni i potencjalnych kooperujących organizacji. Przede wszystkim kooperacja może występować w następujących obszarach kształcenia:

- umożliwienie studentom udziału w zajęciach dotyczących badań w działaniu, w tym także w projektach realizowanych przez uczelnie, uwzględniających badania w innych organizacjach; zaangażowanie pracowników organizacji kooperujących w opracowanie planów i programów studiów uwzględniających ich doświadczenie w realizacji *action research*;
- wspólne prowadzenie zajęć dydaktycznych – gdy przedstawiciele organizacji kooperujących uczestniczą w zajęciach obejmujących *action research* (zarówno teoretycznych, jak i praktycznych);
- kształcenie ustawiczne i uczenie się przez całe życie – przedstawiciele organizacji kooperujących uczestniczą w różnorodnych zajęciach, kursach i programach, gdzie wykorzystuje się podejście *action research* (w tym studia nad własną praktyką zawodową czy kolektywne badania w działaniu).

Najwięcej możliwości rozwoju *action research* daje współpraca w zakresie badań i rozwoju. Chodzi przede wszystkim o wspólne działania badawcze naukowców i praktyków, powstałe na podstawie nieformalnych i formalnych kontaktów i zbudowanych sieci. *Action research* może być realizowane także jako doradztwo w zakresie badań i rozwoju, prowadzenie wspólnych projektów wykorzystujących AR, również szerszych programów dotyczących całych społeczności, powoływanie partnerstw wykorzystujących to podejście, a także nowych jednostek organizacyjnych zajmujących się nie tylko badaniami w działaniu, ale również pracą z konkretnymi społecznościami, grupami społecznymi, bądź poświęcone niektórym problemom społecznym. Popularne są także badania w działaniu w ramach programów doktorskich.

Prezentując szczegółowo formy współpracy, wskażemy kilka najczęściej spotykanych – w szczególności w krajach, gdzie najsilniej rozwinięto badania w działaniu. Spotykane na świecie formy współpracy uczelni w ramach *action research* obejmują [Catelli i in. 2000; Strier 2014; Lucio-Villegas 2016; London i in. 2017]:

- **Projekty naukowo-wdrożeniowe** – realizowane przez zespoły uczelniane, przy współpracy z innymi organizacjami, wykorzystujące badania w działaniu. Istotne jest tutaj podkreślenie, że mają one charakter formalny – uczelnia bądź jej jednostka organizacyjna jako lider lub partner uczestniczy wraz z innymi organizacjami w realizacji projektów, które dotyczą problemów ważnych dla wspólnot lokalnych czy organizacji.
- **Partnerstwa wspólnotowo-uniweryteckie** (*community-university partnerships*) – wykorzystują badania w działaniu, powstające przy uniwersytetach, korzystające z wielu dziedzin nauk społecznych, w tym zdrowia publicznego, planowania przestrzennego, edukacji i psychologii społecznej. W partnerstwach tych uczestniczą osoby z różnych środowisk, dyscyplin, organizacji i instytucji, które współpracują z sobą w celu rozwiązania problemów społecznych istotnych dla społeczności. Partnerstwa mogą realizować różne zadania, np. wymieniać się informacjami i wiedzą, wspólnie realizować projekty czy programy. Najpopularniejsze w USA są edukacyjne partnerstwa uczelni wyższych i szkół, w ramach których podejście *action research* jest jednym z najbardziej cenionych i wykorzystywanych.
- **Specjalne jednostki organizacyjne poświęcone badaniom *action research*** – nazwane różnorodnie jako wydzielone w strukturach organizacyjnych centra czy szkoły, ale także często występujące nieformalnie grupy, zespoły w ramach jednostek organizacyjnych czy jednostki naukowo-badawcze. Ich udział w badaniach w działaniu ma charakter

formalny – współpracuje uczelnia (poprzez swoje jednostki), choć kooperacja może mieć charakter stały, z jakąś organizacją lub społecznością lokalną – bądź też doraźny, w zależności od potrzeb. Jednostki organizacyjne są w takiej sytuacji pewnego rodzaju konsultantem badań w działaniu, który służy pomocą w ramach tego typu badań.

- **Rozbudowane, formalne sieci współpracy** obejmujące uczelnie, które są zainteresowane wzmocnieniem swego potencjału w zakresie badań w działaniu, jednocześnie budują własne sieci współdziałania z otoczeniem uniwersyteckim. W ramach uczelni powstaje sieć współdziałania, składająca się z naukowców, przedsiębiorstw i innych organizacji, zorganizowana wokół uczelni. Same uczelnie tworzą natomiast drugą sieć współpracy i wymieniają się wiedzą potrzebną do budowania sieci współpracy. Istotą tych sieci jest nie tylko rozbudowywanie swoich zdolności w realizacji badań w działaniu, ale przede wszystkim rozwiązywanie problemów społecznych, przyrodniczych czy ekonomicznych tych wspólnot bądź grup społecznych, które uznają za ważne dla swojej misji. Istotne jest także angażowanie w działania własnych studentów.
- **Programy doktorskie** – w całości oparte na podejściu *action research*, w ramach których doktoranci realizują swoje prace badawcze w organizacjach lub społecznościach lokalnych.

Należy dodać, że badania w działaniu mogą występować również w ramach nieformalnej współpracy, kiedy to poszczególni badacze uczelni, dzięki swoim relacjom i sieciom współpracy, uczestniczą w badaniach w działaniu, realizowanych w otoczeniu. Mogą one przybierać wymienione już tutaj formy doradztwa doraźnego i współpracy naukowców i praktyków, a także udziału w dużych projektach.

Bez względu na to, czy współdziałanie w ramach *action research* ma postać formalną, czy nie, wyróżnia się trzy najważniejsze role, jakie mogą przyjąć badacze uniwersyteccy w realizacji tego typu badań. Pierwsza z nich to rola inicjatora – polega na tym, że badacz uniwersytecki jest inicjatorem przedsięwzięć badawczych w grupie, organizacji czy w szczególności w lokalnej społeczności [Stoecker 1999], przy czym ta rola budzi wiele wątpliwości, zwłaszcza w przypadku partycypacyjnych badań w działaniu, gdy zakłada się, że inicjatywa wychodzi ze środowiska, którego dotyczą badania. Praktyka jednak dowodzi, że do badań dochodzi rzadko bez kogoś zaangażowanego, doświadczonego i z odpowiednią wiedzą. Z tego powodu niekiedy społeczności zapraszają do współpracy lidera/edukatora, który inicjuje badania w działaniu, korzystając ze swojej uprzywilejowanej pozycji – tego, który posiada wiedzę. Kolejna możliwa pozycja to rola konsultanta – tu przedstawiciel uczelni jest doradcą na każdym etapie

realizacji badań w działaniu, przy czym pozostaje on związany z organizacją i społecznością, w której badania są realizowane, i czuje się za nie odpowiedzialny [Stoecker 1999]. Należy dodać, że są także opinie krytykujące zarówno rolę inicjatora, jak i konsultanta z uczelni, gdyż – posiadając wiedzę – mają oni także pewien rodzaj władzy i nadal mogą być liderami procesów badawczych i podtrzymywać dychotomię pomiędzy tymi, którzy produkują wiedzę, a tymi, którzy ją odbierają. Wreszcie ostatni wymiar – rola współpracownika/współkooperanta (*collaborator*), uczestniczącego w badaniach w działaniu, na każdym etapie badań, posiadającego głęboką wiedzę o grupie, organizacji czy społeczności, korzystającego ze swoich kompetencji i wiedzy nie dla zdobycia przewagi lub władzy, ale raczej dla służby, budowania wspólnoty, dla wspólnego zrozumienia problemów, do których owe badania się odnosi [Stoecker 1999]. Zwraca się uwagę, że rola współkooperanta jest niezwykle trudna, gdyż wymaga czasu na zbudowanie wzajemnego zaufania, przełamanie sceptycyzmu w stosunku do naukowców oraz zaangażowanie mieszkańców czy uczestników organizacji w badania.

Warto tutaj ponownie wspomnieć, że literatura w zakresie *action research* wskazuje wiele korzyści, jakie mogą uzyskać organizacje, które realizują badania w działaniu. Przede wszystkim zwraca się uwagę, że *action research* [Eden, Huxham 1996; Coughlan, Coughlan 2002]:

- wykorzystuje działanie jako integralną część badań; łączy w sobie logikę badań naukowych i działanie;
- skupia się na wartościach zawodowych badacza, a nie na względach metodologicznych, co często zarzuca się przedstawicielom świata akademickiego;
- pozwala praktykom, przedstawicielom organizacji, na badanie własnej działalności zawodowej;
- pomaga udoskonalić praktykę w miejscu pracy i w organizacji;
- pomaga menedżerom w ich rozwoju zawodowym, krytycznie analizując ich własne przekonania i praktyki;
- pomaga menedżerom spojrzeć na organizację i własną aktywność w sposób multidyscyplinarny i pracować ponad granicami technicznymi, kulturowymi i funkcjonalnymi;
- wspiera menedżerów w skutecznym wdrażaniu zmian, kiedy stają się oni częścią procesów tych zmian, jednocześnie dzięki badaniom potrafią owe procesy zrozumieć;
- jest ukierunkowane na problemy, doskonalenie organizacji, dostosowane do kontekstu i zorientowane na przyszłość;
- może wykorzystywać różne metody zbierania danych, takie, które odpowiadają otoczeniu organizacji.

Badania w działaniu w ciągu ostatnich 50 lat zyskały na znaczeniu. Zostały włączone w całe nurty badań, w ofertę wielu organizacji, nie tylko uniwersytetów, ale także *think tanków* naukowych i firm komercyjnych [Theiss 2008]. To rozpowszechnienie, zwłaszcza partycypacyjnych badań w działaniu (np. Banku Światowego [Godinot, Wodon 2006]), wzbudza niepokój badaczy. Jego podstawę stanowi nasilająca się tendencja do zmiany skali badań w działaniu, gdy partycypacyjne badania w działaniu są adekwatne do badań małych grup i służą celom emancypacyjnym. Tymczasem są one coraz częściej stosowane przez *think tanki*, organizacje międzynarodowe czy firmy badawcze, które wykonują na zlecenie sektora publicznego szerokie badania służące interesom zleciodawców [Gaventa, Cornwall 2008]. Podnosi się kwestie „kolonizacji” prospołecznych, emancypacyjnych ujęć badawczych przez biznes i przez sektor publiczny, gdzie zamiast emancypacji defaworyzowanych grup społecznych, uwypuklenia ich problemów, oddania głosu badanym, mamy dekoracyjne badania z pozoru demokratyzujące życie na poziomie lokalnym [Theiss 2008]. Są bowiem często wykonywane jako fasada, dekoracja, budowanie wizerunku przez organizację, która przeprowadza je w celu uzyskania poparcia społecznego dla niepopularnych reform. Jak pisze Theiss [2008, s. 80]:

Wskazuje się, że uzyskane przy pomocy partycypacyjnych badań w działaniu (PAR) poparcie mieszkańców dla samorządów lub innych lokalnych instytucji jest przydatne w czasach kryzysu, niezbędnych cięć finansowych czy przy podejmowaniu niepopularnych decyzji. Partycypacyjne badania w działaniu pełnią więc funkcję instrumentu pozornie zwiększającego legitymizację samorządowej polityki, w tym programów podejmowanych w innych sferach niż zrealizowane PAR i stanowionych przy pomocy zgola nie partycypacyjnych mechanizmów. Najbardziej jednak dobitnym argumentem na rzecz tezy o fasadowej roli PAR są poparte badaniami empirycznymi wnioski, że zwiększone zainteresowanie stosowaniem PAR, promowanie innych form obywatelskiej partycypacji „na wezwanie” samorządów (organizowanie rad mieszkańców, kolegiów obywatelskich, powoływanie społecznych ciał konsultacyjnych itd.), a także rozwijanie w społeczności lokalnej debaty wokół rewitalizacji, współwystępuje z ograniczeniami finansowymi i niestabilnością ekonomiczną samorządów podejmujących tego typu „proobywatelskie” działania.

Dlatego odnosząc się do krytyki badań w działaniu, warto zauważyć, że *action research* w wykonaniu kooperujących uczelni wyższych i jej naukowych przedstawicieli wraz z przedstawicielami organizacji to jeden z najważniejszych sposobów na uniknięcie opisanej wyżej krytyki w stosunku do badań w działaniu. Naukowe cele, jakie przyświecają naukowcom, chęć

prezentowania własnych badań i wysokie standardy publikowania wspierają prawidłowe wykonywanie badań, z zachowaniem restrykcyjnej metodyki badań w działaniu, jak również wysokich standardów etycznych. Dodatkowo trend, obserwowany w ostatnich latach na uczelniach, dotyczy tworzenia ścisłych, odnoszących się do etyki, procedur prowadzenia badań. Powstające na najlepszych uczelniach kodeksy etyczne czynią badania nieetyczne nie tyle niemożliwymi, ile nieopłacalnymi z perspektywy kariery akademickiej [Greenwood, Levin 2003; Christians 2014].

3. WSPÓŁPRACA ORGANIZACJI Z UCZELNIAMI W RAMACH PROWADZENIA BADAŃ W DZIAŁANIU

3.1. Warunki współpracy organizacji z uczelniami w ramach badań w działaniu

Współpraca pomiędzy organizacjami i uczelniami – podejmowana na wielu poziomach organizacyjnych, inspirowana różnymi motywacjami – może przebiegać w różnych formach, a także prowadzić do osiągnięcia różnych celów. Jednym z czynników łączących działania organizacji z uczelniami jest wspólna potrzeba i zainteresowanie wprowadzeniem zmiany w określonym obszarze funkcjonowania organizacji. Dlatego też organizacje decydują się na współpracę z uczelniami w ramach badań w działaniu służących rozwojowi, oczekiwaniom i możliwościom obu partnerów. Strategia badań w działaniu w naszym projekcie została zaproponowana organizacjom jako sposób na rozwój relacji między uczelnią a organizacjami, rozpoznanie problemów organizacyjnych oraz ich rozwiązanie. Taki rodzaj współpracy był propozycją zaangażowania i uczestniczenia w badaniach w działaniu trzech stron: przedstawicieli organizacji, promotorów i studentów. Stał się tym samym okazją do obserwacji własnej praktyki, sprawności działań, osiągnięcia korzyści i wzajemnego uczenia się.

Przedstawione poniżej etapy współpracy pomiędzy organizacjami a uczelniami w ramach prowadzenia badań w działaniu stanowią kolejne kroki, jakie wszyscy partnerzy mogą podejmować, aby osiągnąć założony cel współpracy oraz doskonalić i rozwijać swoje zdolności organizacyjne. Warto zaznaczyć, że etapy te stanowią autorski model współpracy w ramach *action research* i koncentrują się wokół najważniejszych zagadnień z punktu widzenia organizacji, uwzględniając relacje organizacji ze studentem oraz promotorem w ramach prowadzonych badań. Wskazują także na możliwości i ograniczenia każdego etapu. W związku z tym etapy te pokazują działania, czynniki i zaangażowanie studenckie, promotorskie i organizacyjne, które stanowią model

współpracy w ramach badań w działaniu. Więcej na temat kształcenia się studentów w naukach społecznych oraz procesu promotorskiego można przeczytać w pozostałych, wspomnianych na wstępie, dwóch książkach z naszej serii.

Wśród etapów współpracy organizacji z uczelnią w ramach badań w działaniu wyróżniliśmy: diagnozę, inicjację, adaptację, badania naukowe, rekomendacje i plan wdrożeniowy, wdrożenie, ewaluację. Wszystkie te etapy zostały omówione poniżej. Diagnoza, inicjacja i adaptacja odnoszą się do warunków, które muszą zaistnieć, aby uczestnicy rozpoznali potrzebę współdziałania, podjęli inicjatywę nawiązania współpracy oraz skutecznie przeszli przez okres adaptacji do niej. Wtedy kolejnymi etapami są: zaplanowanie i realizacja badań naukowych ze szczególnym uwzględnieniem stawiania problemu badawczego, realizacja planu badań, opisu wyników oraz aspektów etycznych prowadzonych badań. Po zakończeniu części gromadzenia danych ich analizy i opracowania wyników następuje formułowanie wniosków, rekomendacji oraz zaprojektowanie planu wdrożeniowego (*action plan*). Kiedy organizacja posiada plan wdrożeniowy, może przystąpić do jego zastosowania, czyli wprowadzenia w życie, oraz do jego ewaluacji – rozpoczyna się proces wprowadzania zmian.

3.1.1. Diagnoza

Diagnoza i rozpoznanie potrzeb współpracy polega na krytycznej ocenie potrzeb organizacji w zakresie jej dalszego rozwoju. Na przykład może to być rozpoznanie hamujących funkcjonowanie organizacji działań i ich sposobów. Na tym etapie rozpoznawane są skutki, symptomy problemów, nie zaś ich przyczyny, nie należy się więc martwić, jeśli głębsza analiza nie zostanie przeprowadzona – to zadanie najczęściej należy do partnera współpracy, czyli uczelni, i będzie omawiane w dalszych etapach. W tym miejscu krytyczna ocena potrzeb dotyczy określenia, czy organizacja ma jakieś niezaspokojone potrzeby i czy rozpoczęcie współpracy z uczelnią pomoże zaspokoić owe potrzeby, czyli czy będzie stanowić odpowiednie rozwiązanie. Warto się także zastanowić, czy próba zaspokojenia tych potrzeb poprzez zewnętrzne źródło będzie odpowiednia dla wszystkich członków organizacji. Być może organizacja na tym etapie dostrzeże problemy komunikacyjno-informacyjne, może pragnie zrozumieć oczekiwania odbiorców – wystarczy rozpoznanie na tak ogólnym poziomie; podczas realizacji współpracy wypracowane z partnerem narzędzia badawcze posłużą do jego głębszego zrozumienia [Bogacz-Wojtanowska 2013; The Council for Corporate & School Partnerships 2004].

Zainteresowani członkowie organizacji dzięki informacji o planowanej współpracy mają możliwość wyrażania własnej opinii. Organizacja może stworzyć swoim pracownikom czy członkom okazję do dyskusji na temat wad i zalet współpracy oraz do dostarczenia informacji zwrotnych. Pomoże to zaangażować pracowników we współpracę, da czas na akceptację ewentualnych wiążących się z tym zmian oraz rozwinię poczucie współodpowiedzialności za decyzję. Skuteczna i dokładna komunikacja wewnątrzorganizacyjna przed rozpoczęciem współdziałania ma kluczowe znaczenie dla jego długofalowego sukcesu [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].

Co ważne, organizacje mogą przekazywać swoim reprezentantom informacje o najistotniejszych problemach bądź wyłaniać spośród siebie takie osoby, które potrafią dokonać diagnozy i analizy potrzeb satysfakcjonujących większość organizacji. Ponadto warto ocenić potencjalny wkład organizacji we współpracę, rozpoznać zasoby, możliwości i zdolności organizacyjne. Przede wszystkim organizacje mogą korzystać ze zdolności przywództwa, zwłaszcza te z nich, które przystępują do współpracy już kolejny raz. Na przykład, jeśli w poprzednich latach brały udział w procesach współdziałania, to zapewne dostrzegają jego zalety i słabości [Bogacz-Wojtanowska 2013]. Tutaj należy nadmienić, że zarówno organizacje doświadczone, jak i te początkujące próbują przekonać studentów do zajęcia się w ramach współpracy problemami, które dotychczas nie zostały objęte ich wspólną aktywnością. Metoda współpracy w ramach badań w działaniu uwalnia jednak te organizacje od konieczności formułowania obszaru badawczego, którym według nich powinna się zająć uczelnia, gdyż jest on ustalany wspólnie. Zrozumienie i zgoda na zastosowanie standardów partycypacyjności pozwalają kreatywnie podjąć temat poszukiwań ważnych, z punktu widzenia obu partnerów, problemów badawczych.

W związku z tym przydatna może być także zdolność negocjowania, którą można uznać za element zarówno zdolności zarządczych, jak i współpracy [Bogacz-Wojtanowska 2013]. Organizacje na wielu etapach współpracy w ramach badań w działaniu mają możliwość negocjowania podejmowanych przez uczelnie działań. Negocjacje mogą dotyczyć:

- podjętego problemu badawczego – celu badań i pytań badawczych (wszystkich aspektów, ich szczegółowości oraz granic);
- wyboru metod badawczych i ich zasięgu (metody ilościowe, jakościowe, mieszane oraz dobór próby badawczej);
- konstruowania narzędzi badawczych, zwłaszcza ich treści;
- sposobu prezentacji wyników materiału badawczego (język, forma prezentacji);

- planu wdrożeniowego (formy przedstawienia oraz punktów, które według organizacji muszą się znaleźć w dobrze przygotowanym planie, takie jak: alternatywne propozycje, kamienie milowe, określenie potrzebnych zasobów do jego wdrożenia);
- zaproponowanego sposobu ewaluacji, doboru wskaźników, proponowanych metod weryfikacji danych wskaźników.

Zazwyczaj czynności związane z opracowaniem odpowiedniej teorii, wnioskami i rekomendacjami, a także strukturą pracy samodzielnie wykonuje student, którego wspiera promotor, co nie wymaga uczestniczenia organizacji w jej konstruowaniu. Student może poprosić organizację o sugestie dotyczące tego, jakie sposoby prezentowania treści są najbardziej odpowiadające danej jednostce, jakie są w tym zakresie jej oczekiwania, a następnie może zdecydować o ich uwzględnieniu. Jednakże pamiętajmy, że raport powstaje wyłącznie na podstawie koncepcji studenta, i to on jest jego jedynym pomysłodawcą i autorem, nie można więc ingerować w wykonaną przez niego pracę intelektualną, bo jest ona jego własnością. Etyka pracy badacza zakłada bowiem, że dla obu stron ostateczny raport z przeprowadzonych badań w działaniu ma być przede wszystkim rzetelny i czytelny. Oznacza to, że raport musi być napisany w taki sposób, aby organizacja mogła go odczytywać po ustaniu współpracy bez konieczności konsultowania tego, co czyta, z autorem. Ponadto promotor stoi na straży tego, aby w całej pracy zachowana była anonimowość osób, które objęto badaniem, a na życzenie organizacji także anonimowość organizacji objętej badaniem. Pewność i zaufanie organizacji w tym zakresie są o tyle istotne, że pozwalają studentom swobodniej i skuteczniej przeprowadzać badania.

Przydatna jest również zdolność organizacji do usytuowania swojej aktywności w obszarze współpracy – czyli szczegółowa identyfikacja własnego obszaru działania – która pozwala znaleźć się w zespołach, w których ich umiejętności i kapitał intelektualny okażą się przydatne [Bogacz-Wojtanowska 2013]. Z tego powodu organizacje o dobrze zdiagnozowanej potrzebie współpracy będą mogły wybrać na partnera odpowiednią uczelnię, a ściślej – odpowiedni instytut, tak by ich wspólne zainteresowania oraz potrzeby mogły przede wszystkim zostać zaspokojone, oraz by promotorzy i studenci posiadali wiedzę i kompetencje z zakresu danego sektora oraz funkcjonowania organizacji. Pozwoli to uniknąć na dalszym etapie wielu rozczarowań, konfliktów (no i oczywiście porażek) w założonych początkowo celach współpracy. Istotne są także zdolności współpracy – w szczególności sposoby komunikowania się, pozytywne nastawienie do procesu, jak również indywidualne zdolności kooperacyjne członków organizacji.

W diagnozie i rozpoznaniu potrzeb współpracy organizacje mogą także korzystać ze swoich zdolności absorpcyjnych, czyli uczenia się, poszerzania wiedzy i doświadczeń. Wiedzę można pozyskiwać podczas diagnozy – w zależności od sposobów jej organizowania. Spotkania grupowe, konsultacje z interesariuszami pozwalają na identyfikację i pozyskanie nowych informacji, zdobycie wiedzy [Bogacz-Wojtanowska 2013]. Oczywiście zdolności absorpcyjne organizacje mogą wykorzystywać podczas każdego z etapów, i jest to jedna z największych korzyści dla organizacji podejmujących się współpracy w ramach badań w działaniu – uczenia się przez doświadczenie i obserwacje, możliwości partycypacji oraz konfrontacji z nowymi wyzwaniami. Dzięki zdolności absorpcji organizacja dostrzega wartościową dla siebie wiedzę, rozpoznaje jej korzyści oraz przetwarza na własny użytek.

Diagnozowanie i rozpoznawanie potrzeb współpracy jest także odpowiednim momentem dla organizacji, aby dobrze przemyślała i zrozumiała swoje podstawowe wartości. Na przykład dowiedziała się, co tak naprawdę oznacza dla członków ich organizacja, co jest najważniejsze dla organizacji, czego organizacja nie akceptuje [The Council for Corporate & School Partnerships 2004; Bogacz-Wojtanowska 2013].

Bardzo często występuje sytuacja, w której zarówno dla organizacji, jak i dla uczelni niezwykle ważne jest posiadanie legitymizacji społecznej, czyli poparcia społecznego [Bogacz-Wojtanowska 2013]. Dlatego też takie wartości, jak poczucie wspólnoty, integracja, obywatelskość, jakość edukacji są wspólne dla wszystkich organizacji i uczelni działających w konkretnej społeczności lokalnej, gdyż pomagają w utrzymaniu i rozwijaniu zaufania i wiarygodności. Ponieważ organizacje potrzebują pracowników, wydaje się istotne, by przyszły pracownik był kształcony pod kątem wartości, jakie przyświecają organizacji [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].

Badania w działaniu polegają na partycypacyjności wszystkich zainteresowanych rozwiązaniem problemu osób. Dlatego ważne jest zrozumienie idei współpracy w ramach badań w działaniu, w których najważniejsza jest praca z ludźmi, nie zaś dla ludzi lub na ludziach [Reason, Bradbury 2008; Fine, Torre i in. 2003]. Partycypacyjność, inaczej rozumiana jako badanie z innymi, może oznaczać, że badanie opiera się na zrozumieniu przez uczestników rozwijającego się procesu, jego etapów, wspólnego tworzenia znaczeń i podejmowanych działań, a nie na indywidualnym światopoglądzie głównego uczestnika. Uczestnictwo wymaga pełnego zaangażowania w rozwój wiedzy i jej dzielenia, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym [Reason, Bradbury 2008; Hynes i in. 2012]. Uczestnictwo jako podstawowa zasada badań w działaniu [Reason 2006] uwzględnia wielogłosowość procesu,

w którym każdy z uczestników posiada inną perspektywę i tym samym angażuje swój głos jako opinię, ale i wiedzę, jednocześnie akceptuje i docenia związane z tym nierówności.

Wiąże się to bezpośrednio z pojęciem zaufania społecznego oznaczającego okazywanie zaufania szerszemu gronu osób, innym ludziom. Zaufanie i wiara w sens wspólnych działań są przyczynkiem i przesłanką do podjęcia wszelkiej aktywności w organizacjach i współdziałaniu. Wspólna praca przyczynia się do rozwoju kapitału społecznego, którego „źródłem są sieci powiązań, po których krążą: dobra symboliczne (informacje, wartości, idee i inne), materialne (rzeczy, pieniądze) i emocje (aprobata, szacunek, sympatia itp.)” [Kaźmierczak 2007, s. 47]. Tak rozumiany kapitał społeczny warunkuje wzajemność i zaufanie, wpływa na gotowość do podejmowania współpracy i jej skuteczność. Pozwala uczestnikom procesu współpracy osiągać cele, które są osiągalne tylko dzięki podjęciu wspólnych działań, ponieważ w innym przypadku pozostałyby niezrealizowane bądź dokonałyby się większym nakładem zasobów [Kaźmierczak 2007].

Etap diagnozy i rozpoznawania potrzeb współpracy jest taki ważny dlatego, że stanowi pewnego rodzaju kontrakt, który organizacja zawiera sama z sobą. Jest pewnym testem oceniającym dojrzałość organizacji, który przeprowadza ona sama na sobie, i jej stopnia gotowości do podjęcia współpracy z uczelnią, świadomości jej przyczyn oraz konsekwencji, korzyści, ale i ograniczeń. Świadomość potrzeb współpracy pomoże określić rodzaj poszukiwanego do współpracy partnera.

Zanim rozpoczęliśmy realizację projektu „Badania dla praktyki”, również dokonaliśmy diagnozy i rozpoznania potrzeb współpracy. Wieloletnie rozmowy i obserwacje rozwoju kompetencji i wiedzy naszych studentów, szczególnie w zakresie stosowania metodologii, a także obserwacje i rozmowy między promotorami, pozwoliły wskazać obszar badawczo-naukowy i dydaktyczny wymagający poprawy w dwóch jednostkach instytutowych: Instytucie Spraw Publicznych i Instytucie Kultury na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obszar ten został następnie zidentyfikowany jako potrzeba organizacyjna. Wiedzieliśmy, że chcemy usprawnić praktyczne umiejętności studentów w obszarze badań. Dotychczas większość prac magisterskich, która powstawała w naszych instytutach, miała wymiar empiryczny. Studenci także prowadzili różnorodne projekty badawcze w ramach ćwiczeń, zawsze jednak kończyli pracę przed lub na etapie wniosku bądź rekomendacji. Chcieliśmy umożliwić studentom poznanie rzeczywistości organizacyjnej, skonfrontowanie ich wiedzy i wyobrażeń o organizacjach z rzeczywistą kulturą organizacyjną, chcieliśmy, aby nauczyli się oni – nie z pozycji stażysty lub praktykanta, lecz z pozycji badacza organizacji – odpowiedzialności oraz

Przed wszystkim studenci zderzają się z realnym światem organizacji. Często jest to dla nich bardzo frustrujące doświadczenie, bardzo trudne. Jest to jednak tak naprawdę jedyny sposób, w jaki możemy na studiach zderzyć ich ze światem praktyki. Poza tym, pracując jako promotorzy, rozwijamy w takim układzie współpracę z praktykami, co jest niezwykle istotne. (Promotor 4)

zaangażowania i ostatecznie wraz z tymi wartościami poczuli, że mają realny wpływ na kierunek zmian w organizacji. Potrzeba prowadzenia prac magisterskich wdrożeniowych opartych na badaniach w działaniu i prowadzonych we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym uczelni stanowiła naszą diagnozę potrzeb współpracy.

Po szczegółowym rozpoznaniu potrzeb zespół projektowy rozpoczął przygotowania do zawiązania odpowiedniej współpracy, poprzez między innymi:

- wskazanie korzyści płynących z podjęcia współpracy dla wszystkich partnerów współpracy;
- przygotowanie przyszłych opiekunów naukowych prac magisterskich do ich prowadzenia;
- określenie braków w zasobach materialnych, które należy uzupełnić;
- rozpisanie harmonogramu prac uwzględniających czynności, które należy wykonać, aby zainicjować współpracę;
- wyznaczenie celów współpracy zbieżnych z celami projektu, krótko- i długoterminowych;
- ustalenie trwałych rezultatów współpracy.

3.1.2. Inicjacja

Inicjatywa podjęcia współpracy jest zazwyczaj poparta diagnozą potrzeb organizacji, co pozwala przekonywać do własnych pomysłów. Największą rolę odgrywa w tym etapie katalizator współpracy, którym może być konkretna osoba, organizacja, platforma wymiany informacji czy też instrument. Organizacje, decydując się na współpracę z uczelniami, wybierają partnera w taki sposób, aby współpraca przyniosła korzyści. Szukają więc sygnałów wysyłanych przez potencjalnych kooperantów [Bogacz-Wojtanowska 2013].

Podjęcie współdziałania w dużej mierze zależy jednak od samej organizacji. Wybrane organizacje prezentują w tej fazie procesu własne działania i dokonania w celu przekonania potencjalnych partnerów o konieczności podjęcia określonych działań w ramach współpracy. Może być również odwrotnie – to one są przekonywane do współpracy przez uczelnie dzięki prezentacji przede wszystkim korzyści, które mogą wyniknąć z podjęcia z nimi współpracy,

oraz tłumaczą szczegółowo przygotowane założenia [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].

Organizacje mogą inicjować kontakt, a następnie współpracę, z uczelnią poprzez:

- Osobisty kontakt ludzi w organizacjach z ludźmi na uczelniach. Poznanie potencjalnego partnera pozwoli między innymi odkryć wspólne zainteresowania [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].
- Sprawdzenie, czy w otoczeniu istnieją już sieci, grupy biznesowe, federacje, porozumienia, fora i partnerstwa, które mogłyby być pomocne jako źródło informacji o relacjach organizacje–uczelnie, bądź do których przystąpienie pomogłoby w znalezieniu odpowiedniego partnera [Bogacz-Wojtanowska 2013; The Council for Corporate & School Partnerships 2004].
- Rozpoznanie, czy istnieją już konkretne organizacje, zespoły lub komórki organizacyjne, które oferują możliwość nawiązania kontaktu z uczelnią oraz pomagają w zainicjowaniu współpracy [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].
- Umożliwienie studentom odbywania stażu lub praktyki w organizacji. Pozwoli to organizacjom poznać własne wymagania wobec studentów, dookreślić potrzeby współpracy, poznać kulturę organizacyjną uczelni, kompetencje i umiejętności, jakimi dysponują studenci, oraz sposób działania uczelni w procesie współpracy.
- Uczestnictwo w konferencjach naukowo-badawczych, seminariach naukowych, szkoleniach, warsztatach, wykładach otwartych, festiwalach naukowych, targach pracy, dniach otwartych. Organizacja daje wtedy uczelniom możliwość „poznania się”. Jeśli do tej pory organizacja nie podejmowała aktywności oferowanych przez uczelnie, warto rozważyć, czy tego typu oferta edukacyjna uczelni nie byłaby dla nich odpowiednią okazją, aby przyjrzeć się z bliska pracy studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych. Być może jest to także okazja do poznania działalności podejmowanych przez uczelnie oraz konkretnych osób, których zainteresowania badawcze będą kompatybilne z działaniami organizacji.
- Wzbudzenie zainteresowania studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych dzięki otwarciu się organizacji na dzielenie się wiedzą ze studentami. Okazją do tego może być zorganizowanie wizyt studyjnych, opowiedzenie o organizacji w ramach jednego z przedmiotów prowadzonych na studiach, współorganizacji jakiegoś wydarzenia naukowego, badawczego lub edukacyjnego, szkoleń lub warsztatów, objęcie patronatem konferencji naukowych.

- Przygotowanie propozycji współpracy i dostarczenie jej potencjalnemu partnerowi. Może ona przybrać formę oficjalnej pisemnej propozycji do rozpatrzenia, zapytania, zaproszenia, listu z prośbą [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].

Wszystkie inicjatywy pozwalające na podjęcie współpracy organizacji z uczelnią, które odniosły swój cel, kończą się zawarciem umowy partnerskiej. Etap ten wymaga dużego skupienia obu partnerów, umiejętności pójścia na kompromis i negocjacji warunków. Warto na samym początku przedstawić założenia, które są najważniejsze dla każdej ze stron, oraz wymienić ograniczenia spowodowane warunkami wewnątrzorganizacyjnymi, na które osoby odpowiedzialne za sporządzanie i podpisywanie umów nie mają wpływu. Jasne i zrozumiałe wyłożenie punktów zależnych i niezależnych od przedstawicieli organizacji pomoże uniknąć rozczarowań, niezrozumienia, żalu czy konfliktu w późniejszych okresach.

W przypadku projektu „Badania dla praktyki” istotnymi momentami były rozmowy o etyce organizacji oraz etyce studentów i promotorów. Jeśli organizacja będzie współpracowała w ramach badań w działaniu po raz pierwszy, rozmowa o tym, na czym polega etyka badacza, być może pozwoli uniknąć wielu nieporozumień, a także rozwieje wątpliwości. Z pewnością studenci i promotorzy opowiedzą o tym, na czym polega sama strategia badań w działaniu, poruszą temat anonimowości uczestników badań i samej organizacji, jak również wrażliwych danych, wytłumaczą procesy decyzyjne dotyczące zamieszczania treści w raportach oraz używania dyktafonu. Przedstawią też najważniejszą zasadę badacza: nieszkodzenie organizacji, w której prowadzimy badania, oraz opiszą rolę studenta oraz rolę promotora.

W trakcie zawierania umowy warto ponadto pamiętać o określeniu skuteczności i oczekiwanych sposobów komunikacji, w tym ustalenia najbardziej pożądanego modelu dla obu stron. Zrozumienie dostępności partnera pozwoli wykorzystać jego czas w najbardziej produktywny sposób [The Council for Corporate & School Partnerships 2004]. Można wyznaczyć najważniejsze punkty w harmonogramie współpracy (np. spotkania organizacji z przedstawicielami uczelni, planowane warsztaty, szkolenia, konferencje, spotkania organizacyjno-informacyjne, regularność korespondencji bądź prowadzenia rozmów, a także okoliczności pilnego nawiązania kontaktu) wraz z opisem roli każdego z partnerów oraz ustalić obowiązujące partnerów terminy (np. rozpoczęcie i zakończenie badań, wysłanie ukończonej pracy magisterskiej) mające pomóc w osiągnięciu celu współpracy (np. rozwiązanie problemu badawczego, napisanie pracy magisterskiej).

Jednym z działań inicjujących pracę w projekcie „Badania w praktyki” była organizacja pierwszego spotkania inauguracyjnego projekt dla wszystkich

członków zespołu projektowego. Spotkanie było okazją do integracji osób biorących w nim udział oraz przedyskutowania indywidualnych oczekiwań i wyobrażeń na temat wspólnej pracy oraz pracy w ramach badań w działaniu. Ponadto po prezentacji osób biorących udział w projekcie i określeniu ich funkcji uzgodniono organizację pracy, czyli podano terminy kolejnych spotkań obojętnych i dodatkowych oraz ustalono główne kanały komunikacji i wymiany dokumentów. Opracowano harmonogram prac, podział prac pozwalających na realizację pierwszego zadania i jego rezultatu, a także rozpoczęto pracę nad działaniami promocyjnymi projektu.

W „Badaniu dla praktyki” mieliśmy szczególnie przypadek inicjacji, polegający na rekrutacji partnerów organizacyjnych do projektu. W tym celu zostały utworzone szczegółowe kryteria doboru organizacji oraz baza organizacji. Owa baza składała się z nowych organizacji, z którymi dotychczas promotorzy współpracowali jedynie indywidualnie, z organizacji, w których dotychczas studenci prowadzili badania, odbywali praktykę lub staż, a także z organizacji, które zgłosiły swoją chęć uczestniczenia w planowanym projekcie. W tym procesie czynnikami motywującymi organizację do rozpoczęcia współpracy w ramach projektu były zaufanie i wiarygodność uczelni, szczególnie indywidualnych naukowców, a także dotychczasowe doświadczenia organizacji we współpracy z uczelniami. Organizacje biorące udział w naszych badaniach wskazały na to, że współpracowały wcześniej z uczelniami. Wśród motywacji do wzięcia udziału w projekcie organizacje wymieniały również: osobistą znajomość z konkretnym pracownikiem Instytutu Spraw Publicznych lub Instytutu Kultury, zaciekawienie metodą badań w działaniu, oczekiwania rozwoju i zmiany w organizacji, obopólne korzyści – dla organizacji i dla uczelni, potrzebę uzyskania świeżego spojrzenia osoby z zewnątrz, nawiązania głębszych bądź nowych relacji.

W przypadku naszego projektu lista organizacji, które zdecydowały się współpracować z uczelnią, miała stanowić wsparcie dla studentów poszukujących organizacji, w których mogliby oni zrealizować badania w działaniu. W przypadku gdy student znalazł organizację spoza owej listy oraz uzasadnił swój wybór, a promotorzy uznali taką współpracę za niebudzącą obaw

Organizacja zdecydowała się wziąć udział w projekcie, ponieważ prezentuje innowacyjne podejście do współpracy uczelni z organizacją, daje nowe możliwości rozwoju, umożliwia zestawienie założeń teoretycznych z praktyką. (Pracownik organizacji 4)

(np. nagłe wycofanie się organizacji z projektu), jego wybór został przez uczelnię uwzględniony. Ewaluacja *ongoing* projektu wykazała, że ten, nieco jednostronny, wybór konkretnego partnera budził pewne zastrzeżenia organizacji. Jako że to studenci

lub promotorzy wybierali organizację do współpracy, decyzyjność organizacji była mocno ograniczona. W toku współdziałania studenci lub organizacje, które wykazywały zaangażowanie znacznie poniżej oczekiwań drugiej strony, powodowały u partnera współpracy poczucie rozczarowania oraz niewykorzystanego potencjału.

Poza organizacjami rekrutowani do projektu byli także studenci. Poprzez liczne komunikaty wydawane przez instytuty biorące udział w projekcie (informacje na stronie internetowej uczelni/instytutu, w profilach społecznościowych, plakaty, ogłoszenia podczas prowadzonych zajęć) udało się rozpowszechnić informację o zainicjowaniu przez uczelnię projektu. Następnie zorganizowaliśmy drugi etap rekrutacji, polegający na rozmowie studentów z komisją składającą się z trzech osób będących przedstawicielami organizacji i promotorów. Wyzaczyliśmy obowiązujący termin oraz miejsce rekrutacji. W trakcie rekrutowania student oceniany był na podstawie spełnienia (bądź nie) przyjętych wcześniej przez komisję kryteriów według obowiązującego regulaminu. Kryteria były następujące: bycie studentem I roku SUM kierunków objętych projektem (warunek konieczny), motywacja do podjęcia prac nad wdrożeniową pracą dyplomową, zainteresowanie badaniami w działaniu, zobowiązanie się do terminowej obrony pracy magisterskiej.

Po zakończeniu rekrutacji zaplanowaliśmy szereg spotkań przedstawicieli uczelni z przedstawicielami organizacji, podczas których rozmawialiśmy o szczegółach projektu, jednak, co ważniejsze, dzieliliśmy się wiedzą o badaniach w działaniu. Wspólne zrozumienie idei badań w działaniu było znaczące dla inicjacji współpracy. W fazie inicjacji współpracy istotnym działaniem było spotkanie promujące projekt, które pozwoliło na zapoznanie się wszystkich stron mających potencjalnie z sobą współpracować. Udział w nim brali przedstawiciele organizacji (właściciele, liderzy, osoby reprezentujące zarząd, pełniące decyzyjne funkcje w organizacjach bądź delegaci) oraz przedstawiciele uczelni (promotorzy, studenci, doktoranci, osoby administrujące projektem). Na spotkaniu promującym zaprezentowano główne założenia projektu, korzyści z wzięcia w nim udziału, idee badań w działaniu i dalsze plany współpracy.

Podczas pierwszego warsztatu, który został zorganizowany dla promotorów i studentów, aby wesprzeć studentów w inicjacyjnym spotkaniu z przedstawicielem organizacji, przygotowaliśmy blok poświęcony komunikowaniu się. Studenci mieli okazję porozmawiać o przygotowaniach do spotkania z organizacją.

3.1.3. Adaptacja

Przyjmując, że organizacja rozpoczęła współpracę z uczelnią w ramach rozważanych na łamach tej książki badań w działaniu, etap inicjacji studenta, który widoczny jest po stronie organizacji, następuje w chwili zawarcia umowy.

W moim przypadku – badani pracownicy poczuli się zauważeni czy wysłuchani – mieli okazję wyłać „żalę”, ale także zaproponować swoje wizje na wprowadzenie zmian. Główną jednak korzyścią było uświadomienie o istniejących problemach, szczególnie tych nieuświadomionych. (Studentka 3)

Spojrzenie z zewnątrz, spojrzenie osoby nieskażonej pracą w żadnej organizacji, wolnej od schematów, uprzedzeń. (Pracownik organizacji 1)

Inicjacja współpracy z uczelnią przez organizację obejmuje szereg kroków niewidocznych dla studenta, dlatego należy postrzegać studenta jako posiadającego wiedzę dotyczącą prowadzenia badań naukowych oraz funkcjonowania organizacji z danego sektora, ale nieposiadającego wiedzy na temat szczegółów funkcjonowania tej konkretnej organizacji. Zazwyczaj student posiada wiedzę o danej organizacji złożoną z informacji w pewnym stopniu kontrolowanych przez organizację. Jest to wiedza po-

chodząca z zewnątrz, z obrazu, który organizacja posiada w mediach, publikuje na stronach internetowych, profilach społecznościowych lub reklamach. Należy pamiętać, że owa nieznanomość specyfiki danej organizacji jest właśnie zaletą badacza. W dalszej jego pracy organizacje będą miały możliwość rozpoznania, jak dużą wartość stanowi świeże spojrzenie osoby z zewnątrz, która może dostrzegać rzeczy, konteksty, niuanse, których pracownicy zanurzeni w organizacji już nie rozpoznają, przyjmują za rutynę bądź właściwość kultury organizacji.

Wiedzę o organizacji, którą zdobywa student zgodnie z założeniami badań w działaniu, otrzymuje od osób ją posiadających. Wymiana wiedzy w procesie badań w działaniu jest zróżnicowana i wielopoziomowa. Zasada partycypacyjności w badaniach w działaniu osób, których dotyczy problem badawczy, opiera się między innymi na własności wiedzy. Każda osoba w takiej sytuacji wnosi do badań w działaniu „swoją” wiedzę – należy przyjąć, że nikt nie jest ekspertem od wszystkiego, a jedynie ekspertem od pewnego wycinka rzeczywistości organizacyjnej (często subiektywnej). Dopiero połączenie wiedzy osób biorących udział w badaniach w działaniu daje pełen obraz organizacji, na podstawie którego można wyciągać wnioski, tworzyć rekomendacje i plany wdrożeniowe.

Zazwyczaj po rozpoczęciu współpracy organizacja wyznacza osobę odpowiedzialną za proces inicjacji i adaptacji studenta w organizacji. Najkorzystniej dla jakości współpracy byłoby, gdyby osoba ta była łącznikiem między

Uważam, że opiekun/ka powinien/na pomagać oswoić zarówno badacza/czkę oraz pracowników i pracowniczki instytucji we wzajemnej interakcji i obecności. (Studentka 6)

Przybliżenie badacza do organizacji, zmieniienie badacza z roli „obcego” na „swojego” członka w społeczności jaka znajduje się w organizacji. (Studentka 7)

organizacją a uczelnią w takim rozumieniu, w jakim został on przedstawiony wyżej. Osoba taka odgrywa rolę jego opiekuna przez cały okres trwania badania. Stanowi ona nie-rzadko o sukcesie pracy studenta, który to w początkowym okresie rozpoznawania funkcjonowania organizacji polega na kontakcie i wsparciu właśnie wyznaczonego mu opiekuna.

Studenci przychodzący na badania do organizacji prezentują różne postawy. Jedni wykazują postawę samodzielności i pewności siebie, wiedzą, o co pytać, i nie boją się zadawać pytań, drudzy zaś w obawie przed popełnieniem błędu bądź nie chcąc się narzucać, poddają się zaproponowanemu sposobowi komunikacji i wsparcia. Dlatego też opiekun powinien być przygotowany na współpracę ze studentem w następujących kwestiach:

- pomocy w zapoznawaniu studenta z organizacją, w wejściu w kulturę organizacyjną, zapoznaniu organizacji ze studentem i jego przedstawieniu;
- ułatwianiu kontaktu z organizacją, utrzymywaniu regularnej komunikacji, pośredniczeniu w porozumiewaniu się z innymi pracownikami;
- ustaleniu problemu badawczego, konsultacji narzędzi badawczych, doradzaniu w planie wdrożeniowym;
- udzielaniu rad, konsultowaniu pomysłów studenta, dostarczaniu informacji, tłumaczeniu procesów wewnątrzorganizacyjnych.

Osoba wyznaczona zarówno po stronie organizacji (opiekun), jak i uczelni (promotor) do utrzymywania kontaktu z partnerami jest osobą odpowiedzialną za pojawiające się problemy utrudniające osiągnięcie wyznaczonego celu, za monitorowanie i ocenę postępu działań i ostateczne zapewnienie, że cele współpracy zostały osiągnięte. Taka ewaluacja pracy w trakcie współpracy powinna być procesem ciągłym.

Ponadto aby zmaksymalizować wsparcie udzielane studentom podczas ich pracy badawczej warto, by członkowie organizacji na wszystkich poziomach byli poinformowani o partnerstwie i zachęceni do uczestnictwa w nim. Organizacja może także zapewnić regularne aktualizacje postępów współpracy oraz zapoznać pracowników z osobami współpracującymi, co pomoże podtrzymać entuzjazm, a także promować kulturę uczestnictwa i współuczestnictwa [The Council for Corporate & School Partnerships 2004].

Odpowiednie wprowadzenie studenta do organizacji ułatwi mu w przyszłości prowadzenie badań. Wyzwaniem organizacji jest otwartość na dzielenie się

informacjami ze studentem, oprowadzenie studenta po przestrzeni organizacji, tłumaczenie niezrozumiałych dla osób z zewnątrz wprowadzonych rozwiązań, a także gotowość na to, że student w trakcie każdej wizyty może pytać o rzeczy z punktu widzenia organizacji banalne i niepotrzebne, przy tym będzie notował to, co usłyszał oraz zaobserwował. Im więcej czasu student spędzi w organizacji, tym lepiej zrozumie jej potrzeby oraz logikę działania. O znaczeniu tych działań świadczy to, że organizacje często oczekują, aby student dostrzegał zarówno aspekty wyróżniające daną organizację pozytywnie, jak i te elementy, które nadal wymagają dopracowania, a następnie potrafił holistycznie opisać to, co widzi i rozumie. Organizacje przywiązane do swojej misji i wizji pragną, aby student w jakimś sensie ją współdzielił. Nie ma w tym nic złego, często studenci badają organizacje bliskie ich zainteresowaniu oraz sami pragną poznać stojące za misją i wizją praktyczne sposoby ich realizacji, więc chętnie angażują się w różne działania organizacji. Bywa natomiast, że organizacje niewłaściwie pojmują rolę studenta-badacza w organizacji, przyrównując ją do wciąż popularnego stereotypu studenta-wolontariusza. Takie błędne rozpoznanie celu współpracy ze studentem często rodzi konflikty i powoduje frustrację obu stron.

W projekcie, który realizowaliśmy, adaptacja partnerów była wielostopniowa. We wsparciu tego procesu pomogły:

- liczne spotkania formalne i nieformalne promotorów i przedstawicieli organizacji, studentów i promotorów, studentów i przedstawicieli organizacji;
- utrzymywanie kontaktu bezpośredniego i pośredniego (telefony, czaty, e-maile);
- warsztaty organizowane dla wszystkich uczestników projektu, podczas których okazję do prezentacji miały wszystkie strony, nierzadko występowały one razem, np. pracodawcy ze studentami opowiadali, jak udało im się zidentyfikować problem w praktyce;
- opracowanie szczególnych form narzędzi badawczych: prowadzenie przez studenta dzienniczka badacza, do którego dostęp miał tylko student i jego promotor; prowadzenie autorefleksji przez promotorów;
- regularne godziny dyżurowania promotorów, organizacja dodatkowych seminariów;
- rola opiekuna w organizacji wspierającego studenta przez cały okres trwania badań;
- konferencja podsumowująca współpracę.

Podczas pierwszych, dwudniowych warsztatów zorganizowanych w ramach projektu adaptacja poszczególnych partnerów w projekcie odbywała się

Forma warsztatowa uważam, że była dobrym sposobem na uwspólnienie wiedzy studentów, którzy przez dłuższy czas byli na różnym poziomie znajomości podstaw badań w działaniu, a także sposobnością do współpracy. Nie tylko poszerzały one wiedzę, ale także były okresem „odpowiedzialności”, kiedy mogliśmy poczuć wszyscy, w jakim działaniu i projekcie uczestniczymy oraz czego się od nas oczekuje. Warsztaty, w mojej opinii, są ważną częścią powodzenia projektu. (Promotor 11)

pomiędzy promotorami i przedstawicielami organizacji oraz promotorami i studentami. Było dla nas ważne, aby podczas tego spotkania nastąpiła integracja przedstawicieli organizacji pozarządowych i publicznych oraz integracja studentów Instytutu Spraw Publicznych oraz Instytutu Kultury, biorących udział w projekcie.

Tematyka warsztatów skierowanych do pracodawców stanowiła ich wprowadzenie w rzeczywistość

uczelnianą, omawialiśmy między innymi założenia pracy na seminariach i współpracy pomiędzy organizacją–studentem–promotorem. Chcieliśmy przedstawić kontekst idei prowadzenia badań w działaniu poprzez prezentację wyzwań przyszłości i tego, jak w związku z tym zmieniają się organizacje, a także jak wprowadzać zmiany organizacyjne. Odbyliśmy również dyskusję na temat oczekiwań organizacji zaangażowanych w projekt.

Podczas drugiego dnia trwania warsztatów pragnęliśmy przekazać studentom poczucie wspólnotowości badaczy. Dopiero kolejne warsztaty były wspólnym spotkaniem wszystkich stron projektu.

3.2. Badania naukowe

3.2.1. Identyfikacja problemu badawczego

Sformułowanie problemu badawczego, rozumianego jako rodzaj zadania, którego nie można rozwiązać za pomocą posiadanego zasobu wiedzy [Kozielecki 1969, s. 16], poprzedzone jest wieloma czynnościami, które partnerzy częściowo wykonują wspólnie, a częściowo osobno. Zanim zostanie postawiony problem badawczy, partnerzy prowadzą szereg rozmów i obserwacji w terenie badawczym, jakim jest organizacja współpracująca z uczelnią. W ten sposób rozpoznawana jest jedna bądź kilka sytuacji problemowych [Nowak 2012, ss. 26–39] dotyczących funkcjonowania organizacji, nad którymi partnerzy wspólnie się pochylają, aby spriorytetyzować je według uznania ich ważności, określenia możliwości ich rozwiązania oraz adekwatności do strategii

badawczej, jaką jest badanie w działaniu. Dyskusje prowadzone na tym etapie pozwolą partnerom wyodrębnić jeden znaczący problem praktyczny dotyczący organizacji. Problem praktyczny nie jest problemem badawczym, jest jedynie określeniem potrzeby i oczekiwania organizacji i zasięgu badań. Istotne jest, aby problem praktyczny był ważny dla każdego z uczestników badań oraz był rozwiązywalny. Badania w działaniu skupiają się na problemach badawczych mających wymiar praktyczny, gdzie wszyscy uczestnicy badania zgadzają się co do wagi podejmowanego problemu, jawi im się on jako pilny i zakłócający funkcjonowanie organizacji, jednakże towarzyszy temu poczucie, że odpowiednio sporządzony i przeprowadzony plan badawczy pozwoli na wyciągnięcie właściwych wniosków oraz na jego rozwiązanie.

Problem praktyczny w początkowych fazach bywa wiele razy zmieniany bądź przemodelowany. Jest to sytuacja całkowicie naturalna, ponieważ w trakcie poznawania organizacji przez studenta obie strony kumulują swoje opowieści o organizacji, co prowokuje do większej refleksji nad tym, o czym opowiadamy i czym się zajmujemy. Odkrywamy także kolejne warstwy jakiegoś problemu, który w pierwszej formule wydaje się zbyt pojemny, dotyczący zbyt szerokiego obszaru działań organizacji, więc zawężamy go do możliwego do zbadania zagadnienia, w założonym formacie pracy magisterskiej. Zbyt obszerne i ogólnikowe problemy muszą zostać podzielone na elementy – problemy szczegółowe i kolejne pytania badawcze adekwatne do każdego problemu szczegółowego, więc wymagają pracy całego zespołu badawczego, a nie jednego studenta.

Po ustaleniu problemu praktycznego student wykonuje pracę w celu sformułowania problemu badawczego poprzez: generalizację problemu praktycznego opartą na istniejącej literaturze naukowej oraz wkładzie w rozwój teorii naukowych. Praca ta pozwala na zrozumienie, że problem praktyczny jest problemem właściwym wyłącznie tej konkretnej, badanej organizacji, problem badawczy natomiast można odnieść do większej liczby organizacji, lecz nadal pod warunkiem przynależenia do danego sektora, prowadzenia działalności o podobnym profilu czy podobnej strukturze organizacyjnej. W ten sposób problem badawczy wyłania się z praktyki, ale w swoim konstrukcie przybliża się znacznie do teorii naukowej. Teoria naukowa „to całość logicznych, spójnych i niesprzecznych uogólnień wnioskowanych na podstawie faktów naukowych i dotychczas zgromadzonej wiedzy naukowej” [Sułkowski 2012, s. 95].

Problemy badawcze to najczęściej pytania, które wskazują na luki w zakresie wiedzy bądź jej pewności. Motywacje do stawiania problemów badawczych są pod wieloma względami podobne do formułowania problemów

praktycznych, dlatego że często problemy praktyczne w zwykłych badaniach także są inspiracją dla naukowców. Spośród sposobów na znalezienie problemu badawczego można wymienić:

- czytanie i sięganie do innych badań; być może będziemy chcieli kontynuować czyjeś badania, być może zauważymy nowe kierunki ich użycia;
- poszukiwanie profesjonalnej porady – wśród naukowców, ale też ekspertów w danej dziedzinie, np. pracowników jakiejś organizacji;
- przeszukiwanie różnorodnych źródeł: literatury, gazet, internetu, archiwów, fotografii; trudno wskazać, co konkretnie może wzbudzić naszą ciekawość naukowo-badawczą i nas zaintrygować, dlatego chłońmy teksty wokół nas;
- obserwowanie: organizacji, w których pracujemy, uczelni, na której studiujemy, naszego środowiska lokalnego; być może dostrzeżemy problem, który uwiera nas i/lub ludzi wokół nas – „nawet przypadkowe spotkania albo osobiste doświadczenia mogą dostarczyć okazji oraz motywu przewodniego do badań” [Hammersley, Atkinson 2000, s. 39];
- sporządzanie notatek podczas wszystkich wymienionych wyżej działań; tylko w ten sposób trwale zapamiętamy, co i gdzie zobaczyliśmy i usłyszeliśmy, aby móc do tego powrócić; zapisujemy nie tylko fakty przez nas zaobserwowane, ale także emocje, jakie w nas wzbudzają, i pierwsze opinie;
- ciekawość – bardzo często w poszukiwaniu problemów naukowych kieruje nami zwykła ciekawość, która sprawia, że chcemy zrozumieć i/lub rozwiązać dany problem; coraz częściej, w miarę systematyzowania się wiedzy wewnątrz dyscyplin naukowych, owa ciekawość jest ukierunkowana na określony obszar badawczy [Nowak 2012, s. 26];
- dostrzeżenie luki badawczej, białej plamy rejonów w teorii naukowej nieodkrytych bądź rzadko eksplorowanych [Nowak 2012, s. 26; Niemczyk 2016, s. 109];
- zainteresowanie nie tyle określonym obszarem wiedzy, ile zainteresowanie metodologiczne – badacz poszukuje takich przypadków, które umożliwiają przetestowanie danej strategii badawczej czy metody [Flick 2012].

Sformułowanie problemu badawczego wymaga czasu i dogłębnego poznania organizacji, na co nie ma za dużo czasu w projekcie. Student może też zwrócić uwagę na problem, który nie jest istotny z punktu widzenia organizacji. (Pracownik organizacji 3)

Tak rozumiane motywacje do podjęcia badań poprzez wykonanie pierwszego kroku – znalezienie problemu badawczego – są rozwijane w wielu definicjach, gdzie problem badawczy może oznaczać potrzebę podjęcia badań [Creswell 2003],

a także pewne pytanie lub zespół pytań, na które badanie ma dostarczyć odpowiedź [Nowak 2012].

Problemy badawcze zawsze zawierają w sobie jakiś poziom ogólności, dlatego z formuły samego problemu badawczego nie dowiemy się, jakie są szczegółowe cele badania ani jaki jest jego zakres, czemu student będzie się uważniej przyglądał i badał, a co pozostanie kontekstem (zob. tab. 6).

Tabela 6. Przykładowe problemy badawcze

Student 1	Problemem badawczym jest rozwijanie zdolności finansowych organizacji poprzez uruchamianie skutecznych akcji marketingowych w celu pozyskania wpływów z alokacji jednoprocentowych.
Student 2	Problemem badawczym jest szeroko rozumiana sytuacja pracowników LGBT w miejscu zatrudnienia.
Student 3	Problemem badawczym jest poznanie skutecznego sposobu aktywizacji i partycypacji różnych grup odbiorców oraz rozpoznanie działań, jakie podejmuje biblioteka w celu aktywizacji swoich czytelników i czytelniczek.
Student 4	Problemem badawczym jest budowanie dialogu między szkołą a społecznością lokalną, uwzględniając ich potrzeby.
Student 5	Problemem badawczym jest kształtowanie w uczniach postaw prozdrowotnych i prowadzenia zdrowego stylu życia.
Student 6	Problemem badawczym jest zmiana nazwy i wizerunku organizacji pozarządowej w celu zwiększenia swojego wpływu społecznego i pozyskania nowych odbiorców działań organizacji.

Zródło: opracowanie własne na podstawie prac magisterskich studentów biorących udział w projekcie.

W zastosowaniu procedury jakościowej rozpisanie pytań badawczych ułatwia dalszą pracę i czyni ją bardziej metodyczną. Jakościowe pytania badawcze muszą zawsze dotyczyć problemu badawczego i do niego nawiązywać, muszą być pytaniami otwartymi, skupiać się na jednym zjawisku lub pojęciu [Creswell 2003], odtąd wiemy, jakie dokładnie rzeczy będą badane i na co będziemy szukać odpowiedzi, przy czym raz sformułowany problem badawczy oraz pytania badawcze mogą ulegać ewolucji lub po prostu zmianie. W trakcie procesu badawczego, dzięki pozyskanym danym i poszerzaniu naszego rozumienia terenu badawczego, *action research* dopuszcza możliwość modyfikacji wyjściowego problemu badawczego. Nad tym, w jaki sposób szukać odpowiedzi na pytania badawcze, studenci wraz z promotorami zastanawiają się podczas pisania planu badawczego i dokonywania wyboru metod badawczych. Dobrze sformułowane pytania będą stanowiły punkt wyjścia konstruowania narzędzi badawczych. Pytania badawcze pokazują także organizacji i przyszłym czytelnikom prac, co dokładnie chcemy zbadać, są też decydujące dla treści opisywanej w pracy problematyki badawczej oraz

struktury opisu wyników badań. Podczas pisania pytań badawczych należy unikać używania skrótów myślowych, a określać konkretne składowe przedmioty badań.

W procedurze ilościowej stawiane są pytania ilościowe oraz hipotezy. Ilościowe pytania badawcze pokazują, jaką relację między zmiennymi badacz chciałby poznać, natomiast hipotezy jakościowe są przypuszczeniami studenta dotyczącymi relacji pomiędzy zmiennymi. W procedurze badań mieszanych przedstawiane są zarówno jakościowe, jak i ilościowe pytania badawcze lub hipotezy [Creswell 2003]. Podobnie jak w przypadku badań jakościowych mają one za zadanie doprecyzowanie i określenie celu badań, wskazując, co konkretnie chcemy badać.

W trakcie naszego projektu warsztaty poświęcone problemom badawczym odbywały się wielokrotnie. Podczas pierwszego warsztatu tematyka jednego z bloków krążyła wokół poszukiwania problemów badawczych. Po krótkiej prezentacji zaproponowaliśmy ćwiczenia w grupach na studiach przypadku z konkretnymi pytaniami do każdego ze studiów. Studenci mieli wykazać się znalezieniem problemu praktycznego, następnie jego przeformułowaniem na problem badawczy i pokazaniem logiki tej zmiany.

Kolejne warsztaty stwarzały okazję do spotkania pracodawców i studentów w przestrzeni uniwersyteckiej. Studenci wraz ze swoimi opiekunami naukowymi, przy wsparciu obecnych na sali promotorów, rozmawiali na temat wyłaniających się problemów praktycznych i badawczych.

Jedno z kolejnych spotkań w ramach warsztatów miało na celu wsparcie studentów w opisanii procesu przejścia z problemu praktycznego do problemu badawczego w pracy magisterskiej i umiejscowieniu problemu badawczego w kontekście – szerszym – teorii naukowych. Ćwiczenie to polegało na odpowiadaniu przez studenta na przygotowane na arkuszu pytania. Następnie poprzez technikę autoewaluacji, czyli wejścia w rolę krytycznego przyjaciela, miał on napisać kierowane do autora opisu pytania, odpowiedzi i komentarze, które mogłyby mu pomóc w rozwinięciu rozumienia problemu badawczego.

3.2.2. Prowadzenie badań i opis wyników

Na tym etapie przyjmuje się, że student uzgadnia wraz z organizacją i promotorem problem badawczy, którym zajmie się w swoich badaniach i który jest rozpisany na poszczególne szczegółowe pytania badawcze. Tak przygotowany student przystępuje do sporządzenia planu badań, który będzie obejmował

[...] decyzje, których zakres sięga od ogólnych założeń do szczegółowych metod gromadzenia i analizy danych. Decyzją nadrzędną jest wybór schematu badawczego, którym zamierza posłużyć się autor. Wybór ten zależy od założeń światopoglądowych badacza, od planowanych procedur (zwanymi strategiami) oraz metod gromadzenia, analizy i interpretacji danych. Wpływ na decyzję ma również natura badanego problemu lub zagadnienia, osobiste doświadczenia badacza oraz kategoria odbiorców, do których projekt jest adresowany [Creswell 2003, s. 29].

Cele dobrze skonstruowanego planu badawczego to: osiągnięcie względnej pewności, że dokonaliśmy pogłębionej analizy problemu badawczego, zrozumieliśmy założenia paradygmatyczne, którymi kierujemy się w procesie badawczym, rozważyliśmy dokładnie metodykę badań wraz z jej ograniczeniami.

W większości prac naukowych badacz wykazuje także bezpośrednio bądź pośrednio obraną przez siebie metodologię badań, metodykę oraz metody badawcze. Tutaj metodologia to „nauka o metodach, która inwentaryzuje metody postępowania badawczego, opisuje sposób ich stosowania, charakteryzuje wady oraz zalety stosowania wobec problemów badawczych” [Czakon 2016, s. 10]. Jest to więc teoretyczna świadomość prowadzenia badań naukowych, która także zostaje zaprezentowana w pracy naukowej. Metodyka zaś „oznacza sposób podejścia standardowy dla każdego ze szczegółowych obszarów badań” [Czakon 2016, s. 11], a także „zbiór zasad i sposobów dotyczących wykonywania jakiejś pracy i zmierzania do określonych celów; w konsekwencji przez działanie metodyczne rozumie się: (1) działanie zawierające także wskazania i sposoby postępowania, (2) oparte na określonej metodzie, planowe, systematyczne” [Słownik wyrazów obcych PWN, za: Kawa 2013]. Tak rozumiana metodyka wymaga, aby badacz opisał wybór metod badawczych, którego dokonał, a także wyprowadził argumenty i wnioski dotyczące tego, czemu te a nie inne metody będą według niego najbardziej odpowiednie do osiągnięcia celu badań. Ponadto musi on wskazać poszczególne kroki pozwalające na zbadanie danego obszaru problemu badawczego, w tym między innymi, jak długo będą trwały badania, kto będzie brał udział w badaniu i jak została dobrana próba badawcza, w jaki sposób zostanie przedstawiona wiarygodność wyników badań.

Metoda natomiast (gr. *métodos*) znaczy „świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla określonego celu, co w nauce oznacza: (1) sposób badania rzeczy i zjawisk, (2) ogół reguł stosowanych przy badaniu rzeczywistości, (3) drogę dochodzenia do prawdy [Słownik wyrazów obcych PWN, za: Kawa 2013] oraz „skład i układ etapów postępowania badawczego, powtarzalny w badaniu określonej klasy problemów ze względu na swą skuteczność”

[Czakov 2016, s. 11]. Badacz pokazuje, jakimi metodami badawczymi będzie się posługiwał oraz w jaki sposób będzie to robił.

W trakcie tworzenia planu badawczego student będzie potrzebował od organizacji informacji, czy metody, które wybrał są możliwe do przeprowadzenia (np. czy osoby, z którymi chciałby przeprowadzić wywiad, będą chętne i dostępne, czy dokumenty organizacyjne będą do jego dyspozycji); określenia czasu i dostępności uczestników badań; zgody na wybrany sposób dokumentowania materiału badawczego (np. dyktafon).

Aby wesprzeć studentów w pisaniu prac magisterskich, zespół promotorów przygotował propozycję „schematu projektowanych badań w działaniu”. Schemat ten zawierał podstawowe informacje dla Komisji Etycznej o badaniu służącym do napisania pracy magisterskiej, prowadzonym w ramach realizowanego projektu, takie jak:

- autor pracy;
- tytuł pracy;
- badana organizacja / badane organizacje;
- uczestnicy badań;
- cel pracy;
- problem badawczy lub hipoteza badawcza;
- pytania badawcze;
- typ projektu badawczego;
- procedury gromadzenia danych;
- procedury dokumentowania danych;
- przewidywane kwestie etyczne.

Po ustaleniu planu badawczego student przystępuje do badań, w trakcie których komunikowanie się z organizacją i jej wsparcie są niezbędne dla sukcesu badań, gdyż:

- przygotowuje narzędzia badawcze (np. scenariusze wywiadów indywidualnych lub grupowych, protokoły obserwacyjne, kwestionariusze ankiet, dyspozycje do analizy dokumentów), które konsultuje z organizacją i promotorem;
- przygotowuje niezbędne do rejestracji i dokumentowania materiału badawczego urządzenia (np. dyktafon, pakiety oprogramowania biurowego, w tym pakiet Microsoft Office, programy do transkrypcji wywiadów, aparat, kamera, notatnik, laptop);
- kontaktuje się z uczestnikami badań i umawia spotkania, podczas których będzie mógł przeprowadzić wywiad(y); zapytuje o wydarzenia organizowane przez organizację odpowiednie do prowadzenia obserwacji; pozyskuje bazę interesariuszy lub sam taką tworzy, aby móc rozdać

ankiety bądź wysłać je mailowo; fotografuje i/lub filmuje np. sytuacje organizacyjne czy przestrzeń organizacyjną; otrzymuje dostęp do dokumentów wewnętrznych organizacji;

- stosując adekwatne metody badawcze, zbiera materiał badawczy: przeprowadza wywiady i dokonuje ich transkrypcji, otrzymuje wypełnione ankiety, a ich wyniki wprowadza do odpowiednich programów komputerowych, analizuje źródła internetowe i dokumenty zastane, tworzy notatki z badań, protokołuje prowadzone obserwacje;
- w trakcie i/lub po zebraniu materiału badawczego dokonuje jego analizy i interpretacji; w przypadku badań jakościowych dzięki wielokrotnemu czytaniu i porównywaniu wyników badań jest w stanie określić powtarzające się kategorie badawcze, rozpoznać ich kontekst, zrozumieć z różnych perspektyw (przez zastosowanie wielu metod badawczych) ich znaczenie; w badaniach ilościowych student ilościowo analizuje materiał badawczy, tworząc wykresy, rysunki i tabele z pozyskanych danych; badanie mieszane łączy oba sposoby analizy i interpretacji;
- prezentuje wyniki badań w pracy naukowej, dokonując ich opisu i obrazując je odpowiednimi, przetworzonymi lub surowymi, danymi (czyli w opis wyników niejako wplata wykresy i tabele bądź odpowiednie cytaty z wywiadów lub obserwacji, stąd struktura rozdziału wynikowego tworzona jest na zasadzie opis wyników – prezentacja danych – wpisywane naprzemiennie). Taki sposób opisu wyników nie powinien zawierać wniosków, a tylko to, co badacz odczytuje w otrzymanym materiale. Prezentowane są jedynie wyniki badań odpowiadające na zadane pytania badawcze i niezbędne do rozwiązania problemu badawczego.

Rola pracodawcy/opiekuna polega na wspieraniu procesu badawczego i ułatwianiu dostępu do organizacji. Opiekun jest rodzajem przewodnika, wskazującym tropy i ścieżki, ale nienarzucającym swojej opinii. Może współtworzyć proces badawczy i konsultować wnioski, ale nie ingeruje w ostateczne wyniki badań. (Pracownik organizacji 5)

Jak wykazano w powyższym wyliczeniu, organizacja jest ważnym partnerem dla studenta w prowadzeniu badań naukowych. Co prawda to student wykonuje pracę gromadzenia danych, aczkolwiek bez otwartości organizacji, jej zaufania i zaangażowania nie będzie on w stanie uzyskać wyczerpującego materiału badawczego.

Zrozumienie celu badań, jakie prowadzi student, jest w tej kwestii kluczowe. W naszych badaniach otrzymaliśmy odpowiedzi, że podczas prowadzenia badań w organizacji studentom często towarzyszą uczucia: obcości, braku

zaufania, chęci nadmiernej kontroli, piętrzenia trudności, nieskutecznej komunikacji, rozbieżności rozumienia celów stosowania metody badawczej oraz roli studenta w organizacji.

3.2.3. Etyka badań naukowych

Kwestie etyczne badań naukowych wymagają refleksyjności w całym procesie badawczym wszystkich współpracujących stron. W *action research*

[...] profesjonalny badacz uczestniczący w takim projekcie nie jest więc ani szefem, ani samodzielnym intelektualistą, ani kierownikiem zespołu. Jest wyspecjalizowanym członkiem grupy, który zapewnia szkolenie, techniki, teorie oraz metody według potrzeb, wspierając w ten sposób wysiłki całej grupy. Jest również facylitatorem procesu wspólnego uczenia się członków grupy [Greenwood 2012, s. 125].

Osobami odpowiedzialnymi za przestrzeganie etyki naukowej są studenci i promotorzy, organizacje natomiast mogą sprzyjać (bądź nie) etyce prowadzenia badań w działaniu. Plan badań powstaje w konsultacjach z przedstawicielami organizacji, więc mogą się oni wypowiedzieć na temat realności planowanych badań, a także opisać regulaminy czy zasady, według których działa organizacja, a które mogą być przyczyną jedynie częściowego rozwiązania problemu badawczego. Jeśli akceptują oni plan badań, student liczy na wsparcie w procesie badawczym i na pozytywną współpracę. Przedstawiciele organizacji z pewnością nie są w stanie wszystkiego przewidzieć, natomiast mogą w najważniejszych obszarach zapewnić płynność prowadzenia badań.

Po pierwsze, bywa, że organizacje narzucają problem badawczy studentom, bez żadnego wyjaśnienia lub argumentami nieprzekonującymi. Wywieranie presji na studenta, aby koniecznie się czymś zajął, może być przyczyną jego zniechęcenia do dalszej współpracy. Problem badawczy powinien być „wspólny”, czyli wszyscy uznają go za ważny i rozumieją motywy jego postawienia. Po drugie, aby praca studenta była trafna i rzetelna, potrzebuje on dostępu do danych, których zebranie zostało zaplanowane w planie badawczym. Dlatego też organizacje, blokując do nich dostęp, mogłyby przyczynić się do uzyskania niepełnego bądź zafałszowanego obrazu funkcjonowania organizacji. Po trzecie, student, stosując metody badawcze (wywiad, ankietę) w celu pozyskania informacji o terenie badawczym, pragnie otrzymać prawdziwe opinie, sądy, obserwacje, które podlegają badaniom. Wpływanie osób decyzyjnych na treści pozyskiwanych informacji jest problematyczne dla studenta na etapie analizy i interpretacji danych.

Musi on wtedy uwzględnić wszystkie elementy zakłócające przebieg badania, do których należy również wpływ liderów. Po czwarte, cenzurowanie pracy magisterskiej przez organizacje. Przedstawiciele organizacji, otrzymawszy od studenta ostateczną wersję pracy, mają możliwość zapoznania się z jej treścią oraz podjęcia decyzji w sprawie ewentualnej anonimizacji danych organizacji. Wywieranie wpływu przedstawicieli organizacji na treść i formę pracy (jak sugerowanie usunięcia części wyników z ankiet lub cytatów z wywiadów) jest nieetyczne. Wszelkie dane wrażliwe organizacji nie pojawią się w pracy, bo nie mogą – etyka badacza na to nie pozwala. Po piąte, niezrozumienie przez organizacje roli studenta badacza i traktowanie go jak pracownika organizacji, stażystę, praktykanta lub wolontariusza. Takie działanie organizacji uderza w tożsamość studenta i jego znaczenie dla współpracy. Wywołuje konflikt przyjmowanych ról przez partnerów, których funkcja dla obu stron ulega drastycznej zmianie.

Role studenta jako badacza jest [Kostera 2003; Silverman 2009; Ciuk, Latusek-Jurczak 2012; Christians 2014]:

- zrozumienie funkcjonowania badanej organizacji;
- dążenie do mówienia prawdy;
- kwestionowanie rzeczy oczywistych, wytykanie ukrytych założeń, podejście krytyczne i refleksyjność;
- przedstawienie samego siebie jako badacza w organizacji;
- zachowanie czujności na występowanie różnic w rozumieniu słów i zwrotów;
- uzyskanie świadomej zgody od uczestników badania na wzięcie w nim udziału, zapewnienie dobrowolności uczestnictwa;
- udzielenie odpowiednich informacji na temat badania osobom biorącym w nim udział;
- ochrona tożsamości organizacji i anonimowości swoich rozmówców, prywatność i poufność;
- dokumentowanie materiału badawczego, pewność co do dokładności uzyskanych wyników;
- prezentacja wyników badań w terenie;
- sprzeciwianie się oszustwu i nadużyciom;
- właściwe utrzymywanie relacji w terenie – rozpoczęcie, podtrzymywanie i zakończenie relacji z uczestnikami badań.

Student jako badacz kieruje się etyką badawczą, mającą zapewnić wiarygodność (trafność i rzetelność) oraz jakość badań. To rzetelność i postawa badacza gwarantują wiarygodność badań. Badacz musi się starać przekazać prawdę, wymagana jest od niego duża samoświadomość, autorefleksja oraz czujność. Jego najważniejszym zadaniem jest zrozumieć [Kostera 2003].

By uniknąć zarzutów o niską wiarygodność badań i ich jakość, student stosuje odpowiednie standardy badawcze. Aby móc skutecznie odpowiadać na zarzuty, badacz:

- uzasadnia wybór problemu badawczego i sformułowanych pytań badawczych, określa celowość podjętej przez siebie tematyki i wybór terenu badawczego;
- dokonuje triangulacji wielokrotnych [Flick 2011];
- gromadzi dane w sposób systematyczny i planowy, dokumentuje badania, zachowuje dowody badań (nagrania wywiadów, odpowiedzi ankietowe);
- sporządza dokładny opis wyborów metodologicznych oraz wykazuje świadomość metodologiczną;
- opisuje aspekty etyczne prowadzonych badań wraz z dylematami, z jakimi się mierzył, a także ograniczenia badań;
- dba o partycypacyjność wszystkich uczestników badań w działaniu, potwierdza wyniki ze strony uczestników i odbiorców badań;
- zachowuje transparentność i jasność wyводу naukowego;
- odnosi się do badań innych naukowców, pokazuje ich znajomość i twórczo wykorzystuje;
- wykazuje wkład w rozwój nauki oraz wypełnioną lukę badawczą;
- stosuje metody badawcze oraz przedstawia ich wyniki w sposób zrozumiały i replikowany.

Swoją ocenę uczciwości i wiarygodności nauki tak przedstawiał Grabski [2009]:

Do tej pory dzielił się słusznym przekonaniem, że nauka stanowi jedną z niewielu przygód ludzkości, która się powiodła, i wierzymy w to, że niesie ona dobro sama z siebie. Nasze samopoczucie poprawia fakt, że naukowcy wciąż cieszą się społecznym uznaniem. Uważamy też, że odzwierciedla to wiarę w obowiązywanie w nauce wysokich standardów etycznych i zasad, które gwarantują jej rzetelność. To właśnie dzięki przestrzeganiu tych standardów oraz swoistej, prawie kastowej, elitarności nauka zachowuje swoją integralność i wykazuje większą odporność na oszustwa i fałszerstwa niż inne obszary działalności ludzkiej. Co więcej, wysokie standardy uczciwości i skrupulatne przestrzeganie właściwego dla nauki systemu wartości uznajemy za nieodłączny atrybut pracy uczzonego, której główną inspiracją jest powiększanie zasobów potwierdzonej wiedzy i dzielenie się nią z innymi [Grabski 2009, s. 37].

Zagadnienie etyki badań naukowych wchodzi w skład pojęcia dobrych praktyk naukowych, do których należą [Zespół do Spraw Etyki w Nauce 2004, ss. 8–10]:

- przestrzeganie podstawowych zasad pracy naukowej: adekwatność i standaryzacja metod, staranność i dokładność dokumentowania wyników, sceptycyzm wobec uzyskanych rezultatów, uczciwe honorowanie należnego współuczestnikom, konkurentom, poprzednikom udziału, rzetelna ocena innych;
- właściwe kierownictwo i współpraca w zespołach naukowych;
- uwzględnianie potrzeb młodych badaczy;
- ochrona i przechowywanie wyników badań;
- przestrzeganie zasad autorstwa publikacji naukowych;
- unikanie konfliktów interesów: podczas oceny innych organizacji, osób, projektów, publikacji, wystąpienia konfliktu zobowiązań wobec innych, finansowych korzyści z nieuczciwych działań.

Podczas spotkań organizowanych w ramach naszego projektu odbyły się dwa spotkania warsztatowe poświęcone etyce badań. Pierwsze z nich dotyczyło etyki, wartości, komunikacji i roli badacza w badaniach w działaniu. Studenci uczestniczący w tych warsztatach zastanawiali się nad tym, co jest dla nich najważniejsze. Komentowaliśmy wspólnie różnice między celami życiowymi, zadaniami, planami, marzeniami a wartościami, których realizację uznajemy za dobro samo w sobie. Zaproponowaliśmy katalog wybranych wartości i zastanawialiśmy się nad ich znaczeniem w prowadzeniu badań naukowych.

Drugie warsztaty, przeprowadzone w formie *world cafe*, ogniskowały grupy osób zainteresowanych zaproponowanymi przez promotorów tematami. Studenci i pracodawcy wybierali spośród pięciu stolików tematycznych. Celem tych warsztatów było stworzenie odpowiedniej przestrzeni i możliwości do dyskusji wszystkich partnerów projektu o sytuacjach newralgicznych. Propozycje były następujące:

- jak rozmawiać o trudnych sprawach organizacji? (wewnętrzne granice odpowiedzialności), umiejętność asertywności;
- różnice statusu (wiedzy, doświadczenia), relacje władzy w dialogu student–członek organizacji;
- etyczne aspekty ujawniania niesprawiedliwości;
- rola badacza – interes studenta, interes organizacji (współbadanie, partycypacja);
- w jakim stopniu teoria służy praktyce badania? co to znaczy dobry, użyteczny problem badawczy?

Zapis dotyczący etyki prowadzenia badań znalazł się także w opracowanym na początku projektu regulaminie pracy studentów i promotorów w ramach seminarium magisterskiego. Znalazły się w nim informacje dotyczące:

- realizacji prac magisterskich zgodnie z etycznymi standardami prowadzenia badań, obejmujących: dobrowolność udziału, zapewnienie dobrostanu ludzi i organizacji, zapewnienie anonimowości lub poufności, zgodność prezentacji wyników z rzeczywistością;
- terminu przygotowania projektu badań naukowych będących podstawą do napisania pracy magisterskiej;
- funkcjonowania dwóch pięciosobowych komisji etycznych złożonych z promotorów i pracodawców, jej zadań i terminów prac.

3.2.4. Wnioski, rekomendacje i plan wdrożeniowy

Jeśli zakończyliśmy badania w organizacji, zebraliśmy dane oraz opisaliśmy wyniki badań, kolejnym etapem pracy będzie sformułowanie wniosków. Po czym jednak poznamy, że powinniśmy zakończyć już etap badań i zacząć wnioskowanie? Badacz może posłużyć się założeniami teorii ugruntowanej i zastosować podejście zwane teoretycznym nasyceniem. Nasycenie oznacza, że w terenie badawczym pozyskiwane przez badacza dane zaczynają się powtarzać, badacz nie dowiadyuje się już niczego nowego. Po zakończeniu gromadzenia danych student może przejść do kolejnego działania badawczego: analizy danych (opracowywania własności kategorii), gdyż jest przekonany, że poszukiwana przez niego kategoria jest nasyciona, ponieważ widzi ciągle pojawianie się podobnych przykładów [Glaser, Strauss 1967]. Moment zakończenia etapu badań jest jednak najczęściej zależny na przykład od wybranej strategii badawczej, doboru próby lub samego uwarunkowania terenu badawczego.

W projekcie przez nas prowadzonym czas pobytu w organizacji był znacznie ograniczony, gdyż zobligowani byliśmy terminami egzaminów i obron prac magisterskich. Moment wyjścia z terenu badawczego musiał być z góry zaplanowany w taki sposób, aby każdy partner zdążył wykonać swoją pracę. Prace magisterskie kończyły się zaprojektowaniem planu wdrożeniowego lub wdrożeniem. Tempo pracy i czas jej trwania były nierówne. Charakter współpracy w badaniach w działaniu był warunkowany przez liczne okoliczności wewnętrzne i zewnętrzne, co należy uwzględnić już na początku współpracy, kiedy określamy korzyści, ale i cele krótko- i długoterminowe dla naszej organizacji.

W badaniach w działaniu musimy mieć także pewność, że rozwiązaliśmy problem praktyczny i badawczy. Podczas formułowania wniosków musimy najpierw ocenić następujące elementy:

- Czy rozumiemy, co się dzieje w organizacji? Czy rozpoznaliśmy najważniejsze zagadnienia/kwestie organizacyjne, które wiążą się z naszym problemem praktycznym? Czy rozpoznaliśmy mikroświat organizacji?
- Czy badania, które do tej pory przeprowadziliśmy, wystarczą do rozwiązania problemu praktycznego?
- Czy mamy poczucie, że możemy znaleźć rozwiązanie?

Jeśli odpowiemy na te pytania twierdząco, będziemy mogli zaproponować rozwiązania praktyczne na dalszym etapie pracy magisterskiej. Odpowiedzi szukamy, współpracując z uczestnikami badań w działaniu. Podczas wyciągania wniosków sprawdzamy i zachowujemy wiarygodność naszych badań.

Wnioski z naszych badań w działaniu zawierają rozwiązania problemów praktycznych i badawczych poprzez:

- opracowanie odpowiedzi na sformułowane na początku pytania badawcze i ocenę ewentualnych ograniczeń (powodów, dla których nam się nie udało) zweryfikować hipotezy badawczej;
- w przypadku badań jakościowych zaznaczenie partykularności, a nie uniwersalności, otrzymanych wyników [Creswell 2003];
- zachowanie kontekstu naukowego, odniesienie naszych badań do teorii/koncepcji naukowych (uogólnienie);
- wskazanie ograniczenia naszych badań poprzez zarysowanie ich dokładnego zasięgu; próba zapobieżenia możliwym nadużyciom interpretacyjnym;
- uzasadnienie każdego wniosku, wskazanie szczegółowych podstaw do danej konkluzji [Babbie 2013];
- wykazanie i zapełnienie luki badawczej;
- odniesienie się do ewentualnych implikacji politycznych [Silverman 2012];
- wskazanie dobrych praktyk;
- zaproponowanie kierunku dalszych badań.

Opracowane wnioski posłużą następnie do wypracowania zestawu rekomendacji dla organizacji. Studenci na podstawie całej zebranej podczas badań wiedzy proponują organizacjom kilka rozwiązań dotyczących tego, co mogłyby te ostatnie zrobić, aby poprawić swoją sytuację organizacyjną. Jeśli wnioski są ponowną diagnozą i potwierdzeniem bądź zaprzeczeniem właściwego rozpoznania potrzeb organizacji – poprzez udzielenie odpowiedzi na postawiony problem praktyczny i badawczy są opisowe i podsumowujące, a badacz stara się zachować możliwy obiektywizm przy ich formułowaniu, refleksywnie i ostrożnie, a nie zbyt pochopnie, dokonując oceny – to rekomendacje idą o krok dalej. Tworzenie rekomendacji odbywa się na podstawie wniosków, są one realną i konkretną propozycją zmiany, stanowią formę rozwiązania problemu, przeważa w nich subiektywna opinia studenta i należy je traktować jako przesłanki do działania. Istnieje

kilka sugestii naukowców dotyczących tego, jakie postulaty rekomendacje powinny zawierać. Najczęściej wymieniane są [Kossakowski, Nowiński 2015]:

- traktowanie wiedzy jako fundamentu, co znaczy opieranie się na przeprowadzonych badaniach (wiedza empiryczna);
- konfrontowanie wiedzy empirycznej z wiedzą kontekstową w celu zachowania realizmu implementacyjnego;
- dokonanie szacunku konsekwencji proponowanych zmian;
- poszukiwanie doświadczeń i dobrych praktyk, które posiadają inne osoby: eksperci, naukowcy, konsultanci, członkowie organizacji;
- przeprowadzanie ewaluacji *ex ante* zaproponowanych rekomendacji, określenie stopnia realności zaproponowanych zmian, uwzględnienie większej precyzji i szczegółowości propozycji zmian;
- tworzenie konkretnych rekomendacji obejmujących uchwytne, ewidentne, zdiagnozowane kwestie „o większym nasyceniu wskaźników, wskazówek, przykładów i recept” [Kossakowski, Nowiński 2015, s. 5];
- zaproponowanie wskaźników mających wykazać, czy zmiana się dokonała;
- skonstruowanie tabeli rekomendacyjnej obejmującej szczegóły propozycji.

Powyższa propozycja schematu rekomendacji w wielu miejscach posiada punkty styczne z planem wdrożeniowym, gdzie w procesie pisania prac magisterskich w ramach badań w działaniu właśnie rekomendacje przekuwane są w taki plan. W tym momencie partnerzy angażują się we wspólne projektowanie działań naprawczych – przygotowanie planu konkretnych działań w celu wprowadzania zmiany. Plan wdrożeniowy (*action plan, action program*) oznacza kolejność kroków lub działań, które muszą być wykonane, aby strategia odniosła sukces [Business Dictionary cop. 2019]. *Action plan* zawiera trzy elementy [Business Dictionary cop. 2019]:

- konkretne zadania: co zostanie zrobione i przez kogo;
- horyzont czasowy: kiedy to nastąpi;
- przydział zasobów: jakie konkretne fundusze są dostępne na konkretne działania.

W trakcie tworzenia planu wdrożeniowego często towarzyszą nam refleksje, czy zaprojektowane rozwiązania rzeczywiście da się wdrożyć, oraz namysł nad sposobem ich oceny, czyli ewaluacji – czy wiemy, jak ocenić wprowadzone rozwiązania. Stąd pewnym rodzajem schematu planu wdrożeniowego jest przyjęcie, że plan wdrożeniowy to opis działania z kluczowymi momentami, uwzględniający warianty poszczególnych rozwiązań.

W naszym projekcie w trakcie jednego ze spotkań roboczych wszyscy uczestnicy badań, tj. przedstawiciele organizacji i przedstawiciele uczelni, podjęli dyskusję na temat tego, czym są rekomendacje, a czym wnioski, oraz

jakie są różnice między nimi; w jaki sposób w ramach badań w działaniu należy opracować wnioski i rekomendacje do wdrożenia; w jaki sposób na podstawie rekomendacji stworzyć plan wdrożeniowy oraz jakie elementy wchodzi w skład planu wdrożeniowego. Dzięki pracy w grupach wypracowano kilka wizji owego planu wdrożeniowego, a następnie rozstrzygnięto o najważniejszych punktach, które powinny być zawarte w planie. Powstały w ten sposób plan wdrożeniowy (*action plan*) był obowiązkowym załącznikiem do wdrożeniowej pracy magisterskiej. Dokument ten uwzględniał:

- opis sytuacyjny projektowanej zmiany oraz główne wnioski;
- rekomendacje;
- plan działania i jego opis – jakie działanie?
- ludzi odpowiedzialnych w organizacji, zaangażowanych we wdrożenie – kto?
- zasoby kosztowe, materiałowe, informacyjne, technologiczne, interesariusze (zdefiniowani jako „sprzymierzeńcy we wprowadzaniu zmiany”), kompetencje (potrzebne do realizacji planu);
- harmonogram;
- analizę czynników zagrażających i sprzyjających projektowi wdrożenia i ich konsekwencji, inwentaryzację przewidywanych barier w otoczeniu organizacji;
- wskaźniki sukcesu, zgodność z założonymi celami.

Podczas tworzenia planu wdrożeniowego jednym z największych wyzwań dla studenta jest uczynienie go na tyle dokładnym, by organizacja mogła zobaczyć w nim kolejne kroki działań niezbędnych do osiągnięcia zamierzonego celu – wprowadzenia zmiany, lecz jednocześnie na tyle generalnym, by sytuacje nieprzewidziane, nagłe, nie popsuły ostatecznego efektu, lecz jedynie zmodyfikowały drogę do jego osiągnięcia.

3.3. Wprowadzanie zmian w organizacji

3.3.1. Wdrożenie

Wdrożenie oznacza zamianę planu w działanie. Jest to podjęcie kolejnych kroków mających pomóc w osiągnięciu celów strategicznych poprzez realizację planu wdrożeniowego [Shapiro 2001, s. 38].

Etap wdrażania i ewaluowania planu wdrożeniowego jest niejako poza kontrolą uczelni. To organizacja decyduje, kiedy, w jaki sposób i czy – wdroży

przygotowany plan oraz czy zdecyduje się na regularne kontrolowanie i ocenianie jego skuteczności. Wdrożenie może być natomiast zarządzane przez samych studentów, przez samą organizację lub wspólnie. Natomiast student, jeśli zgodnie z zawartą wcześniej umową kończy współpracę na etapie zaplanowania planu wdrożeniowego, może zostać zaproszony przez organizację do dalszej współpracy w ramach nowej umowy. W każdym z przypadków – kontynuowania bądź nie przez studenta współpracy z organizacją – stworzony przez niego plan cechują szczegółowość oraz klarowność przekazu. Przedstawiciele organizacji, chcąc otrzymać plan, który będą mogli wprowadzić samodzielnie, bez konsultacji z jego autorem, mogą się zastanowić i przedyskutować, jakich informacji będą potrzebować, aby stało się to możliwe.

Nie ma jednej sprawdzonej formuły, która zapewniłaby realizację planu wdrożeniowego. Można natomiast wymienić kilka wskazówek, których opracowanie pomaga w jego zrealizowaniu [np. Shapiro 2001, s. 38]:

- stworzenie skutecznych planów pracy na poziomie zespołu/departamentu;
- sformułowanie indywidualnych planów opartych na planie wdrożeniowym zespołu i priorytetach organizacyjnych;
- dobre zarządzanie.

Indywidualne plany pracowników mają pomóc w zintegrowaniu poszczególnych działań składających się na oczekiwany, końcowy efekt wdrożenia. Jeśli dany członek organizacji jest zaangażowany w więcej niż jeden kluczowy obszar wyników, wówczas pomocne mogą się okazać: indywidualny plan pracy dla każdego zestawu podejmowanych przez siebie działań, a także posiadanie jednego, zintegrowanego planu pracy dla wszystkiego, do czego jest zaangażowany, tak by widział on szerszy cel. Pomoże to ustalić priorytety, przełożyć i przydzielić zasoby organizacyjne w taki sposób, aby działanie zostało wykonane. Zintegrowany plan każdego członka / grupy organizacyjnej jest wtedy wprowadzany do ogólnego planu wdrożeniowego, tak by zarządzający mogli monitorować rozwój sytuacji, przewidywać kryzysy czy zapobiegać zakłóceniom. W ten sposób plan wdrożeniowy staje się nieocenionym narzędziem zarządzania [Shapiro 2001, s. 38].

Aby zaprojektować wdrożenie, które nazywamy także zmianą w organizacji, partnerzy partycypujący w badaniach w działaniu wspólnie dyskutują, w jaki sposób można przejść od zrealizowanego projektu badawczego, przez zaprojektowany plan wdrożeniowy aż do samego wdrożenia. Po określeniu potrzeby realizacji projektu badawczego warto pracować nad wyartykułowaniem pożądanej przyszłości, oczekiwanej przemiany, zanim wejdzie się w szczegóły dotyczące tego, jakie czynności podjąć i jak rozwinąć zaangażowanie ludzi

w działanie (zob. tab. 7). W związku z tym istotne jest, aby pamiętać, że wszystko, co się robi, jest interwencją, i trzeba zachować wrażliwość na wpływ, jaki wywiera na przykład zadawanie pytań i obserwowanie uczestników. Wyzwaniem w tej sytuacji jest zarządzanie polityką sytuacyjną. Sytuacje polityczne tworzą się wtedy, kiedy dana osoba lub grupa mają poczucie, że ktoś ma nad nimi władzę, dominuje. Najbardziej polityczną formą jest prowadzenie przez nas badań w działaniu w naszej własnej organizacji. Podczas gdy diagnoza badań nad działaniami jest działaniem opartym na współpracy, stawianie pewnych pytań i stosowanie osądów w odniesieniu do poszczególnych kwestii może nieść za sobą poważne konsekwencje polityczne [Coghlan, Brannick 2014, s. 70].

Tabela 7. Proces wdrażania zmiany poprzez badanie w działaniu

Krok 1. Określenie potrzeby zmian
Jakie są zewnętrzne siły napędzające zmianę? Jakie są wewnętrzne siły napędzające zmianę? Jak wpływowo są te siły? Jaki mamy wybór?
Krok 2. Jeśli sprawy będą się toczyć w taki sam sposób jak dotychczas, bez żadnej znaczącej interwencji, to:
Co będzie przewidywanym rezultatem? Jaki jest nasz alternatywny, pożądany rezultat?
Krok 3. Co musimy zmienić w obecnej sytuacji, aby osiągnąć pożądany rezultat w przyszłości?
Co jest zrobione? Jak praca jest wykonywana? Jak tworzone są struktury? Jakie są postawy i nastawienie ludzi w organizacji? Jaka jest nasza kultura organizacyjna? Co musi być zrobione? Jak ma to być zrobione?
Krok 4. Jakie są główne drogi, które doprowadzą nas z pozycji, w której jesteśmy, do zamierzonego miejsca?
Jakie poszczególne projekty należy wykonać (krótko-, średnio- i długoterminowe)? W jaki sposób zaangażujemy organizację w projekt? Od czego zaczniemy? Jakie działania podejmiemy dla minimalnego, średniego, maksymalnego efektu? Jak pokierujemy przemianą/zmianą? W jaki sposób zbudujemy zaangażowanie ludzi? Jak rozpoznamy, kto jest lub nie jest gotowy/zdolny do zmiany? W jaki sposób będziemy zarządzać oporem? Kto nam w tym pomoże? Czy potrzebna nam będzie dodatkowa pomoc (konsultanta, facylitatora)?
Krok 5. Czy rozważyliśmy wszystkie możliwości wsparcia procesu badania w działaniu?
Jakich procedur weryfikacyjnych potrzebujemy, aby ustanowić zmianę? W jaki sposób powinniśmy się komunikować i dzielić tym, czego się uczymy?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Coghlan, Brannick 2014, s. 106].

Studia przypadków, umieszczone w piątym rozdziale tej książki, pokazują proces przeprowadzonych badań w działaniu – od rozpoczęcia badania do jego wdrożenia. W rozdziale tym czytelnicy mogą znaleźć przykłady wdrożeń przeprowadzonych we współpracy studenta z organizacją.

3.3.2. Ewaluacja

Ewaluacja jest „zorganizowaną i systematyczną analizą oraz określaniem stopnia realizacji przez organizację czy grupę stawianych jej wymagań wynikających z założonych celów, przypisanych zadań i oczekiwań klientów”

[Korzyściami ze współpracy są – przyp. aut.] współpraca z młodymi, obiecującymi ludźmi, którzy dopiero rozpoczynają karierę zawodową; dzięki wzajemnej wymianie doświadczeń zapoznajemy się ze świeżą i szeroką perspektywą; projekty przeznaczone do wdrożenia pomagają nam ulepszać już wypracowane i stosowane mechanizmy. (Pracownik organizacji 6)

[Bogacz-Wojtanowska i in. 2017, s. 17]. Ciągła, wewnętrzna ocena jest podstawą badań w działaniu, gdzie celem ewaluacji jest nieustanne doskonalenie wdrażania [Khan, Tzortzopoulos 2016, s. 119]. Ewaluacja będąca częścią cyklu badań w działaniu jest przeformułowaniem tradycyjnie rozumianych praktyk ewaluacyjnych. Ewaluacja w ramach badań w działaniu kładzie większy nacisk

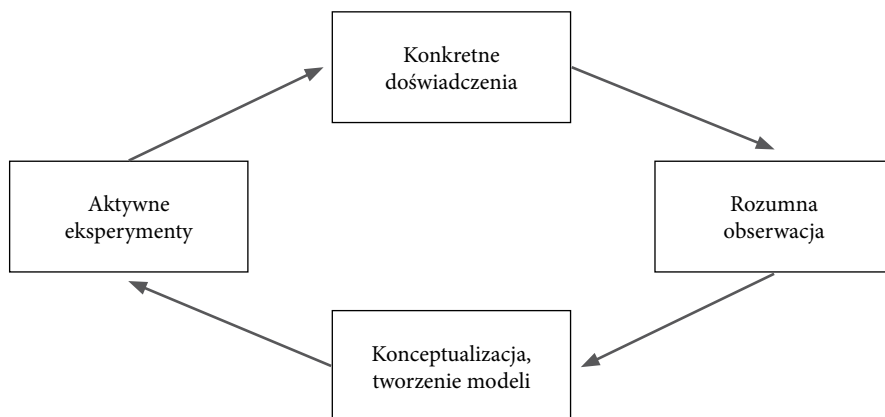
na wykorzystanie samego procesu badania do generowania zdolności uczenia się organizacji [Preskill, Torres 1999; Coghlan, Brannick 2014]. Badania w działaniu czerpią z zaproponowanego przez Kolba [1984] modelu uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning model*). Naukowiec ten pokazuje między innymi model Lewina (rys. 12). Kolb przekonuje, że dane zebrane w trakcie badań i poddane analizie oraz wnioski pochodzące z tejże analizy dzięki doświadczeniu są powrotnie dostarczane badaczom, i służą one do modyfikacji ich zachowań oraz wyboru nowych doświadczeń [Kolb 1984, s. 21]. Wiedzę zdobywa się zatem poprzez praktykę [Koźmiński i in. 2014].

Wiele procesów w ramach badań w działaniu, takich jak wspólne badanie, wspólne planowanie, wspólne podejmowanie działań oraz refleksja jest wykorzystywanych jako interwencje, aby ukształtować sposób, w jaki projekty są oceniane w celu stymulowania uczenia się organizacji [Coghlan, Brannick 2014].

Skutki działania, zarówno zamierzone, jak i niezamierzone, w procesie ewaluacji mogą być rozpoznawane według propozycji uwzględniającej [Coghlan, Brannick 2014, s. 23]:

- prawidłowość pierwotnej diagnozy;
- prawidłowość podjętych działań;
- stosowność sposobu podjętych działań;
- wpływ na kolejny cykl diagnozowania, planowania i działania.

Khan i Tzortzopoulos [2016] wykorzystali dorobek naukowców, aby zaproponować ramy oceny badania w działaniu, które koncentruje się na ocenie jego praktycznego znaczenia. Ramy te zostały zorganizowane na trzech poziomach hierarchii: kryteria, atrybuty i definicje atrybutów (zob. tab. 8).



Rysunek 12. Model Lewina

Źródło: [Kozłowski i in. 2014, s. 206].

Tabela 8. Ramy oceny skuteczności i przydatności działań

Kryteria	Atrybuty	Definicje atrybutów
Prawidłowość	diagnoza	dokładność pierwotnych ustaleń
	postępowanie	przydatność podjętych działań
	realizacja	zgodność z techniką zastosowaną do podjęcia działania
Przydatność	zastosowalność	stosowność działania w odniesieniu do sytuacji
	praktyczność	łatwość wykorzystania działania pod względem prostoty i przejrzystości
	elastyczność	możliwość dostosowania działania do obecnej praktyki
Skuteczność	uskutecznienie	zdolność działania do osiągnięcia zamierzonych rezultatów
	wymierność	zdolność działania, które ma być określone ilościowo
	akceptowalność	zdolność działania do wzbudzenia zaufania co do jego wartości w praktyce

Źródło: [Khan, Tzortzopoulos 2016, s. 120].

W naszym projekcie przeprowadzaliśmy kilka rodzajów ewaluacji. Ewaluacje *ex ante*, *ongoing* i *ex post*. Ewaluację *ex ante* prowadziliśmy różnymi metodami badawczymi, a każda z nich miała innego odbiorcę. Badania ankietowe, skierowane do studentów po realizacji pierwszych warsztatów metodologicznych, służyły poznaniu ich opinii na temat formy i treści zaproponowanych tematów. Analiza tych ankiet pozwoliła nam przedyskutować zmiany, jakie możemy wprowadzić podczas organizacji kolejnych warsztatów, a także utrzymać pozytywnie ocenione elementy.

Aby zaplanować badania *ex ante*, a potem *ex post* nanieśliśmy na macierz główne cele projektu i zaproponowaliśmy wskaźniki ich pomiaru. Chcieliśmy uzgodnić, czego musimy się dowiedzieć, aby móc zmierzyć sposób, w jaki zrealizowaliśmy nasze założenia projektowe w odniesieniu do trzech grup: studentów, organizacji i promotorów. W wyniku naszej pracy przeprowadziliśmy dwie różne ankietę skierowane do przedstawicieli organizacji i studentów, których celem było poznanie opinii i oczekiwań dotyczących współpracy: w przypadku pierwszego respondenta z uczelnią i studentem, w przypadku drugiego respondenta z organizacją i promotorem. Trzecia grupa badanych – promotorzy – zostali poproszeni o wypełnienie formularza autorefleksji, który zawierał listę pytań mających pomóc w autoewaluacji. Pytania te dotyczyły pracy na seminariach, komunikacji z partnerami projektu, naszej roli we współpracy, rozwoju kompetencji i wiedzy.

Ewaluację *ongoing* prowadziliśmy poprzez metody wywiadu i ankietę. Ankieta skierowana do promotorów dotyczyła bieżącej oceny testowanego przez nas modelu realizacji prac opartych na badaniach w działaniu. Ponadto zrealizowano badania ankietowe skierowane do studentów, organizacji i promotorów, które dotyczyły wniosków na temat współpracy pomiędzy partnerami biorącymi udział w badaniu, sugerowanych zmian i rozpoznania korzyści z pracy w modelu badań w działaniu. Pierwszą część wywiadów stanowiły wywiady z promotorami. Ich celem było poznanie sądów i refleksji promotorów na temat sposobu pracy w ramach badań w działaniu, jego szans i ograniczeń oraz korzyści i trudności współpracy. Wywiady przeprowadzane ze studentami i pracodawcami dotyczyły natomiast oceny relacji pomiędzy partnerami współpracy.

Ewaluacja *ex post* uwzględniała zaś ankietę, które były kompatybilne z ankietami przeprowadzonymi *ex ante*. Promotorzy, studenci oraz organizacje dokonali oceny podjętych w ramach projektu działań i opinii na temat barier i możliwości współpracy międzyorganizacyjnej.

4. KORZYŚCI I BARIERY STOSOWANIA PODEJŚCIA *ACTION RESEARCH*

Prowadzenie badań z wykorzystaniem strategii *action research* przynosi interesariuszom korzyści, które w części mogą być rozpoznane przed przystąpieniem do współpracy. Do pełnej oceny strategii ważne jest zaprezentowanie zarówno korzyści, jak i barier utrudniających prowadzenie badań oraz wdrożenie zaprojektowanej zmiany. Jednym ze sposobów oceny badań w działaniu są wyniki organizacji oraz opinie pracowników po zakończeniu prac badawczych i wdrożeniowych. Poniżej prezentujemy zestaw korzyści i barier, jakie przynosi organizacji udział w badaniach. Sformułowania wynikają z przeprowadzonych badań (ankiet i wywiadów) projektu „Badania dla praktyki” oraz z literatury przedmiotu. Wszystkie wymienione zagadnienia są przedstawione z trzech perspektyw: osób pracujących w organizacji lub reprezentujących daną społeczność, badaczy (w tym także studentów) oraz promotorów – kierujących pracami dyplomowymi.

4.1. Korzyści płynące ze stosowania *action research* z perspektywy organizacji

Myszę, że warto włączyć się w projekt. Nic nie tracimy, możemy tylko zyskać. Problemy są w każdej organizacji i czasami istnieje potrzeba takiego spojrzenia z zewnątrz kogoś, kto chce ten problem rozwiązać. Może faktycznie będzie miał na to pomysł i czas, żeby przygotować rozwiązanie, które wystarczy potem tylko wdrożyć. (Pracownik organizacji 17)

Action research umożliwia współpracę między teoretykami a praktykami. W literaturze przedmiotu badania w działaniu porównuje się często do zawodowego konsultingu. Różnice jednak dotyczą zarówno procesu badawczego, jak i roli badacza. Ideą konsultingu jest wdrożenie zmiany, ale bez wprowadzania jej

wspólnie z pracownikami organizacji. Z kolei badania w działaniu uwzględniają w procesie diagnozowania problemu i jego rozwiązywania kierownictwo i pracowników organizacji, w przypadku organizacji pozarządowych także członków czy wolontariuszy. Badania w działaniu poza samym sproblematyzowaniem potrzeb organizacyjnych idą zatem o krok dalej, gdzie przedstawiciele uczelni i organizacji projektują wspólne rozwiązanie i wdrażają je.

Jedną z częściej wymienianych korzyści udziału w badaniach z wykorzystaniem *action research* jest nowe spojrzenie na organizację przez osobę z zewnątrz, która nie jest uwikłana w wewnętrzne procesy organizacyjne. Organizacja uczestniczy w procesie badawczym, co pozwala jej pozyskiwać wiedzę na temat własnych możliwości i ograniczeń, kultury organizacyjnej czy też praktyk współdziałania, umiejscowionych w szerszym kontekście badawczym. Ponieważ badacz nie jest związany formalnie z organizacją, jego więzi i zaangażowanie są rozwijane i podlega-

Nawet jeśli nie uda mi się namówić organizacji do wprowadzenia zaproponowanych przeze mnie zmian, to wiem, że samo unaocznienie problemów może stać się początkiem do przyszłych zmian, albo chociaż wymusi rozmowy na ich temat. (Student 3)

ją wpływom, natomiast zyskuje on dzięki temu sposobność do poznania organizacji poprzez zanurzenie się w teren badawczy. „Obcość” badacza jest osvajana przez niego samego, jak i przez organizację, ale jest także katalizatorem do podjęcia refleksji nad własną praktyką, gdyż wybija z rytmu, pozwala dostrzec problem, który był niezauważony, marginalizowany lub do którego pracownicy się przyzwyczaili. Uczestnicy projektu „Badania dla praktyki” podkreślali, że dzięki podejściu wykorzystującemu *action research* pozyskali cenną wiedzę na temat tego, jak organizacja jest postrzegana wewnątrz i w otoczeniu. Rozmowy badacza z pracownikami sprawiają, że organizacja jest świadoma swoich plusów i minusów, w konsekwencji czego może się samodoskonalić.

Najważniejszy jest kontakt z pracownikami – czy to osobisty, czy też mailowy, telefoniczny, ważne jest, żeby rozmawiać i wspólnie dochodzić do pewnych rozwiązań, ponieważ to pracownicy najlepiej znają organizację i wiedzą, co ma realną możliwość spełnienia się. My jako badacze możemy zwrócić uwagę na kwestie, które z punktu widzenia pracowników wydawały się nieistotne, a mają znaczenie dla rozwoju organizacji. (Student 16)

Zasadniczym rezultatem badań w działaniu jest poznanie problemów organizacji lub utwierdzenie się w przypuszczeniach co do problemów, z którymi organizacja się boryka. Proces uświadamiania i obecność badacza stanowi pierwszy krok w kierunku dalszych zmian. Najważniejsze jest bowiem stwarzanie możliwości lepszego zrozumienia przez pracowników organizacji sytuacji,

w której się znajdują, a w konsekwencji ułatwienie im rozwiązywania ich problemów czy doskonalenie procesów zachodzących w organizacji. Wspólnie zauważalne problemy bądź obszary doskonalenia mogą mieć bardzo różny charakter, poziom istotności czy wagę, mogą też być hierarchizowane. Wybór obszaru najbardziej istotnego lub wymagającego szybkich zmian zawsze odbywa się w porozumieniu i za zgodą organizacji. Stałe i aktywne współuczestnictwo pracowników lub członków organizacji w całym procesie badawczym jest z jednej strony właściwością *action research*, a z drugiej atutem z perspektywy organizacji. Co ważne, żadna ze stron nie posiada uprzywilejowanej pozycji, a każdy etap badania jest konsultowany [MacDonald 2012]. Już sama nazwa wskazuje, że badanie wymaga bezpośredniego zaangażowania uczestników (*action* – aktywne działanie) i wysiłku w celu diagnozy danego zjawiska (*research* – badanie).

Korzyścią *action research* jest także wzajemne uczenie się. Osoby mające możliwość udziału w badaniach w działaniu podkreślały, że była to okazja, by ich zdanie zostało wysłuchane, a proponowane wyobrażenia zmian wzięte pod uwagę. Badania w działaniu wymagają zaangażowania pracowników organizacji – w większym lub mniejszym stopniu. Ich zdanie jest szczególnie ważne przy opracowywaniu planu wdrożeniowego. Także wspólnie formułowane pomysły muszą być dostosowane do możliwości i potrzeb organizacji. Zatem korzyścią *action research* jest plan wdrożeniowy, opisujący, w jaki sposób można rozwiązać problem lub usprawnić pewne procesy. Opisane pomysły naprawcze są kolejnym punktem kulminacyjnym pracy partnerów. W tym miejscu należy podkreślić, że badacz formułuje rekomendacje, uwzględniając sugestie partnerów, natomiast etap ich wdrażania może odbywać się wspólnie. Aby uzyskać wspólne zrozumienie zaproponowanych rozwiązań, ważna jest partycypacja wszystkich zainteresowanych stron.

Proces badawczy ma charakter twórczy, gdzie wiele wspólnie wypracowanych koncepcji jest testowanych, a niekiedy, w razie potrzeby, modyfikowanych. Cały proces badawczy wymaga stałego planowania, działania, obserwacji i refleksji. Każda z tych czynności powinna być wykonywana systematycznie i krytycznie. Walorem jest brak ograniczeń w zakresie używanych rodzajów technik badawczych. Dokonując ich wyboru, należy brać pod uwagę zdanie wszystkich współuczestników badania oraz przydatność techniki w zgłębieniu zarysowanego problemu badawczego. Wykorzystanie strategii *action research* wymaga od studentów kreatywności i elastyczności, choćby dlatego, że nie jest ona sformalizowana. Badacze muszą szybko się uczyć i zmieniać swoje podejście (dla potwierdzenia tego stwierdzenia w kolejnym rozdziale zostaną

zaprezentowane wybrane studia przypadków). Kluczową kwestią w toku prowadzenia badań jest także to, że badacz wielokrotnie pojawia się w organizacji i rozmawia z pracownikami na nurtujące go tematy. Standardowe badania zawierają w sobie pułapki i pokusy, aby badacz pojawiał się w organizacji w ograniczonym stopniu, w dodatku ze z góry określonymi pytaniami badawczymi – *action research* umożliwia bardziej wnikliwą i szczegółową analizę. W przypadku jakichkolwiek wątpliwości badacz ma możliwość doprecyzowania obszarów, które go interesują. Ponadto

[...] proces badawczy jest dostosowywany do wyników, bo badacze wychodzą z założenia, że badania prowadzone są właśnie po to, aby dokonać odpowiednich zmian. Stosuje się wielokrotnie iteracje. W miarę trwania procesu badawczego cele procesu są stale redefiniowane, odkrywane nowe, czasem nawet zupełnie ulegają zmianie [Chrostowski, Jemielniak 2008, ss. 48–49].

Możliwość zmiany problemu badawczego w trakcie trwania badań także należy uznać za wartość dodatnią całego procesu.

Istotą *action research* jest ponadto pragmatyzm rozumiany tutaj jako sztuka skutecznego działania, opartego na wiedzy, ale także na intuicji, systemie wartości czy preferencji oraz doświadczeniu. Wydaje się, że cel praktyczny bywa bardziej priorytetowy niż cele teoretyczne. Jak słusznie jednak zauważają Cronholm i Goldkuhl [2003], istotą podejścia *action research* jest zainteresowanie zarówno działaniami, jak i badaniami. Celem badawczym jest rozwój nowej wiedzy, którą z kolei pozyskujemy, projektując proces zmiany w organizacji. W toku prowadzonych badań problem analizowany jest z wielu stron, a praca ma charakter refleksyjno-zadaniowy. Udział w badaniu zakłada zatem zrozumienie problemu oraz pozyskanie wiedzy, jak z podobnymi trudnościami radzą sobie inne organizacje. Poznanie problemu zmusza badacza do poszukiwań różnych rozwiązań i zakłada stałe sprawdzanie, czy podobne mechanizmy sprawdzą się w konkretnej organizacji. Zrozumienie problemu na podstawie pozyskanej wiedzy teoretycznej przynosi organizacji dużą korzyść w postaci realnych pomysłów na wdrożenie. Wizja możliwości rozwiązania realnego

Organizacja sama nie ma środków na badania czy warsztaty z zakresu zarządzania, być może wnioski z tego badania pomogą wskazać obszary, w których można usprawnić funkcjonowanie fundacji. (Pracownik organizacji 12)

problemu jest zatem kluczowa. W trakcie badań pracownicy organizacji nabywają wiedzę, i to nie tylko na temat metody umożliwiającej rozwiązywanie problemów organizacyjnych. „Cechą takich badań jest założenie, że w miarę postępu prac

rozumie się coraz lepiej dany problem” [Chrostowski, Jemielniak 2011, s. 26]. Ponadto pracownicy organizacji pozyskują aktualną wiedzę merytoryczną, która dotyczy wskazanego problemu. Warto przy tej okazji wspomnieć też o istotnej roli promotora, którego zadaniem jest inspirowanie i nadzorowanie merytorycznej strony badań. Zatem *know-how* ze strony uniwersytetu, wiedza studenta i promotora także zaangażowanego w projekt stanowi ogromne wsparcie teoretyczne. Proces badawczy ma duży wymiar naukowy. Pracownicy organizacji pozyskują wiedzę na temat różnych nurtów i nowych perspektyw w zarządzaniu. Badania w działaniu są też okazją do wymiany doświadczeń poprzez wspólne dyskusje. Mają „na celu połączenie działań i refleksji, teorii i praktyki we współpracy z innymi, w dążeniu do praktycznego rozwiązania problemów, a w bardziej ogólnym kontekście rozwijają jednostki i ich społeczności” [Reason, Bradbury 2008, s. 1]. Korzyścią udziału w badaniach w działaniu jest zatem nabycie wiedzy użytecznej dla ludzi w ich codziennym życiu. Należy dodać, że zastosowanie *action research* ma jeszcze jedną praktyczną korzyść w porównaniu z innymi strategiami badawczymi:

[...] niezależnie, jaki bagaż indywidualnych doświadczeń wnosi badacz, różni się on zazwyczaj od doradcy zawodowego większą skłonnością do dzielenia się wiedzą. W większym stopniu oddziałują na jego zaangażowanie i motywację czynniki pozamaterialne, np. ciekawość poznawcza, dobry kontakt z ludźmi z firmy, atmosfera pracy w organizacji, sprawdzenie się, przygoda niż w przypadku konsultanta zawodowego [Chrostowski, Jemielniak 2011, s. 125].

Specjalną uwagę przypisuje się osobie, która odpowiada za stały kontakt ze studentem. W ramach projektu „Badania w działaniu” osoby te nazywaliśmy opiekunami, podkreślając tym samym ich rolę w całym procesie badawczym. Opiekun był osobą przekazującą studentowi najwięcej informacji o organi-

Student kojarzy się, że jak chce napisać pracę, to trzeba mu poświęcić czas i dawać od siebie, a on nie będzie niczego odwzajemniał. W tym przypadku jest inaczej. Dlatego, że organizacja może mieć z tego pożytek. Takie ustalenie, że przychodzi student, po to by mieć z tego korzyść w postaci napisanej pracy, ale też żeby pomóc organizacji, według mnie jest kluczowe. (Pracownik organizacji 17)

zacji, ale też łącznikiem między jej pracownikami. W wywiadach opiekunowie podkreślali, że udział w badaniach jest także korzystny dla nich samych. Przede wszystkim w sensie zawodowym, bo pozyskują wiedzę na określony temat. W pojedynczych przypadkach uwieńczeniem współpracy opiekuna, studenta i promotora było chociażby wspólne przygotowanie artykułu naukowego. Wydaje

się, że udział na przykład w konferencjach również jest możliwy. Opiekunowie podnosili także, że kontakt z młodymi badaczami, wzajemna wymiana doświadczeń poszerzyła ich wiedzę dotyczącą zagadnień, których do tej pory nie zauważali. Obecność i stały kontakt ze studentem zmuszał ich do refleksji, musieli bowiem pokazać i wytłumaczyć, co sami robią, z kim warto porozmawiać, z jakimi dokumentami należy się zapoznać. Opiekunowie mieli ponadto poczucie sprawstwa, ich zdanie było kluczowe zarówno na etapie poszukiwania problemu, jak i jego zgłębiania czy formułowania rozwiązań. Mieli duży wpływ na kształt proponowanych zmian, co wynika z faktu, że oni lepiej niż badacz znają organizację. Takie włączenie pracowników w proces badawczy bezpośrednio zwiększa ich motywację. Co równie istotne, często budzi w nich poczucie współodpowiedzialności, która z kolei ogranicza lub eliminuje opór wobec przyszłych zmian. Cechą *action research* nie jest bowiem narzucanie organizacji pomysłów. Ideą jest kierowanie przez badaczy pracami, prowokowanie do dyskusji, aby sami pracownicy czuli się twórcami lub współtwórcami rozwiązań. Dodatkowo *action research* „sprzyja ocenie potencjału pracowników w organizacji i lepszemu niż dotychczas wykorzystaniu ich wiedzy i umiejętności. Pełne uczestnictwo w doradztwie typu *action research* przygotowuje osoby z organizacji do roli doradcy wewnętrznego” [Chrostowski, Jemieliński 2011, s. 208].

Najcenniejszym doświadczeniem dla mnie była możliwość poznania badanej przeze mnie instytucji od środka, zobaczenie, jak ona funkcjonuje. Także poznanie wielu nowych ludzi, konieczność nawiązania z nimi pewnej nici porozumienia [...]. Projekt ten wymusił na mnie stałe wychodzenie ze swojej tzw. strefy komfortu i mimo że nie jest to łatwe, to bez wątpienia konieczne. (Student 3)

klimat, charakter, nie tylko zrozumieć mechanizmy, ale również pewne niewerbalne, nieopisane, niewypowiedziane mechanizmy, przyzwyczajenia itp.” (Pracownik organizacji 8). Także sami studenci zauważają wymierne korzyści z aktywnej obecności w organizacji: jest to okazja do „pozbycia się pewnych przekonań, często złudzeń odnośnie do pracy w instytucji” (Student 5).

Ta współpraca z młodymi, obiecującymi ludźmi, którzy dopiero rozpoczynają karierę zawodową, jest okazją poznania potencjalnych kandydatów do pracy. Często w trakcie badań studenci dodatkowo angażowali się w działalność

Opiekunowie podkreślali również zaangażowanie studentów, co z punktu widzenia organizacji było kluczowe. Studenci niejako automatycznie przestają być biernymi obserwatorami działań organizacji. Nie są anonimowi, wnikają w strukturę organizacji i znacznie bardziej angażują się w proces badawczy. „Pozwolenie studentowi «wejść» do organizacji pozwala mu poczuć jej

organizacji jako praktykanci czy wolontariusze, nabywając nie tylko dodatkową wiedzę o organizacji, ale i doświadczenie w pracy. Z kolei dla organizacji jest to kolejna sposobność sprawdzenia umiejętności i wiedzy studenta w praktyce.

Za prekursora *action research* w literaturze przedmiotu uznaje się Lewina, który twierdził, że najlepszym sposobem zrozumienia czegoś jest próba jego zmiany [Greenwood, Levin 2007]. Proces badawczy często nie kończy się wyłącznie rekomendacjami, ale i rzeczywistym wdrożeniem zmian. Sformułowane przez studentów rozwiązania konkretnych problemów, nawet minimalnych, zachęcają organizację do przetestowania nowych pomysłów. Jak słusznie zauważają uczestnicy projektu „Badania dla praktyki”, podstawą takiego stanowiska jest świadomość, że „rozwój i zmiana to istota «żywołności» organizacji” (Pracownik organizacji 2). Poznanie nowych rozwiązań naukowych i ich wdrożenie pomagają bowiem ulepszać już wypracowane i stosowane w organizacji mechanizmy. Dzięki temu organizacje mogą się samodoskonalić. Nieuchronność zmian, zachodzących szybko i niespodziewanie, sprawia, że ludzie i organizacje zmuszone są do działania.

Współpraca w ramach *action research* może przynieść także pośrednio korzyści finansowe dla organizacji publicznych i pozarządowych. Potrzeby badawcze są w organizacjach zwykle

Organizacje nie zawsze mają finanse, wiedzę i środki by takie badania prowadzić. Często brakuje także czasu i chęci. Robią to więc studenci, którzy przy okazji się uczą. Mamy masę studentów, którzy przychodzą do nas z prośbą o materiały czy dane. Oni te materiały otrzymują i znikają. Jeszcze się nie spotkałam, aby któryś przysłał jakąś pracę, mimo że piszą o nas. Idzie praca do archiwum i na tym się kończy. W tym przypadku jest coś innego. Tu jest ciągły kontakt, bo metoda bazuje na tym, że to jest proces. Student poznaje instytucję, zajmuje się konkretnym zagadnieniem. Takie podejście wymaga wejścia w organizację i poznania ludzi. Dzięki temu wierzę, że ta praca będzie lepsza, bardziej efektywna. Co więcej, mamy wgląd w wyniki i możliwość ich wykorzystania. (Pracownik organizacji 18)

dość duże, ale rzadko w profesjonalny sposób realizowane. Prowadzi się badania na rzecz (bądź w ramach) wykonywanych usług publicznych lub społecznych, natomiast badania, które prowadzą do zmian i doskonalenia w samych organizacjach, są rzadziej praktykowane. Wynika to przede wszystkim z ciągłego niedoboru zasobów, konieczności przeznaczania środków finansowych na działania *stricte* związane z realizacją celów i określone czy to przepisami, czy statutem zadań. W tym przypadku natomiast organizacja zyskuje bezpłatną analizę niektórych procesów i przy wsparciu pracowników naukowych pozyskuje dodatkowo najbardziej aktualną wiedzę

Institucja kultury zyskuje miano organizacji otwartej na współpracę ze środowiskiem naukowym oraz studentami. (Pracownik organizacji 18)

uniwersytecką, podpartą najnowszymi badaniami w danym obszarze. Warto zaznaczyć także, że badania te mogą – a może powinny – być prowadzone wielokrotnie. Za każdym

razem mogą dotyczyć innego obszaru działalności organizacji, projektu, grupy zadaniowej, działu itd. Mogą też być powtarzane w pewnych odstępach czasu.

Pracownicy organizacji, z którymi mieliśmy okazję współpracować przy projekcie „Badania dla praktyki”, podnosili ponadto, że korzyścią udziału w badaniach jest poprawa wizerunku organizacji oraz zwiększenie jej rozpoznawalności wśród młodych ludzi.

4.2. Słabości oraz utrudnienia w stosowaniu *action research*

Badania w działaniu nie są pozbawione pewnych ograniczeń i słabości. Mają one źródło zarówno w różnym rozumieniu procesu współpracy oraz jego składowych w ramach *action research*, jak i w wieloznaczności podejść i sposobów poznania. Według Greenwooda i Levina [2007] *action research* składa się z trzech elementów: działania, które ma na celu zmianę początkowej sytuacji grupy, organizacji lub społeczności; badania, rozumianego jako sposób generowania nowej wiedzy badawczej, a także z partycypacji, w której podkreśla się istotę współuczestnictwa w procesie badawczym wszystkich zainteresowanych stron, a w szczególności pracowników organizacji i badacza. Oznacza to, że każdy bierze na siebie część odpowiedzialności za proces badawczy. Brak któregośkolwiek z elementów sprawia, że proces badawczy nie może być określony jako *action research*.

W *action research* ważne jest nie tyle poznanie wiedzy obiektywnej, ile zidentyfikowanie problemu w taki sposób, aby było możliwe wprowadzenie realnego i praktycznego jego rozwiązania. *Action research* ma częściowo charakter badania otwartego, w którym pytania badawcze są często niedookreślone i nieostre, głównie ze względu na naturę badanego systemu/organizacji.

W związku z tym także metodologia, jaką się posługują badacze *action research* nie jest początkowo dokładnie dookreślona i niezmienna. Zazwyczaj badacz zajmuje się niedookreślonym pytaniem badawczym w częściowo nieznannej sytuacji. Dlatego od badacza wymaga się skupienia całej swojej uwagi przez cały czas trwania projektu. Jest to sytuacja idealna, niemniej często trudna do zrealizowania [Chrostowski, Jemieliński 2008, s. 49].

Chrostowski i Jemielniak [2008] podnoszą, że powodem powstania nurtu *action research* była poniekąd rywalizacja oraz brak zaufania między naukowcami a praktykami. Ci pierwsi krytykują praktyków, że zarządzają organizacjami bez wykorzystania istniejących – w ich mniemaniu najlepszych – metod. Z kolei praktycy zarzucają naukowcom tworzenie teorii oderwanych od rzeczywistych problemów organizacji. Zdaniem autorów częściowe oderwanie teorii od praktyki jest pokłosiem ciągłego kultywowania nauki, która nie ma związku z realnymi problemami aktorów organizacyjnych. Z punktu widzenia organizacji występuje zatem ryzyko niepowodzenia badań z powodu zbyt teoretyzowania i koncentracji na odrealnionych problemach organizacji. Istnieje jednak silne zapotrzebowanie na naukowe porady, o czym świadczy chociażby wciąż spore zainteresowanie konsultingiem. Różnica między konsultingiem a *action research* dotyczy przede wszystkim tego, że to drugie podejście uwzględnia w procesie badawczym aktywność członków zespołu pracowniczego.

Główną barierą w procesie badawczym jest brak zaangażowania którejkolwiek ze stron – organizacji/społeczności, studenta czy promotora. Co więcej, chodzi o zaangażowanie jeśli nie całej organizacji, to tych osób, których dotyczy problem, inaczej zmiana nie ma możliwości nastąpić. Wyraźnie należy podkreślić aktywną rolę pracowników organizacji, która powinna przybierać formę współpracy ze studentem; współtworzenia i współdecydowania o planie wdrożeniowym. A co najważniejsze, to organizacja i jej pracownicy muszą być zaangażowani we wprowadzenie samej zmiany. Badacz jest bowiem częścią procesu, współuczestnikiem badań, podążając za Stoeckerem [1999],

Relacja nie zostanie zbudowana, gdy w organizacji panuje tylko pozorna chęć współpracy. Gdy tylko jeden z członków organizacji chce wypracowywać nowe rozwiązania, taka relacja nie powstanie. Owocna relacja może mieć miejsce wtedy, gdy członkowie zespołu, z którym prowadzone jest badanie, będą mieli okazję poznać badacza, będą tego chcieli i rozumieją jego intencje. (Student 5)

inicjatorem, konsultantem bądź współkooperantem. Różny poziom zaangażowania badacza, wynikający z uzgodnionej z organizacją roli, nadal wymaga silnego zaangażowania przedstawicieli organizacji w procesy badawcze, a następnie doskonalące. Jednocześnie prowadzenie badań w działaniu jest obarczone pewnym ryzykiem, że badacz nadmiernie zaangażuje się w życie badanej społecz-

ności czy organizacji, a w konsekwencji zatraci naukowy dystans. Takie zastrzeżenia wobec badań w działaniu wynikają także z doświadczeń antropologów organizacji [Kostera 2003], którzy postulują, aby naukowiec był stale „profesjonalnie wyobcowany” [Agar 1980/1996]. Z jednej strony zarzuty wobec metody, że badacz może być zbyt stronniczy, a w konsekwencji może mieć

Największą barierą w projekcie jest brak zrozumienia, kim jest badacz i dlaczego on tam jest, po co to wszystko. Jeśli mówisz, że prowadzisz badania, bo chcesz napisać pracę dyplomową, ale też coś się w organizacji przy tej okazji zmieni, to wszyscy raptem cichną, nie wszyscy chcą o wszystkim mówić, bo nie wiadomo, jak to wyjdzie. (Student 18)

tyczna obecność badacza w organizacji sprawia, że angażuje się on w relacje z pracownikami i uzyskuje dostęp do informacji i wiedzy, zwykle ukrytej przed badaczami. Zaangażowanie, poświęcenie czasu, wiarygodność i zachowanie poufności pozwala badaczowi zbudować zaufanie, choć jest to jedno z największych wyzwań badawczych. W trakcie projektu „Badania dla praktyki” zwróciliśmy uwagę na inną, często powtarzającą się sytuację, w szczególności w organizacjach pozarządowych. Okazało się bowiem, że deficyt zasobów, także ludzkich, skłaniał kierujących tymi organizacjami do projektowania na studentów pewnych zadań, które nie były zapisane w umowach o współpracy. Stąd propozycje wolontariackiego zaangażowania studentów badaczy,

Niestety często po stronie organizacji publicznych mamy do czynienia z masą barier, utrudniających studentom poruszanie się w organizacji. Bo owszem, decyzja o współpracy zapadła na poziomie centralnym, natomiast na „dole” organizacji wielu pracowników jest niechętnych i wrogich studentom. Z kolei organizacje pozarządowe na początku przyjęły studentów z wielkim entuzjazmem, ale jak nie okazali się wolontariuszami, to trzeba było na nowo zbudować relacje. (Promotor 6)

Stąd początkowo studenci i promotorzy skupili się na wyjaśnianiu specyfiki *action research*, potrzeby zaangażowania w badania, jak również rozwiewania pojawiających się obaw członków czy pracowników organizacji. Obawy pracowników dotyczyły głównie procesu ewaluacji i planowanych zmian.

Obawa przed oceną często powodowała chęć prezentacji organizacji w jak najkorzystniejszy sposób. W trakcie prowadzonego przez nas projektu

zniekształcony obraz organizacji, nie są bezzasadne. Z drugiej jednak strony badacz, wchodząc do organizacji, ma za zadanie pomóc jej w rozwiązaniu problemu. Bez jego osobistego zaangażowania rozpoznany problem może się dla organizacji wydać błahy, a proponowane w dalszej kolejności rozwiązania bezużyteczne. Systema-

tyczna obecność badacza w organizacji sprawia, że angażuje się on w relacje z pracownikami i uzyskuje dostęp do informacji i wiedzy, zwykle ukrytej przed badaczami. Zaangażowanie, poświęcenie czasu, wiarygodność i zachowanie poufności pozwala badaczowi zbudować zaufanie, choć jest to jedno z największych wyzwań badawczych. W trakcie projektu „Badania dla praktyki” zwróciliśmy uwagę na inną, często powtarzającą się sytuację, w szczególności w organizacjach pozarządowych. Okazało się bowiem, że deficyt zasobów, także ludzkich, skłaniał kierujących tymi organizacjami do projektowania na studentów pewnych zadań, które nie były zapisane w umowach o współpracy. Stąd propozycje wolontariackiego zaangażowania studentów badaczy, zwłaszcza w obszarach, które wspólnie zdiagnozowano jako problemy organizacyjne. W większości sytuacji problemy te udało się rozwiązać przez samych studentów, czasem ze wsparciem promotorów. Jeszcze inne sytuacje kreowało samo podejście *action research*. Stosunkowo słabe rozpoznanie badań w działaniu wśród kooperujących w projekcie organizacji powodowało początkowy niepokój i obawy pracowników co do samego procesu badawczego, jak i ewentualnych zmian w organizacji.

Zbyt często studenci traktowani są z góry: jako uczniowie, których trzeba czegoś nauczyć. Negatywnie wpływa to na motywację do pracy: studenci ponownie wracają do utartego schematu paternalistycznych relacji i działają tak, aby jak najmniejszym kosztem spełnić wymogi. (Promotor 3)

świadczenia, że badacz – a w szczególności student – nie jest w stanie w istocie pomóc organizacji. Z kolei taka postawa pracowników uczy studentów postawy biernej. Kolejna bariera w prowadzeniu badań wynikała z przekonania pracowników, że student nie

Ja jestem w stanie takiego studenta potraktować na równi. Może dlatego, że sama kończyłam niedawno studia i nie czuję się ekspertem w każdej dziedzinie. Myślę jednak, że pewne osoby mogą traktować studenta jako kogoś, kto się nie zna, a chce się wypowiadać. To mogłoby wpłynąć na sam proces badawczy. (Pracownik organizacji 17)

„Badania dla praktyki” pojawiły się także sytuacje, w których pracownicy organizacji niechętnie traktowali studentów, co przejawiało się w szczególności w niechęci do przekazywania informacji o organizacji. Być może wynikało to z braku wiedzy o roli studenta lub też z przekonania pracowników, że student nie jest w stanie dobrze rozpoznać specyfiki funkcjonowania organizacji, w związku z tym nie przygotowuje realnych propozycji zmian. Oczywiście istnieje ryzyko, że badacz coś opacznie zrozumie, formułując odrealnione problemy, lecz w przypadku prawidłowo przeprowadzonego *action research* jest to w zasadzie nie-

możliwe. Pokutuje jednak przeswiadczenie, które potwierdza wypowiedź jednego z pracowników biorących udział w projekcie „Badania dla praktyki”, że „trudno o symetryczne partnerstwo między pracownikami organizacji i ich praktyką a studentami oderwanymi od realnych ograniczeń, w jakich działa i pracuje organizacja” (Pracownik organizacji 2). Z takim podejściem bardzo często koresponduje tendencja pracowników organizacji do traktowania studentów jako osób niekompetentnych. Niełatwo z takim przeswiadczeniem dyskutować, bo oczywiście wszystko zależy od indywidualnego przypadku. Świadczą o tym chociażby opinie zupełnie skrajne i odmiennie od tych przytoczonych wyżej, a które także pojawiły się w ramach naszego projektu.

Z naszych doświadczeń projektowych wynika, że nietrafione okazało się z pewnością wykreowane przez nas określenie „opiekun” dla pracowników organizacji bezpośrednio współpracujących ze studentami. Jak słusznie zauważyła jedna ze studentek, „określenie «opiekun» jest dość niefortunne, ponieważ ze względu na wiążące się z nim skojarzenia może wpływać na stosunki między nami jako badaczami a instytucją – sytuując nas na gorszej pozycji” (Student 3).

Action research obce jest również podejście, w którym „pod pojęciem inicjatywa rozumie się próbę prowadzenia badacza i narzucania mu tematów” (Promotor 3). Dużym ryzykiem w prowadzeniu badań jest narzucanie studentowi,

Bardzo chciałabym mieć realny wpływ na organizację, ale projekt uświadomił mi, że pewne sytuacje są na tyle złożone, że w tak krótkim czasie, przy towarzyszących temu okolicznościach nie zawsze da się realnie pomóc organizacji. (Student 3)

Po pierwszej, drugiej rozmowie zorientowałam się, jaki studentka ma poziom wiedzy ze studiów w temacie zarządzania projektami. W takiej sytuacji przyjdzie do muzeum osoby z zewnątrz, która w dodatku w procesie badawczym ma opracować dla nas rekomendacje, jest naprawdę dużą wartością dla organizacji. (Pracownik organizacji 18)

lemów w organizacji nie wystarczy. Istotne jest, by problem zgłębić, poznać jego przyczyny, a to jest możliwe tylko wówczas, gdy kierownictwo i pracownicy organizacji zdiagnozują, że taki problem występuje i będą dążyli do zmiany tego stanu. Jeżeli już na wstępie organizacja zaprzecza, że problem istnieje, to zmiana w organizacji także nie jest możliwa. Badania mogą poprawić sytuację w organizacji bądź ją udoskonalić, ale tylko wtedy, gdy badane grupy będą zainteresowane zmianą i silnie zaangażowane we wdrożenie planu naprawczego.

Należy również mieć świadomość, że nie wszystkie problemy organizacyjne można rozwiązać, wykorzystując badania w działaniu i współpracując w ograniczonym czasowo projekcie ze studentami. W szczególności dotyczy to problemów mających charakter systemowy i bardzo złożonych. Ryzykiem w powodzeniu badań oraz wdrażaniu rozwiązań będzie także zbyt silna polaryzacja opinii na temat proponowanych pomysłów naprawczych.

Badania często przyczyniają się do zauważenia problemu, ale niestety czasami na tym się kończy, bo zmiana wymaga wysiłku. Ludzie jednak wolą ponarzekać, ale we wprowadzenie zmian już angażować za bardzo się nie chcą. (Pracownik organizacji 19)

jakie są problemy w organizacji, którymi należałoby się zająć, lub samych rozwiązań. Przytoczone w kolejnym rozdziale przykłady pokazują natomiast, że warto, aby organizacja na wstępie opowiedziała o problemach, które zauważa, a których z różnych względów nie da się w danym momencie rozwiązać (np. problemy lokalowe), choćby z tego powodu, by badacz niepotrzebnie nie tracił czasu na zgłębianie takich trudności.

Dużą barierą w prowadzeniu badań jest zamykanie oczu na problemie przez pracowników organizacji lub unikanie rozmów o trudnościach. Samo zdiagnozowanie prob-

lemów w organizacji nie wystarczy. Istotne jest, by problem zgłębić, poznać jego przyczyny, a to jest możliwe tylko wówczas, gdy kierownictwo i pracownicy organizacji zdiagnozują, że taki problem występuje i będą dążyli do zmiany tego stanu. Jeżeli już na wstępie organizacja zaprzecza, że problem istnieje, to zmiana w organizacji także nie jest możliwa. Badania mogą poprawić sytuację w organizacji bądź ją udoskonalić, ale tylko wtedy, gdy badane grupy będą zainteresowane zmianą i silnie zaangażowane we wdrożenie planu naprawczego.

Słabością procesu badawczego jest z pewnością fakt, że udział w projekcie jest dla pracowników organizacji dodatkowym obowiązkiem w pracy. W szczególności gdy osoba

bezpośrednio współpracująca z badaczem pomaga przy ustalaniu kroków miłych tudzież w kontaktach z pozostałymi pracownikami, np. w celu zachęcenia ich do udziału w projekcie. Utrudnieniem jest także to, że niełatwo z góry określić, ile czasu zajmie pracownikowi praca w projekcie. Udział pozostałych osób jest również niezbędny, ponieważ badacz powinien dotrzeć do heterogenicznych, wielostronnych informacji i opinii dotyczących badanej organizacji w celu wypracowania przydatnych rekomendacji. Najwięcej jednak czasu i wysiłku może zająć wdrożenie planu naprawczego – z czego także wszyscy powinni zdawać sobie sprawę.

Innym problemem są skostniałość i pasywność organizacji. Brak zaangażowania i woli dialogu to kolejne bariery uniemożliwiające prowadzenie badań w działaniu. W literaturze przedmiotu podnosi się, że negatywne skutki prac badawczych i wdrożeniowych mogą wynikać także z postaw, zachowań i emocji ludzi. Na przykład w zależności od zakresu zmian mogą one spowodować chociażby wewnętrzne ruchy kadrowe, nowe zakresy uprawnień i kompetencji. A tego typu działania zawsze wiążą się z pewnym ryzykiem, bo generują najróżniejsze postawy – od samozadowolenia do zniechęcenia i uciekania od rozmów o problemach [Chrostowski, Jemieliński 2011].

Badania w działaniu opierają się na partycypacji i współpracy wszystkich zewnętrznych i wewnętrznych uczestników. Istnieje pewne ryzyko, iż pracownicy organizacji uznają, że ich zaangażowanie może się ograniczyć do uczestnictwa w dyskusjach i ustaleniach, a w razie trudności pomocą będzie służył badacz. Możliwe też, że to badacz w podobny sposób potraktuje pracowników organizacji, i zamiast pogłębiać swoją wiedzę na dany temat, wiele spraw sceduje na pracowników z organizacji. „Powodem takich działań może być zwykła wygoda i chęć minimalizacji nakładu pracy” [Chrostowski, Jemieliński 2011, s. 181].

Dużą barierą w prowadzeniu badań w działaniu jest nieświadomość wielu pracowników czy wolontariuszy organizacji, kim jest badacz i w jakim celu przychodzi do organizacji. Istotne są zarówno samo przekazanie pracownikom

informacji o charakterze prowadzonych przez studenta badań, jak i sposób poinformowania.

Planując cały proces badawczy, trzeba mieć na uwadze formę organizacyjną i wielkość organizacji. Ze względu na ograniczony czasowo proces badawczy badacz niekiedy może nabyć jedynie fragmentaryczną wiedzę na temat organizacji. Zwłaszcza jeśli organizacja, w której odbywają się

Gdybyśmy mieli ponownie włączyć się w podobny projekt, to będę mocno zabiegała, aby dyrekcja ustaliła ze wszystkimi pracownikami, że angażujemy się, ale pod warunkiem, że wszyscy. Takie podejście jest bardzo ułatwiająca. W szczególności, że uczestnictwo niektórych osób jest niezbędne z uwagi na problem, który zostaje zdiagnozowany. Brak chęci bardzo utrudnia realizację projektu.

(Pracownik organizacji 17)

Pracujemy w jednym dużym pokoju. [...] Wszyscy siedzą po cichutku przy komputerach. Trudno cokolwiek zaobserwować, siedząc pomiędzy osobami. (Pracownik organizacji 17)

by pracujące zdalnie. W takiej sytuacji trudno mówić o spontanicznych spotkaniach czy rozmowach. Badania w działaniu realizowane są przez celowe cykliczne procesy, w skład których wchodzi: wspólne badanie, wspólne planowanie, wspólne podejmowanie działań oraz refleksja, która ma prowadzić do projektowania kolejnego cyklu. Cykle te są powtarzane, dopóki nie zostanie wypracowane optymalne rozwiązanie [Coghlan, Brannick 2014]. Trudno na wstępie określić, ile czasu potrzeba, aby to rozwiązanie przygotować. W trakcie trwania projektu „Badania dla praktyki” wyznaczaliśmy termin ostateczny na zdiagnozowanie i opisanie problemu oraz sformułowanie rekomendacji dla organizacji. Był nim termin obron prac dyplomowych. Z przeprowadzonych przez nas ankiet i wywiadów wynika, że

Głównym utrudnieniem jest czas, w jakim mamy zrealizować projekt – jest go za mało. Szczególnie gdy należy spełnić pewne wymogi, np. przeprowadzić rozmowy z dyrekcją na temat problemu badawczego czy proponowanego wdrożenia. Instytucja, którą badałam, realizuje wiele projektów, pracownicy stale są zajęci, dlatego niezwykle trudno było spełnić wszystkie wymogi i zmieścić się w czasie. (Student 3)

zarówno studenci, jak i pracownicy podnosili, że tego czasu było za mało. Gdy projekt był realizowany, nie narzucaliśmy obowiązku wdrożenia planu przed obroną pracy dyplomowej. Wynikało to głównie z dwóch faktów: z tego, że za wdrożenie odpowiadała organizacja, a poza tym – w zależności od zdiagnozowanego problemu – mogłoby to zająć dużo czasu. Ponieważ na obie sytuacje badacz student często nie ma wpływu, nałożenie takiego obowiązku stanowiłoby pewne ryzyko, że student nie przystąpi w wyznaczonym terminie do obrony pracy dyplomowej. Zaistniała sytuacja sprawiła, że w większości organizacji nie udało się dokonać wdrożenia planu w obecności studenta. Nie było to regułą, ale część pracowników, z którymi współpracowaliśmy, podnosiła, że nieobecność studenta w trakcie wdrażania planu była słabością całego procesu. Głównie dlatego, że w związku ze stale zmieniającym się otoczeniem istnieje ryzyko, że pierwotny plan wdrożeniowy przestanie być możliwy do realizacji i wymagałby modyfikacji. Wdrożenie może mieć także charakter długoterminowy, w związku z czym badacz nie zawsze jest na tym etapie przy organizacji. Oznacza to, że w przypadku zmieniającej się sytuacji wewnętrznej lub zewnętrznej organizacja sama będzie musiała dokonywać korekty planu wdrożeniowego.

5. STUDIA PRZYPADKÓW PROJEKTU PT. „BADANIA DLA PRAKTYKI. WYKORZYSTANIE WDROŻENIOWYCH PRAC MAGISTERSKICH OPARTYCH NA BADANIACH W DZIAŁANIU DLA ROZWOJU ORGANIZACJI”

Opisane studia przypadków dotyczą organizacji, które brały udział w projekcie „Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji”. Poniżej prezentujemy badania studentów realizowane w trzech różnych organizacjach: w dwóch publicznych instytucjach kultury (muzeum i filharmonii) oraz w stowarzyszeniu. W każdym z przypadków została opisana forma organizacyjnoprawna i obszar działania organizacji. Następnie prezentujemy sytuację, jaką zastał student, tzn. zdefiniowane problemy praktyczne lub potrzeby doskonalenia w organizacji, a w dalszej kolejności sformułowany problem badawczy. Ponadto wyjaśniamy, jak wyglądał proces prowadzenia badań oraz jakie były wyniki tej pracy. Na zakończenie opisujemy pokrótce plan wdrożeniowy, w wybranych przypadkach – efekty wdrożenia, a także dokonujemy ogólnej oceny całego procesu.

5.1. Muzeum

5.1.1. Prezentacja organizacji – forma organizacyjno-prawna, obszar działania

Muzeum jest samorządową instytucją kultury, której organizatorem jest gmina miejska w jednym z dużych miast Polski. Muzeum jest wpisane do Państwowego Rejestru Muzeów prowadzonego przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Muzeum systematycznie prowadzi działalność wystawienniczą, a głównym zadaniem jest „roztaczanie opieki nad zachowaniem miejscowych tradycji, obrzędów i zwyczajów”. Zakres działalności obejmuje także funkcję oświatową. Ważną aktywnością muzeum jest ponadto organizowanie badań i ekspedycji naukowych. Równie istotne jest prowadzenie działalności artystycznej i upowszechnianie kultury oraz działalność wydawnicza.

Muzeum posiada 18 oddziałów i filii. Zatrudnia ponad 300 pracowników. Organizacja pracy oparta jest na czterech głównych filarach administracyjnych zarządzanych przez: zastępcę dyrektora ds. programowych, ds. organizacji działalności podstawowej, ds. administracyjno-technicznych oraz głównego księgowego, których przełożonym jest dyrektor powoływany przez organizatora.

Źródłem finansowania muzeum są przede wszystkim przychody z prowadzonej działalności, dotacje podmiotowe i celowe z budżetu państwa lub jednostki samorządu terytorialnego oraz środki otrzymane od osób fizycznych i prawnych.

5.1.2. Sytuacja w organizacji – zdefiniowane problemy lub potrzeby doskonalenia w organizacji

Opiekunem studentki z ramienia organizacji został pracownik muzeum, pracujący na stanowisku specjalisty ds. wspierania procesów zarządzania. Badania rozpoczęły się od obserwacji, które były prowadzone dwutorowo. Po pierwsze, dzięki otrzymanej od pracownika muzeum karcie wstępu studentka odwiedziła wszystkie oddziały, by przyjrzeć się organizacji z perspektywy turysty. Zwykle obserwacje te miały charakter ukryty – studentka nie ujawniała swojej tożsamości badacza. Miało to na celu poznanie struktury organizacyjnej, oferty muzealnej, jakości obsługi, systemu informacyjnego w obiektach czy struktury wiekowej zwiedzających. Po drugie, prowadziła obserwacje jawne w organizacji, jako studentka zaangażowana w badania w muzeum. Pozwoliły one na pogłębienie wiedzy na temat struktury instytucji, poznanie systemu pracy pracowników oraz zapoznanie się z ich zadaniami. Przychodząc wielokrotnie do instytucji, miała także możliwość porozmawiania z pracownikami na różne tematy. Często rozmowy te miały charakter nieformalny. Na podstawie tych obserwacji budowała swój obraz organizacji. Co ważne, obserwacje z założenia mogły mieć jedynie charakter wybiórczy, z uwagi na wielkość organizacji, rozbudowaną strukturę i liczbę zatrudnionych pracowników.

Badania polegały również na analizie danych zastanych, tj. strategii organizacji i innych dokumentów regulujących działalność muzeum. Ważnym

źródłem informacji były ponadto dane dotyczące organizacji znajdujące się w internecie, na portalach społecznościowych i w lokalnych mediach.

Prowadzenie obserwacji było działaniem czasochłonnym, a proces dochodzenia do problemu badawczego w jego ostatecznym kształcie zajął aż siedem miesięcy. Proces ten trwał tak długo, ponieważ studentka była zmuszona dwukrotnie zmienić problem praktyczny, którym warto było się zająć – głównie ze względu na opór pracowników muzeum i ich niechęć do wdrażania zmian w danym obszarze. Poniżej zostaną opisane zdiagnozowane problemy w organizacji oraz problem badawczy, dla którego ostatecznie studentka przygotowała plan wdrożeniowy.

Pierwszym rozpoznany przez studentkę problemem praktycznym była bardzo uboga oferta projektów skierowanych do osób starszych. Zostały więc przeprowadzone pilotażowe badania: obserwacja, trzy wywiady jakościowe i wiele nieformalnych rozmów z potencjalnymi odbiorcami tej oferty. Z tych badań wynikało, że osoby starsze nie miały świadomości, że muzeum ma ofertę przygotowaną specjalnie dla nich. Nie wiedziały nawet, że w ich najbliższym otoczeniu znajdują się oddziały muzeum. W związku ze zdiagnozowanym problemem odbyło się spotkanie studentki z osobą pracującą w dziale edukacji. Celem spotkania było przedstawienie wyników badań i zaproponowanie wstępnych pomysłów rozwiązujących problem. Inicjatywa studentki spotkała się jednak z dużym oporem i niechęcią. Pracownik muzeum odebrał propozycję studentki jako krytykę jego działań, nie chcąc tym samym podejmować współpracy.

W zaistniałej sytuacji dalsze zgłębianie zauważonego problemu zostało uznane – wspólnie z opiekunem i promotorką – za bezcelowe. Studentka zatem kontynuowała badania, biorąc udział w wydarzeniach związanych z życiem muzeum. Odbyła rozmowy z pracownikami technicznymi muzeum, kontynuowała rozmowy z muzealnikami oraz członkami zespołów projektowych.

W wyniku dalszych badań został zdiagnozowany kolejny problem praktyczny. Z obserwacji studentki, a także indywidualnych, nieformalnych rozmów z pracownikami, wynikało, że istnieją trudności komunikacyjne wśród pracowników realizujących poszczególne projekty w muzeum. Także opiekun w organizacji potwierdził trafność spostrzeżeń studentki, zachęcając ją do bardziej szczegółowych badań. Chcąc przyjrzeć się procesowi komunikacji w projektach danej organizacji oraz zachować rzetelność badania, studentka w porozumieniu z opiekunem wybrała jeden projekt spośród kilkunastu realizowanych w muzeum. Wybór projektu był także spowodowany czasowymi ograniczeniami procesu badawczego. Wybrany projekt musiał być bowiem co najwyżej roczny, by w trakcie zaplanowanych terminowo badań

można było obserwować realizację projektu w całości, czyli od momentu planowania, przez wdrożenie, po ewaluację.

Rozpoczęto więc kolejny etap badań. Studentka uczestniczyła w spotkaniach zespołu projektowego i przeprowadziła wywiady z pracownikami instytucji zaangażowanymi w projekt. Ku zaskoczeniu studentki i opiekuna badania nie potwierdziły dotychczasowych spostrzeżeń. Nikt w trakcie rozmów oficjalnych nie przyznał, że problemy są, a jeśli tak, to nieznaczne, które rozwiązywane są wewnątrz grupy projektowej. Zasłyszane przez studentkę rozmowy w trakcie nieformalnych spotkań i obserwacja były niewystarczającym materiałem badawczym, by móc się na niego powołać. Studentka zatem po raz drugi musiała zrezygnować z dalszej analizy zauważonego problemu. Na tym etapie ważne okazało się wsparcie promotorki, która podnosiła, że jeśli pracownicy organizacji nie zauważają problemu i/lub nie chcą zmian, to dalsze prowadzenie badań w danym obszarze jest pozbawione sensu. Motywowała więc studentkę do kontynuowania obserwacji i intensywnej pracy.

Studentka, prowadząc dalsze badania, pozostała przy tematyce zarządzania projektami, zauważyła bowiem, że muzeum jest organizacją zorientowaną projektowo, gdzie szereg podstawowych funkcji i działań, w tym strategicznych, jest realizowanych za pomocą projektów. Każda z działalności muzeum: wydarzenia, wydawanie książek, wystawy czasowe i stałe, budowa nowych obiektów lub renowacje jest traktowana jako projekt. Każda wystawa to zarówno projekt edukacyjny, jak i wystawienniczy. Wydarzenia planowane są w okresie dwuletnim, a wystawy w trzyletnim. W ciągu roku realizowanych jest około 90 projektów.

W toku przeprowadzonych badań zaobserwowano także, iż w związku z projektową orientacją muzeum ważną rolę w strukturze całej instytucji odgrywają zespoły projektowe. Za poszczególne projekty odpowiadają różne osoby, często realizujące wiele projektów równocześnie, wykonujące także przy tym swoje obowiązki wynikające ze struktury funkcjonalnej organizacji.

W skład zespołów projektowych powoływanych przez Muzeum najczęściej wchodzi pracownicy merytoryczni, pracownicy administracji, pracownicy księgowości, pracownicy odpowiedzialni za procedury zamówień publicznych, marketingu oraz wydawnictw. Oznacza to, że w realizację projektów, w zależności od jego tematyki i sposobu wdrażania, angażowana jest większość działów i sekcji instytucji. [...] Pracownicy instytucji poza działaniami wynikającymi z ich stanowisk pracy, stają się także członkami zespołów projektowych.

[...] funkcjonuje struktura wielokrotnego podporządkowania, co umożliwia pracownikom równoczesne podleganie przełożonemu funkcjonalnemu oraz kierownikom projektów. Pozwala to na wykorzystanie wiedzy pracowników z różnych obszarów, czego efektem jest szybsze wykonywanie zadań¹.

Analizując zebrany materiał, zauważono, że projekty są realizowane bez wystarczającej znajomości metodyki, tzn. poziom wiedzy o zarządzaniu projektami wśród pracowników jest mocno zróżnicowany. W muzeum funkcjonuje jednoosobowa komórka – dział ds. monitorowania projektów. Brakuje jednak biura projektowego, odpowiedzialnego za wsparcie merytoryczne i organizacyjne realizowanych w instytucji projektów, zapewnienie sprawnego obiegu informacji, doskonalenie i rozwój pracowników oraz zarządzanie wiedzą projektową. Kilka lat temu opracowano, na potrzeby muzeum i we wsparciu profesjonalnego project managera, procedurę zarządzania projektami. Ze względu jednak na to, że organizacja od tamtego czasu została mocno rozbudowana, liczba pracowników znacząco się zwiększyła, a liczba projektów wzrosła, pewne założenia opracowanego dokumentu stały się anachroniczne.

Organizacja posiada oprogramowanie (Limfo Lotus) do pracy grupowej i obiegu dokumentów. W systemie tym, zgodnie z procedurą zarządzania projektami, umieszczane są przez pracowników informacje dotyczące zakończonych i bieżących projektów. Z przeprowadzonych obserwacji wynikało jednak, że informacje tam wprowadzone są nieuporządkowane. Pracownicy uzupełniają pliki z danymi zgodnie z obowiązującym wzorem, przy czym część wprowadzanych informacji jest niepotrzebna lub wpisana z błędami. Co więcej, poszczególne zespoły projektowe niechętnie korzystają z udostępnionych w systemie informacji i nie uczą się wzajemnie od siebie.

Badania studentki wykazały, że muzeum boryka się z kilkoma problemami praktycznymi w obszarze zarządzania projektami. Po pierwsze, opracowana kilka lat temu procedura nie przystaje do bieżących potrzeb i wymaga usprawnienia. Problem ten także został zauważony przez dyrekcję muzeum, dlatego – jeszcze w trakcie procesu badawczego – powołano specjalny zespół mający za zadanie opracowanie nowej metodyki dotyczącej procesów zarządzania projektami w organizacji. Pozostałe trudności to: brak biura projektowego, brak wystarczającej wiedzy pracowników w zakresie zarządzania projektami, brak skoordynowanych działań dotyczących gromadzenia wiedzy o zrealizowanych już projektach oraz problemy z komunikacją pomiędzy

¹ Fragmenty pracy magisterskiej anonimowego autora.

działami i sekcjami w ramach realizowanych projektów. Studentce temat zarządzania wiedzą projektową wydał się szczególnie ważny, a pracownicy organizacji także uznali go za aktualny. Ostatecznie studentka sformułowała problem badawczy w formie pytania, które brzmiało: „W jaki sposób można usprawnić proces dzielenia się wiedzą projektową w muzeum?”.

5.1.3. Prowadzone badania i wyniki pracy

Sposób gromadzenia, analizy i interpretacji danych był przeprowadzony metodami ilościowymi i jakościowymi.

Po sformułowaniu problemu badawczego studentka realizowała obserwacje zespołów projektowych, nie wchodząc jednak w rolę uczestnika procesu projektowego. Badała także dokumenty projektowe i organizacyjne, prezentowane publicznie na stronie internetowej muzeum i w Biuletynie Informacji Publicznej, jak również wewnętrzne, udostępniane wyłącznie na potrzeby badania. Były to w szczególności: procedury i harmonogramy realizowania działalności wystawienniczej i wydarzeń, programy poszczególnych wydarzeń czy dokumenty powołujące zespoły projektowe.

Studentka przeprowadziła wywiady indywidualne z pracownikami realizującymi projekty. W przypadku zgody rozmówcy rozmowy były nagrywane. Studentka starała się pozyskać informacje na temat opinii pracowników o idei dzielenia się wiedzą dotyczącą zrealizowanych projektów; starała się też zbadać stopień znajomości istniejących w organizacji narzędzi wspomagających komunikację i dzielenie się wiedzą oraz sprawdzić, czy wykorzystywane narzędzia są uznawane przez pracowników za użyteczne.

Badaczka opracowała także ankietę, którą opiekun wysłał do 100 osób pracujących w projektach. Ankieta miała za zadanie sprawdzenie, jakich kompetencji brakuje pracownikom, jakie narzędzia do dzielenia się wiedzą są najbardziej użyteczne i czy są jakieś działania, które można by udoskonalić. Studentka uzyskała zwrot 22 wypełnionych ankiet.

W wyniku przeprowadzonych wywiadów i ankiet studentka potwierdziła, że proces dzielenia się wiedzą projektową w muzeum wymaga usprawnienia. Pracownicy organizacji podnosili bowiem, że nie czerpią wiedzy ze zrealizowanych już projektów. Komunikacja przebiega jedynie pionowo – do góry. Brakuje praktyk dzielenia się wiedzą wewnątrz projektów i między zespołami. Często osoby w samym zespole projektowym nie wiedzą, na jakim etapie prac są ich koledzy/koleżanki. Wiele osób potwierdziło, że nieformalnie udziela sobie informacji, ale też nie wie, gdzie takich informacji szukać, czy istnieje

zbiór dobrych praktyk. W pojedynczych przypadkach pracownicy podnosili, że świadomie nie dzielą się wiedzą z obawy o swoją pozycję w organizacji.

Pracownicy muzeum najczęściej korzystają z takich narzędzi dzielenia się wiedzą, jak rozmowa telefoniczna, poczta elektroniczna, raporty końcowe zrealizowanych projektów, praca w zespole zadaniowym oraz formalny i nieformalny kontakt osobisty. Rzadziej wykorzystywano warsztaty, szkolenia, system zarządzania dokumentami. Co ciekawe, spora część pracowników za mało użyteczne uznała raporty końcowe projektów, mimo że często z nich korzystano. Zdecydowana większość pracowników stwierdziła, że aby wykonywać swoje zadania w projekcie, musi samodzielnie poszukiwać niezbędnych informacji.

Z badań wynikało, że osoby realizujące projekty w muzeum nie posiadają wystarczającej wiedzy w zakresie zarządzania projektami i często działają intuicyjnie. Pracownicy wybierani są do projektów ze względu na ich zainteresowania i/lub wiedzę w danej dziedzinie kultury.

Istotną rolę w badaniach studentki odgrywał opiekun, który był gotowy wesprzeć ją na każdym etapie badań. Regularnie spotykał się i szczerze dyskutował ze studentką. Nigdy nie narzucał swojego zdania. Opiekun pomagał w kontaktach z pracownikami organizacji, organizował spotkania, wysyłał także do wybranych osób prośbę o wypełnienie ankiety oraz udostępniał różne materiały dotyczące projektów.

5.1.4. Krótka prezentacja planu wdrożeniowego

W trakcie współtworzenia planu wdrożeniowego studentka wielokrotnie analizowała księgę procedur realizacji projektów w muzeum, statut organizacji, ustawę o muzealnictwie, w taki sposób, aby nie formułować pomysłów, które nie byłyby do zrealizowania w świetle prawa.

Wśród wypracowanych pomysłów naprawczych zaproponowała organizację dla pracowników szkoleń w zakresie zarządzania projektami, wspomagających w planowaniu i kierowaniu pracą zespołu czy w późniejszej ewaluacji projektów. Rozwiązaniem mogłyby być szkolenia kaskadowe, które polegają na tym, że kilkunastu pracowników byłoby skierowanych na szkolenia zewnętrzne, a następnie tę wiedzę przekazywaliby oni dalej, już wewnątrz organizacji.

Kolejną sugestią było także uczulanie pracowników, że ważne jest dzielenie się wiedzą, że sukces w projekcie może się przełożyć na sukces innego zespołu. W związku z tym zaproponowano utworzenie systemu dobrych praktyk, czyli systemu, w którym zespoły projektowe dzieliłyby się swoimi doświadczeniami.

Do tego mogłoby zostać wykorzystane oprogramowanie (Lotus Notes), które muzeum posiada. Informacje tam zawarte powinny dotyczyć między innymi największych sukcesów i wyzwań oraz sposobów przewyciężenia problemów. Wprowadzone dane powinny zostać otagowane w celu szybkiego wyszukiwania niezbędnych informacji, dzięki czemu poszukiwanie informacji byłoby także znacząco ułatwione.

Uznano ponadto, że organizacja powinna wypracować system motywowania pracowników do dzielenia się wiedzą z pozostałymi współpracownikami oraz organizować spotkania zespołów mające na celu integrację i ułatwiające proces dzielenia się wiedzą.

Rekomendacją było także organizowanie regularnych spotkań projektowych. W przypadku każdego projektu powinno to być co najmniej spotkanie inicjujące i zamykające projekt. W tym celu zasugerowano również zorganizowanie fizycznej przestrzeni, której brakuje, a która jest niezbędna, by można było spotkania zespołów projektowych organizować.

Wśród postulatów było ponadto utworzenie biura zarządzania projektami, do którego należałoby między innymi: zarządzanie dokumentacją projektów, nadzorowanie postępów prac, rozwój zarządzania projektami w organizacji, zbieranie dobrych praktyk oraz organizacja dla pracowników szkoleń w tematyce zarządzania projektami.

Rekomendacje zostały podzielone na krótko- i długoterminowe. Wskazano osoby odpowiedzialne za zmianę i ustalono konieczne zasoby. Opracowany został także harmonogram wdrażania zmian i wskaźniki sukcesu. Dodatkowo przygotowana została analiza czynników sprzyjających i zagrażających wdrożeniu zmian.

5.1.5. Wyniki wdrożenia – co udało się zrealizować organizacji z planu wdrożeniowego?

Rekomendacje dla muzeum zostały przygotowane, ale podczas realizacji projektu nie udało się wdrożyć pomysłów. Początkowo planowano organizację spotkania, na którym studentka zaprezentowałaby pracownikom założenia planu wdrożeniowego. Ze względu jednak na bieżącą sytuację muzeum, tj. zmianę struktury i nazwy, temat zarządzania projektami zszedł na dalszy plan.

Z rozmowy przeprowadzonej z opiekunem wynika, że wdrożenie było nie małym wyzwaniem, choćby dlatego, że w tak dużej, wielooddziałowej organizacji wprowadzanie zmian jest długotrwałym procesem. Charakterystyczne dla tej instytucji jest to, że zmiany wprowadzane są „na szeptowo”, poleceniem służbowym, z wyznaczonym terminem realizacji/obowiązkiwania. W organizacji

podejmowane są próby wprowadzania zmian w nieco inny sposób, mniej nakazowy, poprzez opracowanie w różnych obszarach ksiąg dobrych praktyk, i prawdopodobnie tak samo będą także wprowadzane wypracowane w toku badań pomysły. Propozycje, w jaki sposób można dzielić się wiedzą, zostaną zaprezentowane pracownikom jako sugestia, z której mogą skorzystać.

5.1.6. Ocena procesu badawczego i wdrożeniowego

Przy ocenie całego procesu badawczego kluczowe było nastawienie pracowników i nieufność niektórych osób wobec studentki. W konsekwencji nie było możliwe zgłębianie zauważonych problemów praktycznych, tj. braku oferty skierowanej do osób starszych oraz trudności komunikacyjnych w zespołach projektowych. Wydaje się, że część pracowników muzeum nie rozumiała, jaką funkcję pełni studentka w organizacji, obawiano się też o własną pozycję w organizacji. Ponieważ niechęć do współpracy i opór wobec zmian stanowi dużą barierę w prowadzeniu badań typu *action research*, ostatecznie należało podjąć się innych tematów, równie ważnych i postrzeganych przez pracowników muzeum jako problem organizacyjny.

Ze względu na znaczne bariery w początkowej fazie, badania wstępne zajęły bardzo dużo czasu. Studentka poświęciła także dużo uwagi, by tłumaczyć swoją rolę w organizacji. Bariery było ponadto sugerowanie problemów, które mogłyby zostać rozwiązane, jak i założenie, że pomysły będą wdrażane przez samą studentkę. Niewątpliwie taka postawa wynikała z niezrozumienia, czym jest *action research*.

Ostatecznie problem praktyczny, który został pogłębiony, spotkał się z akceptacją pracowników organizacji. Istnieje jednak ryzyko, że plan nie zostanie w całości wdrożony.

5.2. Stowarzyszenie

5.2.1. Prezentacja organizacji – forma organizacyjno-prawna, obszar działania

Stowarzyszenie powstało w roku 2001 i ma swoją siedzibę w jednym z dużych miast Polski. Działa zgodnie z ustawą Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. 1989 Nr 20, poz. 104, ze zm.) oraz ustawą o Polskiej Organizacji Turystycznej (Dz.U. 1999 Nr 62, poz. 689 ze zm.). Jego główne cele to w szczególności:

kreowanie i promowanie atrakcyjnego wizerunku regionu na krajowych i zagranicznych rynkach turystycznych, wspieranie rozwoju turystyki zgodnie ze strategią rozwoju regionu, integracja środowisk turystycznych, zarządzanie regionalnym systemem informacji turystycznej i prowadzenie informacji o ofercie turystycznej regionu, stwarzanie warunków do powstawania, rozwoju i promowania produktów turystycznych, organizacja i koordynacja działań w zakresie planowania i realizacji imprez turystycznych, dążenie do zapewnienia wysokiej jakości produktów turystycznych oraz inicjowanie, opiniowanie i wspomaganie planów rozwoju i modernizacji infrastruktury turystycznej [Statut organizacji].

Członkami zwyczajnymi stowarzyszenia, działającymi poprzez swoich przedstawicieli, są przede wszystkim gminy, także gminy na prawach powiatu, powiaty, województwo, stowarzyszenia działające w dziedzinie turystyki, osoby fizyczne, organizacje zrzeszające przedsiębiorców z dziedziny turystyki, w tym samorządu gospodarczego i zawodowego, oraz inne osoby prawne.

Władzę, jak w każdym stowarzyszeniu, sprawuje walne zebranie członków, zarząd i komisja rewizyjna. Zgodnie ze statutem w organizacji funkcjonuje 15-osobowy zarząd, z prezesem na czele (wraz z wiceprezesem, sekretarzem i skarbnikiem w składzie), natomiast biurem kieruje dyrektor. Stowarzyszenie zatrudnia ogółem 20 pracowników. Majątek stowarzyszenia pochodzi ze składek członkowskich (największą płaci samorząd województwa), z wpływów z prowadzonej działalności gospodarczej oraz z dotacji publicznych i darowizn prywatnych. Wysokość składki członkowskiej i wpisowego są corocznie rewaloryzowane.

Jedną z najważniejszych aktywności stowarzyszenia jest zarządzanie szlakiem kulturowym, na zlecenie samorządu województwa. Szlak składa się z 255 zabytkowych obiektów, takich jak kościoły, cerkwie, dwory czy skanseny. Kilka z tych obiektów zostało wyróżnionych wpisem na Listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Naturalnego UNESCO. W okresie od czerwca do września część obiektów na szlaku jest otwarta dla zwiedzających, a zatrudnieni przez stowarzyszenie przewodnicy oprowadzają bezpłatnie turystów. Obiekty UNESCO dostępne są dla zwiedzających przez cały rok kalendarzowy.

5.2.2. Sytuacja w organizacji – zdefiniowane problemy lub potrzeby doskonalenia w organizacji

Opiekunką studentki w ramach projektu została osoba pracująca w stowarzyszeniu na stanowisku specjalisty do spraw wojewódzkiego systemu informacji turystycznej. Pierwsze spotkanie studentki z opiekunką w organizacji

polegało na wymianie informacji na temat zainteresowań i doświadczeń studentki oraz potrzeb organizacji. Studentka wskazała, że interesuje się tematyką komunikacji i promocji oraz, szerzej, problematyką zarządzania dziedzictwem. Posiada także doświadczenie we współpracy z osobami z niepełnosprawnością słuchową, zna ponadto język migowy. Szczególnie te umiejętności wzbudziły zainteresowanie po stronie przedstawicielki stowarzyszenia, która zwracała uwagę, że organizacja od początku istnienia szlaku kulturowego, którego jest operatorem, ma problem z dostosowaniem obiektów do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Podkreślała również niewystarczające zasoby ludzkie i finansowe stowarzyszenia, które uniemożliwiają stopniowe dostosowanie obiektów szlakowych do potrzeb tej grupy społecznej.

Z punktu widzenia pracy badawczej studentki w organizacji istotne było wprowadzenie pracowników stowarzyszenia w zasady badań w działaniu, sposób postępowania, rolę studentki badaczki i przewidywane rezultaty badań. Studentka poświęciła dużo czasu na objaśnianie specyfiki *action research*.

Główną metodą badań była obserwacja oraz analiza danych zastanych, w tym statutu stowarzyszenia i innych dokumentów regulujących pracę organizacji. Na tym etapie studentka zidentyfikowała obszary doskonalenia w stowarzyszeniu w zakresie komunikacji i organizacji pracy. Podjęła także próbę poszukiwania problemu praktycznego, opierając się na informacjach pozyskanych poza organizacją. Zwróciła uwagę na stosunkowo słabą rozpoznawalność organizacji w otoczeniu, lepszą natomiast jego produktów i aktywności, w tym szlaku kulturowego, rzadko kojarzonego ze stowarzyszeniem. Z rozmów z osobami z niepełnosprawnością słuchową wniosowała, że w obiektach szlakowych słabo rozpoznaje i rozumie się ich potrzeby.

Po wstępnych badaniach opiekunka i studentka zdecydowały, że proces wspólnego wypracowania problemu praktycznego będzie ściśle związany z organizacją szlaku kulturowego. Opiekunka zorganizowała wspólny wyjazd do jednego z obiektów na szlaku, podczas którego studentka miała możliwość nie tylko zwiedzić obiekt, ale też porozmawiać z przewodnikiem o jego pracy. Studentka analizowała także ogólnodostępne dokumenty dotyczące szlaku.

W trakcie wstępnego rozpoznania studentka zwróciła uwagę na kilka praktycznych kwestii, które dotyczą zarządzanego przez stowarzyszenie szlaku kulturowego. Po pierwsze, zidentyfikowała niestabilność w zakresie pozyskiwanych funduszy na organizację i promocję szlaku. Wysokość przyznawanych dotacji jest ustalana co roku i zależna od wielu czynników, a pozyskiwanie finansów z innych źródeł nie zawsze możliwe. Kolejnym problemem jest rotacja przewodników w obiektach szlakowych, którzy zatrudniani są jedynie na umowy czasowe. Brak pewności zatrudnienia w kolejnych latach powoduje

nierzadko rezygnację ze współpracy. W korzystnej sytuacji są jedynie przewodnicy obiektów UNESCO, ponieważ są zatrudniani na podstawie umów o pracę w pełnym wymiarze godzin i na czas nieokreślony.

Po drugie, studentka zwróciła uwagę na utrudnioną komunikację stowarzyszenia z wybranymi właścicielami obiektów, którymi są najczęściej gminy lub parafie, jak również duże rozproszenie obiektów i znaczną odległość między siedzibą stowarzyszenia a poszczególnymi punktami na szlaku. To z kolei powoduje, że monitoring pracy przewodników (w tym sprawdzanie jakości ich usług), ale także doraźne wsparcie, nie zawsze są możliwe. Rozmywa się tym samym odpowiedzialność za świadczone w ramach szlaku usługi.

Studentka rozpoznała ponadto trudności w dostosowaniu szlaku do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Część obiektów nie może zostać dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnością ruchową ze względu na zabytkowość obiektów i brak możliwości dokonywania niezbędnych zmian w architekturze. Stowarzyszenie podejmowało próby przystosowania obiektów do potrzeb osób z niepełnosprawnością słuchu i wzroku. Pozyskano nawet na ten cel odpowiednie środki finansowe, ale nie udało się studentce dotrzeć do informacji, jakie były przyczyny niezrealizowania tych przedsięwzięć.

W wyniku wstępnego rozpoznania studentka w porozumieniu z pracownikami organizacji sformułowała ostatecznie problem badawczy swojej pracy, odnoszący się do barier i ograniczeń dostępu do obiektów kultury osób z niepełnosprawnością słuchu. Następnie rozpoczęła badania właściwe i podjęła próbę opracowania planu wdrożeniowego.

5.2.3. Prowadzone badania i wyniki pracy studentki

Studentka w ramach swojej pracy realizowała badania jakościowe, głównie obserwacje uczestniczące (podczas wizyt w obiektach szlakowych), analizę forów internetowych i stron poświęconych szlakom kulturowym oraz wywiady niestandardyzowane z:

- pracownikami organizacji (dyrektor stowarzyszenia, dyrektor artystyczna wydarzenia organizowanego na szlaku kulturowym, koordynator promocji);
- przewodnikami w ramach szlaku kulturowego (w szczególności z tymi, którzy pracują na rzecz obiektów dostosowanych do potrzeb osób niesłyszących lub z dysfunkcjami słuchu, jak i takich, które dostosowań nie posiadały);
- osobami z dysfunkcjami słuchu, które odwiedziły szlak.

Ich celem było rozpoznanie ograniczeń po stronie organizacji i obiektów szlaku kulturowego w stwarzaniu dostępu dla osób z niepełnosprawnościami, jak również rozpoznanie potrzeb tej grupy społecznej w zakresie korzystania z walorów turystycznych i kulturowych szlaku.

Badania wykazały, że brakuje w stowarzyszeniu wystarczającego doświadczenia we współpracy z osobami z niepełnosprawnością słuchu, jak również rozwiązań zwiększających ich dostęp do obiektów szlaku kulturowego. Sytuacja na szlaku także nie przedstawiała się korzystnie w opinii badanych: zasadniczo wskazywano na brak dostępu do dziedzictwa kulturowego tej grupy społecznej, podkreślano braki w tolerancji w stosunku do osób z niepełnosprawnością słuchu wśród przewodników, funkcjonujące stereotypy na ich temat, jak również brak wiedzy na temat ich potrzeb.

5.2.4. Krótka prezentacja planu wdrożeniowego

Celem opracowywanego planu wdrożeniowego było zaproponowanie takich rozwiązań, które ułatwią zwiedzanie szlaku osobom z niepełnosprawnością słuchową. Pierwszym pomysłem było stworzenie aplikacji, która byłaby swego rodzaju przenośnym przewodnikiem, zawierającym filmy z tłumaczeniem na Polski Język Migowy opisów architektury obiektów dostępnych na szlaku. Pomysł ten wymagałby jednak funduszy i dużego zaangażowania pracowników w ich pozyskanie. Pojawiły się także przeszkody techniczne, jak wiekowość obiektów, brak możliwości ich modernizacji (z uwagi na ograniczenia prawne dotyczące konserwacji zabytków) oraz fakt, że obiekty często znajdują się w miejscach trudno dostępnych, pozbawionych dostępu do internetu. W związku z tym pomysł ten został odrzucony.

Pojawiła się także propozycja, aby przeprowadzić kursy języka migowego dla przewodników. To rozwiązanie okazało się jednak niemożliwe do zrealizowania głównie z powodu dużej liczby obiektów i zbyt częstej rotacji osób pracujących na szlaku oraz wysokich kosztów takiego szkolenia.

Ostatecznie zdecydowano, że zostanie opracowany poradnik dla przewodników szlakowych, dotyczący kontaktu z osobami z niepełnosprawnością słuchu. Jego podstawą było przekonanie o potrzebie edukacji osób związanych ze szlakiem w zakresie potrzeb osób z dysfunkcjami słuchu, natomiast zwiększenie wiedzy powinno poprawić jakość ich obsługi. Pomysł został pozytywnie oceniony w organizacji, ponieważ był szyty na miarę i potrzeby stowarzyszenia. Przygotowanie poradnika przebiegało dwutorowo: studentka opracowała go od strony merytorycznej, a opiekunka – z racji swoich umiejętności – jego

graficzną stronę. Dodatkowo treść była konsultowana z osobami z niepełnosprawnością słuchową, które wielokrotnie zgłaszały swoje uwagi, aż do momentu pełnej akceptacji tekstu z ich strony. Wspólnie przygotowany poradnik został przedstawiony organizacji, która również zaproponowała pewne zmiany.

Poradnik przygotowany jest w bardzo przystępnej i ciekawej formie. Zawiera opis właściwych zachowań przewodników w stosunku do osób z dysfunkcją słuchu. Poza tym studentka opisała specyfikę potrzeb osób z niepełnosprawnością słuchu, obalając przy okazji stereotypy na ich temat. W treści przewodnika zamieszczone zostały także fragmenty wypowiedzi osób, które wzięły udział w jej badaniach.

Studentka zaproponowała ponadto, aby stowarzyszenie nawiązało współpracę z innymi organizacjami pozarządowymi, wspierającymi osoby z dysfunkcjami słuchu, w celu wspólnego wypracowania na przykład materiałów popularyzujących wiedzę na temat obiektów na szlaku, a jednocześnie dostosowanych do potrzeb osób niesłyszących. Zauważyła także, że taka współpraca będzie miała sens tylko wtedy, jeśli przewodnicy będą przygotowani na specjalną grupę odbiorców.

5.2.5. Wyniki wdrożenia – co udało się zrealizować organizacji z planu wdrożeniowego?

Prezentacja przewodnika zaplanowana została podczas corocznego spotkania z przewodnikami, otwierającego nowy sezon turystyczny. Pierwotnie studentka w trakcie tego spotkania miała zaprezentować jego treść i poprowadzić szkolenie dla uczestników w zakresie wsparcia na szlaku osób z niepełnosprawnością słuchu. Byłoby to nietypowe spotkanie stowarzyszenia z przewodnikami, które zwykle dotyczą tematów wyłącznie organizacyjnych, takich jak *dress code*, identyfikatory itp. Nigdy natomiast nie poruszano tematów związanych z niepełnosprawnością turystów. Ostatecznie nie udało się zrealizować pomysłu, ponieważ spotkanie wyjątkowo miało się odbyć w późniejszym niż planowano terminie. Stowarzyszenie zamierza natomiast przygotować wersję papierową poradnika, tak by móc rozdać egzemplarze przewodnikom podczas wspomnianego spotkania, a także rozpowszechniać je w przyszłych latach.

5.2.6. Ocena procesu badawczego i wdrożeniowego

Trudnością, która pojawiła się na wstępie procesu badawczego, była konieczność wzajemnego uczenia się badań w działaniu – zarówno studentka, jak i pracownicy organizacji po raz pierwszy korzystali z tej strategii badawczej.

Nowością było pojawienie się studentki i prowadzenie badań w stowarzyszeniu, jednocześnie jej zainteresowania zbiegły się z potrzebami organizacji.

Opiekunka organizacji podkreślała, że udział w projekcie był dla organizacji bardzo korzystny, ponieważ przewodnicy pozyskali nową wiedzę, dzięki której będą lepiej przygotowani do pracy z turystami, a podniesienie jakości obsługi turystów stanowi jeden z celów stowarzyszenia.

Przedstawicielka organizacji dobrze oceniła współpracę ze studentką, podkreślała jej zaangażowanie i samodzielność. Jednocześnie, zwracając się ku przyszłej współpracy, podkreślała konieczność lepszego poinformowania pracowników stowarzyszenia o prowadzonych badaniach i potrzebę uzgodnienia badań z całym zespołem. W jej opinii w projektach tego typu potrzebna jest współpraca pracowników i członków organizacji.

Zdaniem opiekunki dużym ułatwieniem byłoby także, gdyby student przed rozpoczęciem projektu był na stażu czy praktykach w tej organizacji. Taka aktywność pozwoliłaby mu dodatkowo poznać zadania i charakter pracy stowarzyszenia, a pracownikom dałaby możliwość bliższego poznania studenta. W dodatku zyskałby czas na głębsze rozpoznanie i zidentyfikowanie problemów praktycznych.

5.3. Filharmonia

5.3.1. Prezentacja organizacji – forma organizacyjno-prawna, obszar działania

Filharmonia jest publiczną instytucją kultury wpisaną do rejestru instytucji kultury prowadzonego przez jedno z polskich województw. Zgodnie ze statutem organizacji jej podstawowym celem jest współtworzenie i upowszechnianie kultury muzycznej w połączeniu z pracą artystyczną orkiestry symfonicznej, chóru, chóru chłopięcego, zespołów kameralnych oraz muzyków indywidualnych.

Filharmonia zatrudnia łącznie 218 etatowych pracowników, w tym muzyków orkiestry i chóru. Organizacja pracy oparta jest na trzech filarach administracyjnych zarządzanych przez: dyrektora artystycznego, zastępcę dyrektora oraz głównego księgowego, których przełożonym jest dyrektor naczelny, powoływany przez organizatora. Dyrektor naczelny jest dodatkowo bezpośrednim przełożonym radcy prawnego, działu kadr, działu edukacji muzycznej i sekretariatu. Zastępca dyrektora koordynuje między innymi pracę działu administracyjno-gospodarczego oraz działu promocji.

Podstawowymi źródłami przychodów organizacji są środki pozyskane z działalności podstawowej, dotacji podmiotowej i celowej organizatora, przychodów operacyjnych i finansowych oraz z zysków nadzwyczajnych.

5.3.2. Sytuacja w organizacji – zdefiniowane problemy lub potrzeby doskonalenia w organizacji

Opiekun, pracujący w filharmonii na stanowisku kierowniczym w dziale promocji, już przy pierwszym spotkaniu opowiedział studentce o problemach organizacji. Za najważniejszy uznał trudności komunikacyjne niektórych pracowników z dyrekcją. Wspomniał także o problemach lokalowych, związanych z brakiem wystarczającego wyposażenia, windy czy udogodnień dla osób z niepełnosprawnościami. Zaznaczył jednocześnie, że to są problemy na tyle duże, że niemożliwe do rozwiązania na ten moment, z uwagi na ograniczenia czasowe, finansowe i formalne. Podobnie rzecz się miała z kwestią rozszerzenia, zmiany czy modyfikacji oferty programowej. Takie zmiany, zdaniem opiekuna, wymagają długofalowych działań oraz kompetencji wykształconych i doświadczonych w tej dziedzinie praktyków. Studentka, mając świadomość tych trudności, nie próbowała ich zgłębiać i skupiła się na poszukiwaniu innych problemów dotyczących funkcjonowania organizacji.

Zanim studentka zdefiniowała problem praktyczny, dokonała analizy danych zastanych, prowadziła obserwacje oraz odbyła cztery wywiady nieustrukturyzowane (z opiekunem, pracownikiem działu edukacji, działu PR i działu obsługi widowni). Każda z osób, z którymi rozmawiała, posiadała inny staż pracy i inne od pozostałych obowiązki, co pozwoliło na poznanie organizacji z różnych perspektyw. Podczas wywiadów poruszane były głównie kwestie dotyczące charakterystyki stanowiska rozmówcy, zakresu jego obowiązków, w tym związanych z szeroko rozumianą obsługą oferty edukacyjnej, komunikacji z przełożonymi i współpracownikami, trudności w organizacji pracy czy oceny własnej satysfakcji i motywacji do pracy.

Niestety nie udało się przeprowadzić rozmowy z dyrektorem naczelnym filharmonii. Został on jednak poinformowany o prowadzonych badaniach i był świadom obecności studentki w organizacji oraz wspólnego z filharmonią tworzenia wdrożeniowej pracy magisterskiej opartej na badaniach w działaniu.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów i obserwacji studentka zidentyfikowała kilka obszarów doskonalenia organizacji. Charakterystyczne było to, że w rozmowach wybrzmiewały trudności, o których mówił opiekun, czyli zawodząca komunikacja wewnątrz organizacji. „Relacje między pracownikami, szczególnie z dyrektorem naczelnym, nie przedstawiały się pozytywnie, jednak

wrażliwy charakter tego zagadnienia nie pozwalał na poddanie go próbie naprawy w ramach prowadzonych badań w działaniu². Studentka zwróciła także uwagę na kilka innych praktycznych kwestii, jak niewystarczająca liczba pracowników w stosunku do realizowanych zadań i obowiązków oraz trudności o charakterze technicznym i lokalowym (brak przestrzeni i warunków do pracy). Te zagadnienia wymagałyby jednak długofalowych działań całego zespołu, dlatego studentka nie zdecydowała się nimi zająć.

W trakcie rozmów i obserwacji wybrzmiał jeszcze jeden problem praktyczny, który dotyczył nieodpowiedniego zachowania dzieci podczas koncertów organizowanych w filharmonii dla najmłodszych. Pewnym zbiegiem okoliczności było to, że w trakcie badań, które prowadziła studentka, do filharmonii dzwonili także rodzice narzekający na te niedogodności i oczekujący, że instytucja spróbuje tę sytuację rozwiązać.

Ze wstępnych ustaleń studentki wynikało, że zidentyfikowany problem praktyczny nieodpowiedniego zachowania najmłodszych słuchaczy filharmonii jest tak powszechny, że przez wielu pracowników instytucji traktowany jako norma, a przez to niezauważalny. Zdiagnozowany problem oraz zamiar podjęcia próby ulepszenia zastanej sytuacji spotkał się z akceptacją pracowników organizacji i był dodatkowym bodźcem do podjęcia pilnej zmiany.

5.3.3. Prowadzone badania i wyniki pracy studentki

Po zidentyfikowaniu problemu praktycznego, czyli nieodpowiedniego zachowania najmłodszych słuchaczy filharmonii, studentka rozpoczęła etap badań w celu głębszej analizy oraz z zamiarem sformułowania pomysłów na polepszenie zastanej sytuacji. Studentka przeprowadziła obserwacje, biorąc udział we wszystkich koncertach organizowanych przez filharmonię skierowanych do różnych grup odbiorców: dzieci najmłodszych (0–3 lat), dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym. Głównym założeniem badawczym obserwacji było poznanie otoczenia organizacyjnego oraz zaangażowania, zainteresowania i zachowania odbiorców – młodych słuchaczy i ich opiekunów.

Studentka prócz obserwacji, próbowała przeprowadzić wywiady wśród rodziców i opiekunów. Nie byli oni jednak chętni do rozmów. Studentka odbyła tylko jeden wywiad z nauczycielką opiekunką, którego wyniki okazały się nieprzydatne do analizy problemu.

² Fragment pracy magisterskiej studentki.

Podczas przeprowadzania obserwacji zauważalną cechą publiczności koncertowej było nieprzestrzeganie przez dzieci i młodzież, ale także ich opiekunów, zasad dobrego zachowania, co objawiało się takimi zachowaniami, jak wykonywanie oklasków w trakcie koncertu, robienie zdjęć i rejestrowanie audiowizualne, jedzenie, hałasowanie czy mało elegancji strój.

Oprócz analizy problemu praktycznego studentka rozpoczęła także analizę problemu naukowego, poszukując wiedzy w dostępnej literaturze przedmiotu. Celem tych badań było pozyskanie danych, czy zdiagnozowane trudności są powszechne i świadczą o szerszym zasięgu obserwowanego zjawiska. Badania te miały dodatkowo pomóc w opracowaniu planu wdrożeniowego.

Studentka podjęła się ponadto badań terenowych, poszukując informacji, czy inne filharmonie w kraju lub podobne instytucje kultury borykają się z tym problemem i czy podejmują się działań edukacyjnych w zakresie nauki dobrych manier przystających do specyfiki danego miejsca. W tym celu skierowała zapytanie mailowe do kilkunastu wiodących instytucji muzycznych i kulturalnych w Polsce. Pozyskane w ten sposób informacje pozwoliły jej na sformułowanie następujących wniosków:

- problem złego zachowania wśród najmłodszych występuje w instytucjach artystycznych;
- instytucje kultury nie podejmują działań edukacyjnych mogących problem rozwiązać. Przykładem wartym naśladowania, była jedna instytucja – Filharmonia Śląska, która umieściła na swojej stronie internetowej krótki film animowany skierowany do odbiorców, w którym prezentowane były między innymi podstawowe zasady dobrego zachowania oraz zagadnienia związane z muzyką klasyczną.

Mając wystarczający zasób wiedzy, studentka w porozumieniu z opiekunem w organizacji zdecydowała, że planując wdrożenie, zaproponuje rozwiązania mające charakter edukacyjny oraz promujący odpowiednie zachowanie w filharmonii. Opiekunowi z ramienia instytucji bardzo zależało na wdrożeniu rozwiązania w takim terminie, by studentka była obecna przynajmniej w jego początkowej fazie, co studentka musiała także uwzględnić, przygotowując plan.

5.3.4. Krótka prezentacja planu wdrożeniowego

Pracując nad planem wdrożeniowym, którego głównym celem była edukacja i promocja odpowiedniego zachowania w filharmonii, uczestnicy badania zadawali sobie pytania: Do kogo należy skierować komunikat?, Jaka ma być jego treść? oraz W jakiej formie przekaz ma być skierowany?

Pomysłów na wdrożenie rozwiązań było kilka. Pierwszym było stworzenie książeczki dla dzieci, zachęcającej do zbierania odznak za dobre zachowanie podczas każdego koncertu edukacyjnego. Zebranie ustalonej liczby odznak byłoby nagradzane. Choć pomysł był ciekawy, to słusznie zauważono, że nie wszyscy uczestnicy koncertów uczęszczają na nie cyklicznie i w ramach abonamentu. Oznaczałoby to, że nie wszystkie dzieci miałyby szansę na zdobycie kolejnych odznak.

Drugim pomysłem – idąc za przykładem jednej z przebadanych instytucji – było stworzenie krótkiego filmu, który prezentowałby najważniejsze zasady dobrego zachowania w filharmonii, docelowo prezentowanego przed koncertami edukacyjnymi. Dokonano wstępnej wyceny wykonania takiego filmu przez profesjonalistę, ale z uwagi na zbyt duże koszty, których organizacja w danym momencie nie mogła ponieść, zrezygnowano z pomysłu. Istniała wprawdzie możliwość pozyskania na ten cel funduszy, ale to z pewnością odłożyłoby w czasie wdrożenie planu. Z powodu tych trudności finansowych rozważano także przygotowanie animacji z pomocą jedynie studentki i pracowników organizacji. Ze względu jednak na brak wystarczającej wiedzy i doświadczenia w tym obszarze z tej idei także zrezygnowano.

Wybrany pomysłem na rozwiązanie praktycznego problemu było zorganizowanie konkursu skierowanego do dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, w ramach którego to najmłodszy mieli nadsyłać dwuminutowe filmy, prezentujące zasady dobrego zachowania w filharmonii. Takie wydarzenie z jednej strony ułatwiłoby filharmonii pozyskanie materiałów audiowizualnych promujących dobre maniere, a z drugiej będzie miało wymiar edukacyjny.

5.3.5. Wyniki wdrożenia – co udało się zrealizować organizacji z planu wdrożeniowego?

Organizację konkursu rozpoczęto od przygotowania regulaminu. Warunki regulaminu były opracowywane wspólnie przez studentkę i pracowników organizacji. Pierwszą wersję regulaminu opracowała studentka, opierając się na udostępnionych przez opiekuna podobnych dokumentach funkcjonujących w filharmonii. Wersja ta została sprawdzona i poprawiona przez pracowników działu prawnego organizacji.

Studentka przygotowała ponadto projekt ulotki, który także został zmodyfikowany przez wykwalifikowanych pracowników organizacji. Wszystkie zmiany były konsultowane z badaczką. Jedynie kwestia doboru nagród spoczywała po stronie filharmonii.

Konkurs był adresowany do przedszkolaków oraz uczniów szkół podstawowych. W konkursie zostały przewidziane dwie kategorie: indywidualna

i grupowa (klasowa). W trakcie realizacji badań i przygotowania pracy konkurs jeszcze nie został rozstrzygnięty, a nagrody miały zostać wręczone z początkiem kolejnego sezonu artystycznego.

Najważniejszym rezultatem planu wdrożeniowego mają być powstałe filmy, które będą naprzemiennie i losowo prezentowane przed każdym koncertem skierowanym do dzieci. Tym samym będą one pełniły funkcję edukacyjną, ucząc, jak należy się zachować w filharmonii.

Zanim jednak konkurs zostanie rozstrzygnięty, organizacja zdecydowała się podjąć dodatkowe działania w celu niwelowania zauważonego problemu praktycznego. Pracownicy nagrali komunikat dźwiękowy, prezentowany przed każdym koncertem. W treści, prócz powitania słuchaczy, kierowana jest do nich prośba o wyłączenie telefonów komórkowych, nierejestrowanie koncertu, niepożywanie posiłków oraz przestrzeganie zasad bezpieczeństwa – w tym niebieganie między rzędami. Inicjatywa organizacji świadczy między innymi o tym, że zdiagnozowany problem okazał się aktualny, a potrzeba jego rozwiązania – pilna.

5.3.6. Ocena procesu badawczego i wdrożeniowego

Problematyka badawcza podjęta przez studentkę usytuowana jest na pograniczu kwestii dobrego zachowania w instytucji kultury i promocji odpowiednich wzorców zachowań. Punktem wyjścia było zrozumienie mechanizmów organizacyjnych działających w organizacji przy szeroko rozumianej obsłudze najmłodszych odbiorców i ich opiekunów.

Niezwykle pomocna w prowadzeniu badań była postawa opiekuna organizacji, który szybko zaufał studentce, przekazując jej, już przy pierwszej rozmowie, dużo cennych informacji. Zdaniem studentki „stały kontakt, chęć pomocy, aktualizowanie informacji, gotowość do działania i zaangażowanie w realizowane działania badawcze były motywujące do pracy na rzecz organizacji”³. To, że opiekun przedstawił studentkę całemu zespołowi oraz wytłumaczył jej rolę, także usprawniło proces badawczy.

Dużą rolę w całym procesie badawczym studentka i opiekun przypisują promotorce, która nie tylko mobilizowała do nieustannej pracy, ale pomagała także w sytuacjach kryzysowych oraz wspierała merytorycznie, zarówno w trakcie poszukiwania problemu badawczego, jak i podczas formułowania rozwiązań.

Pewnym ograniczeniem było początkowe zamknięcie się badaczki na wybrane tematy, na poszukiwanie problemów jedynie w obrębie działań

³ Fragment pracy magisterskiej studentki.

edukacyjnych oraz opiekuna, który także miał oczekiwania, by poszukiwać problemów w obszarze działań marketingowych. Ukierunkowanie to utrudniało dostrzeżenie innych aspektów pracy i życia organizacji. Ostatecznie udało się zdiagnozować problem praktyczny zadowalający wszystkich członków badania.

W trakcie przygotowywania planu wdrożeniowego pojawiły się pewne trudności związane z niewystarczającymi zasobami w organizacji. W szczególności brak środków finansowych zmusił organizację do modyfikacji planu naprawczego. „Proponowane wdrożenie spotkało się z aprobatą pracowników filharmonii, dla których organizacja konkursu może być szansą na poprawę warunków pracy, a także wpisuje się w etos organizacyjny budowania kultury wysokiej”⁴.

Najważniejszym aspektem całych badań było uwrażliwienie organizacji na kwestie dobrego zachowania. Niezależnie od wyników realizowanego konkursu, organizacja z własnej inicjatywy wprowadziła działania łagodzące zidentyfikowany podczas badań problem, który dotychczas był niezauważony, co należy również uznać za pozytywny efekt całego procesu badawczego.

⁴ Tamże.

ZAKOŃCZENIE

Spośród wielu form i obszarów współpracy między uczelniami a otoczeniem w naszej monografii eksplorowaliśmy tylko formalną współpracę, obejmującą dydaktykę akademicką i badania naukowe w organizacjach kooperujących. Wykorzystywaliśmy w tej współpracy strategię badawczą, jaką jest *action research*, dostrzegając w niej, z naszej perspektywy, potencjał zarówno realizacji społecznej misji naszych instytutów, jak i możliwości rozwoju dydaktyki, w tym rozwoju kompetencji badawczych naszych studentów. Oczekiwaliśmy także, iż po stronie naszych kooperantów z sektora publicznego i pozarządowego również wystąpią satysfakcjonujące korzyści, między innymi w postaci poświęconych im badań, rekomendacji i projektowanych zmian w organizacji, prowadzonych przez studentów, przy merytorycznym wsparciu promotorów.

Wypracowany przez nas model współpracy organizacji z uczelnią w ramach badań w działaniu wyróżnia: diagnozę, inicjację, adaptację, badania naukowe, rekomendacje i plan wdrożeniowy, wdrożenie, ewaluację. Trzy pierwsze etapy dotyczą warunków pomagających uczestnikom w rozpoznaniu potrzeb współpracy, podjęcia inicjatywy nawiązania współpracy oraz właściwej adaptacji wszystkich uczestników współpracy. Gdy to nastąpi, kolejnymi etapami są: postawienie problemu praktycznego i sformułowanie problemu badawczego, zaplanowanie i zrealizowanie badań naukowych, opis wyników z pozyskanych danych oraz aspektów etycznych prowadzonych badań. Po zakończeniu tychże działań następnymi etapami są formułowanie wniosków, rekomendacji oraz zaprojektowanie planu wdrożeniowego (*action plan*). Kiedy organizacja posiada plan wdrożeniowy, może rozpocząć okres jego zastosowania, czyli wdrożenia, oraz jego ewaluacji. Oznacza to rozpoczęcie procesu wprowadzania docelowych i zamierzonych zmian.

Co ważne, znajomość barier i szans współpracy może pomóc organizacji w określeniu swojego stopnia gotowości do zastosowania badań w działaniu, ułatwia utrzymywanie relacji na odpowiednim poziomie i sprzyja osiągnięciu celów współdziałania. Dlatego też na zakończenie naszej książki pragniemy przedstawić i wyjaśnić Czytelnikom rozpoznane przez nas zamierzone i niezamierzone

ograniczenia współpracy. Spośród takich pułapek i barier organizacyjnych warto wymienić przede wszystkim niezrozumienie celów współpracy, jej sensu i korzyści oraz wynikających z jej podjęcia obowiązków [Bogacz-Wojtanowska 2013]. Problemem jest nierzetelne i niedbałe wypełnianie zobowiązań czy poróżnienie partnerów w wizji osiągnięcia korzyści. Utrudnia współpracę rozbieżność czy odmiennosc deklarowanych celów, wyznawanych wartości, filozofii i kultur organizacyjnych wśród partnerów, czyli ich niedopasowanie.

Barierą mogą być także trudności komunikacyjne i informacyjne pomiędzy organizacjami, blokowanie dostępu, przekazywanie nieprawdziwej bądź niepełnej informacji, używany język utrudniający wzajemne zrozumienie, niewypowiedziane oczekiwania i potrzeby, brak przekazywania informacji zwrotnej, a także brak regularności w utrzymywaniu kontaktu. Nie sprzyja współpracy brak zaangażowania organizacji, błędne odczytywanie reakcji partnera, brak otwartości organizacji na rozwój i zmianę, jak również uchylanie się i rozmywanie odpowiedzialności, obarczanie partnera winą za sytuacje, które wystąpiły nieoczekiwanie.

Problem może stanowić brak w organizacjach zasobów, które można wykorzystać do współpracy. U obu partnerów brakuje przede wszystkim pracowników, którzy mogliby się zajmować obowiązkami wynikającymi ze współpracy, ale brak także akceptacji osób oddelegowanych przez organizacje do kierowania współpracą, brak odpowiednich kompetencji i umiejętności tychże osób.

I wreszcie, problemy rodzą się z wyobrażeń o współdziałaniu i wzajemnych stereotypów na temat cech i zachowań organizacji, które szkodzą i uniemożliwiają współpracę. Często współpraca budowana jest także na bazie ukrytych intencji, co może powodować niekorzystne lub niepożądane efekty, szkodzące samym organizacjom i ich działaniom. Po pierwsze, jedną z ukrytych intencji jest oportunizm oznaczający podejmowanie działań mających szkodzić partnerowi. W rezultacie współpraca jest jedynie pozorowana, w rzeczywistości zaś ma postać nieuczciwej konkurencji. Także ignorowanie oczekiwań i interesów partnera, uwzględniając jedynie własne korzyści organizacji, jest przejawem oportunistycznego organizacyjnego. Ponadto zagrożeniem ze strony takich oportunistycznych organizacji może być manipulacja i szeroko pojęte kłamstwo, nieuczciwe działania i ukrywanie prawdy. Po drugie, istnieje także problem będący skutkiem konfliktu, który nie został przewidziany przez partnerów. W trakcie procesów współpracy konflikty mogą być generowane przez sprzeczne i mało realne oczekiwania wobec partnera. Powstawaniu konfliktów mogą sprzyjać także struktury organizacyjne, ich niedopasowanie do potrzeb wynikających ze współpracy. Ponadto, jeśli w trakcie realizacji założeń wynikających z podjętej współpracy organizacje zmieniają swoje cele, może dojść do konfliktu.

Z powodu licznych pułapek, barier i ukrytych intencji, mogących towarzyszyć różnym formom współpracy, należy podkreślić ważne dla sukcesu współpracy jej cechy i warunki. Podczas trwania całego procesu trzeba dbać o ciągłość działań pozytywnie wpływających na sukces współpracy oraz je wzmacniać. W szczególności warto zwrócić uwagę na [Bogacz-Wojtanowska 2013]:

- Podjęcie inicjatywy współpracy, odpowiedni wybór i rozpoznanie partnera, określenie zasad, warunków i obowiązków wynikających z podejmowanej współpracy, wybór kierunku działań, obopólne zrozumienie i zgoda na wyrażone oczekiwania i potrzeby. Współdziałanie ułatwia dzielenie zbliżonych misji, uzupełnianie się w działaniu i jego sposobach, komplementarność, uwolnienie potencjału wynikającego z posiadanych zdolności i wiedzy, które się dopełniają. Jednocześnie wskazana jest elastyczność i umiejętność negocjacji, gotowość na zmiany: w procesie współpracy ustalone zasady mogą ulegać zmianie, najważniejszy jest cel współpracy.
- Zdefiniowanie i uświadomienie celu współpracy, uwspólnienie rozumienia, czym jest sukces współpracy, określenie wzajemnych korzyści, jak również rozpoznanie możliwych barier i trudności, które mogą hamować współpracę.
- Założenie, że zaufanie, zaangażowanie i otwartość są fundamentami dobrej współpracy, podobnie jak uczenie się od siebie zachowań prozwojowych. Zaufanie do partnera zmniejsza niepewność związaną z ryzykiem niezrealizowania założeń współpracy. Wzajemna wiarygodność partnerów współpracujących oznacza zdolność partnera do dotrzymywania ustaleń oraz uwzględnia przewidywalność zachowań, reakcji, poczucie niezawodności partnera.
- Znaczenie zrozumienia i świadomości własnych sposobów działań oraz kultury organizacyjnej, stąd pomocnymi osobami w prowadzeniu współpracy są osoby łączące (tzw. łącznicy międzyorganizacyjni) obu partnerów, znające specyfikę obu organizacji, rozumiejący ich ograniczenia i atuty. Ważna jest także umiejętność porozumiewania się, dzielenia się informacjami, tworzenia wspólnych narzędzi, sposobów i form komunikacji wygodnych i łatwych dla obu stron, posiadanie określonych standardów działania, przestrzeganie etyki organizacyjnej i współpracy, dbanie o wizerunek.
- Współpraca może się rozwijać, gdy nie wytwarza się sytuacji przewagi, dominacji jednego z partnerów, natomiast budowanie relacji polega na równowadze, nie zaś na wykorzystywaniu słabych stron partnera i demonstracji siły.

BIBLIOGRAFIA

- Afify M.F. (2008), *Action Research: Solving Real-World Problems*, „Tourism and Hospitality Research”, 8 (2), ss. 153–159.
- Agar M.H. (1980/1996), *The Professional Stranger*, Academic Press, New York.
- Agranoff R. (2006), *Inside Collaborative Networks: Ten Lessons for Public Managers*, „Public Administration Review”, 66 (1), ss. 56–64.
- Altrichter H., Kemmis S., McTaggart R., Zuber-Skerritt O. (2002), *The Concept of Action Research*, „Learning Organization”, 9 (3), ss. 125–131.
- Baaken T., Rossano S., Hagen F. von, Davey T., Meerman A. (2015), *University-Business Cooperation and Entrepreneurship at Universities – An Empirical Based Comparison of Poland and Germany*, „Optimum. Studia Ekonomiczne”, 5 (77), ss. 3–26.
- Babbie E. (2013), *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Babiak K. (2007), *Determinants of Interorganizational Relationships: The Case of a Canadian Nonprofit Sport Organization*, „Journal of Sport Management”, 21 (3), ss. 338–376.
- Barringer B.R., Harrison J.S. (2000), *Walking a Tightrope: Creating Value Through Interorganizational Relationships*, „Journal of Management”, 26 (3), ss. 367–403.
- Bedwell W.L., Wildman J.L., Diaz-Granadoz D., Salazar M., Kramer W.S., Salas E. (2012), *Collaboration at Work: An Integrative Multilevel Conceptualization*, „Human Resource Management Review”, 22 (2), ss. 128–145.
- Bogacz-Wojtanowska E. (2013), *Zdolności organizacyjne a współdziałanie organizacji pozarządowych*, seria: Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych UJ, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bogacz-Wojtanowska E., Góral E., Meisel-Dobrzański J., Wrona S. (2017), *Dialog obywatelski w Krakowie. Ewaluacja Centrum Obywatelskiego*, Wydawnictwo ToC, Nowy Targ.
- Bonaccorsi A., Daraio C. (2007), *Universities and Strategic Knowledge Creation: Specialization and Performance in Europe*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Bozeman B., Youtie J., Slade C., Gaughan M. (2012), *The 'Dark Side' of Academic Research Collaborations: Case Studies in Exploitation, Bullying and Unethical Behaviour*, Paper prepared for the Annual Meeting of the Society for Social Studies of Science, Copenhagen Business School, Frederiksberg, Denmark.

- Bradbury H., Reason P. (2003), *Action Research: An Opportunity for Revitalizing Research Purpose and Practices*, „Qualitative Social Work”, 2 (2), ss. 155–175.
- Bradbury H. (2007), *Quality and “Actionability”: What Action Researchers Offer from the Tradition of Pragmatism* [w:] A.B.R. Shani, S.A. Mohrman, W.A. Pasmore, B. Stymne, N. Adler (red.), *Handbook of Collaborative Management Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, ss. 583–600.
- Brydon-Miller M. (2012), *Addressing the Ethical Challenges of Community-based Research*, „Teaching Ethics”, 12 (2), ss. 157–162.
- Brzezińska A. (2004), *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- Business Dictionary (cop. 2019) [online] <http://www.businessdictionary.com/definition/action-plan.html>, dostęp: 15.04.2019.
- Campbell D.A. (2009), *Giving up The Single Life: Leadership Motivations for Interorganizational Restructuring of Nonprofit Organizations*, „Administration in Social Work”, 33 (4), ss. 368–386.
- Caniëls M., Bosch H. van den (2011), *The Role of Higher Education Institutions in Building Regional Innovation Systems*, „Papers in Regional Science”, 90 (2), ss. 1–16.
- Carayannis E.G., Barth T.D., Campbell D. (2012), *The Quintuple Helix Innovation Model: Global Warming as a Challenge and Driver for Innovation*, „Journal of Innovation and Entrepreneurship”, 1 (2), ss. 1–12.
- Carayannis E.G., Campbell D.F. (2009), *Mode 3 and Quadruple Helix: Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem*, „International Journal of Technology Management”, 46 (3), ss. 201–234.
- Carayol N. (2003), *Objectives, Agreements and Matching in Science-Industry Collaborations: Reassembling the Pieces of the Puzzle*, „Research Policy”, 32 (6), ss. 887–908.
- Carmona G., Molina J.L., Bromley J., Varela-Ortega C., García-Aróstegui J.L. (2011), *Object-Oriented Bayesian Networks for Participatory Water Management: Two Case Studies in Spain*, „Journal of Water Resources Planning and Management”, 137 (4), ss. 366–376.
- Carr W. (2006), *Philosophy, Methodology and Action Research*, „Journal of Philosophy of Education”, 40 (4), ss. 421–435.
- Catelli L., Costello J., Padovano K. (2000), *Action Research in the Context of a School-University Partnership: Its Value, Problems, Issues and Benefits*, „Educational Action Research”, 8 (2), ss. 225–242.
- Checkland P., Holwell S. (1998), *The Nature and Validity of Action Research*, „Systemic Practice and Action Research”, 11 (1), ss. 9–21.
- Chen S., Huang F., Zeng W. (2018), *Comments on Systematic Methodologies of Action Research in the New Millennium: A Review of Publications 2000–2014*, „Action Research”, 16 (4), ss. 341–360.
- Christians C.G. (2014), *Etyka i polityka w badaniach jakościowych* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tłum. K. Podemski i in., tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 207–245.
- Chrostowski A., Jemielniak D. (2008), *Action Research w teorii organizacji i zarządzania*, „Organizacja i Kierowanie”, 1 (131), ss. 41–56.
- Chrostowski A., Jemielniak D. (2011), *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*, Poltext, Warszawa.

- Ciuk S., Latusek-Jurczak D. (2012), *Etyka w badaniach jakościowych* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 23–40.
- Coghlan D. (2003), *Practitioner Research for Organizational Knowledge: Mechanistic- and Organistic-Oriented Approaches to Insider Action Research*, „Management Learning”, 34 (4), ss. 451–463.
- Coghlan D., Brannick T. (2014), *Doing Action Research in Your Own Organization*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi.
- Cordeiro L., Baldini Soares C., Rittenmeyer L. (2017), *Unscrambling Method and Methodology in Action Research Traditions: Theoretical Conceptualization of Praxis and Emancipation*, „Qualitative Research”, 17 (4), ss. 395–407.
- Cornwall A. (2008), *Unpacking ‘Participation’ Models, Meanings and Practices*, „Community Development Journal”, 43 (3), ss. 269–283.
- Coughlan P., Coghlan D. (2002), *Action Research for Operations Management*, „International Journal of Operations and Production Management”, 22 (2), ss. 220–240.
- Creswell J.W. (2003), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cronholm S., Goldkuhl G. (2003), *Understanding the Practices of Action Research*, Second European Conference on Research Methods in Business and Management, UK, 20–21 March, ss. 1–13.
- Czakon W. (2016), *Wstęp* [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa, ss. 9–15.
- Ćwiklicki M. (2014), *Granice stosowania Action Research w naukach o zarządzaniu* [w:] P. Kuźbik, M. Szymankiewicz (red.), *Zarządzanie organizacją z perspektywy metodologicznej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss. 153–162.
- Dan M.C. (2013), *Why Should University and Business Cooperate? A Discussion of Advantages and Disadvantages*, „International Journal of Economic Practices and Theories”, 3 (1), ss. 67–74.
- Davey T., Baaken T., Galán-Muros V., Meerman A. (2011), *Study on the Cooperation Between Higher Education Institutions and Public and Private Organizations in Europe*, European Commission, DG Education and Culture, Brussels.
- Davey T., Galán-Muros V., Meerman A., Kusio T. (2013), *The State of Business – University Cooperations in Poland*, Science-to-Business Marketing Research Centre, apprimo UG oraz University Industry Innovation Network, Amsterdam.
- Davey T., Meerman A., Galán-Muros V., Orazbayeva B., Baaken T. (2018), *The State of University-Business Cooperation in Europe Final Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Davey T., Rossano S., Sijde P. van der (2015), *Does Context Matter in Academic Entrepreneurship? The Role of Barriers and Drivers in the Regional and National Context*, „The Journal of Technology Transfer”, October, ss. 1–26.
- Deer C. (2003), *Bourdieu on Higher Education: The Meaning of the Growing Integration of Educational Systems and Self-reflective Practice*, „British Journal of Sociology of Education”, 24 (2), ss. 195–207.
- Deleuze G. (1994), *Difference and Repetition*, transl. P. Patton, Athlone Press, London.

- D'Este P., Perkmann M. (2011), *Why do Academics Engage with Industry? The Entrepreneurial University and Individual Motivations*, „Journal of Technology Transfer”, 36 (3), ss. 316–339.
- Drummond J.S., Themessl-Huber M. (2007), *The Cyclical Process of Action Research*, „Action Research”, 5 (4), ss. 430–448.
- Eden C., Huxham C. (1996), *Action Research for Management Research*, „British Journal of Management”, 7 (1), ss. 75–86.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (1995), *The Triple Helix – University-Industry-Government Relations: a Laboratory for Knowledge-Based Economic Development*, „EASST Review”, 14 (1), ss. 14–19.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000), *The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, „Research Policy”, 29 (2), ss. 109–123.
- Fine M., Torre M.E., Boudin K., Bowen I., Clark J., Hylton D., Martinez M., „Missy”, Roberts R.A., Smart P., Upegui D. (2003), *Participatory Action Research: From within and Beyond Prison Bars* [w:] P.M. Camic, J.E. Rhodes, L. Yardley (red.), *Qualitative Research In Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*, American Psychological Association, Washington DC, ss. 173–198.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Galán-Muros V., Davey T. (2017), *The UBC Ecosystem: Putting Together a Comprehensive Framework For University-Business Cooperation*, „Journal of Technology Transfer”, March, ss. 1–36.
- Gaventa J., Cornwall P. (2008), *Power and Knowledge* [w:] P. Reason, H. Bradbury (red.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage Publications, London, ss. 172–189.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publication, London.
- Gillis M.R., McNally M.E. (2010), *The Influence of Industry on Dental Education*, „Journal of Dental Education”, 74 (10), ss. 1095–1105.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.
- Godinot X., Wodon Q. (red.) (2006), *Participatory Approaches to Attacking Extreme Poverty: Cases Studies Led by the International Movement ATD Fourth World*, World Bank Working Paper, 77, ss. 1–132.
- Góral A., Jałocha B., Mazurkiewicz G., Zawadzki M. (2019), *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Grabski M.W. (2009), *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka”, 2, ss. 37–59.
- Greenwood D.J. (2002), *Action Research: Unfulfilled Promises and Unmet Challenges*, „Concepts and Transformation”, 7 (2), ss. 117–139.
- Greenwood D.J. (2004), *Action Research: Collegial Responses Fulfilled*, „Concepts and Transformation”, 9 (1), ss. 85–92.
- Greenwood D.J. (2012), *Action research, czyli o badaniach w działaniu* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 115–140.

- Greenwood D.J., Levin M. (2003), *Reconstructing the Relationships Between Universities and Society Through Action Research* [w:] N.K. Denzin, Y. Lincoln (red.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, Sage Publications, London, ss. 131–136.
- Greenwood D.J., Levin M. (2007), *Introduction to Action Research, Social Research for Social Change*, Sage Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi.
- Grimpe Ch., Fier H. (2010), *Informal University Technology Transfer: a Comparison Between the United States and Germany*, „The Journal of Technology Transfer”, 35 (6), ss. 637–650.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Zys i S-ka, Poznań.
- Healy A., Perkmann M., Goddard J., Kempton L. (2014), *Measuring the Impact of University-Business Cooperation (EAC/23/2012): Final Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Heap S. (2000), *NGO – Business Partnerships: Research-in-Progress*, „Public Management”, 2 (4), ss. 555–563.
- Herr K.G., Anderson G.L. (2015), *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Hoverman S., Chan T., Ross H., Powell B. (2011), *Social Learning through Participatory Integrated Catchment Risk Assessment in the Solomon Islands*, „Ecology and Society”, 16 (2) [online] <https://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss2/art17>, dostęp: 15.04.2019.
- Howells J., Ramlogan R., Cheng S.L. (2012), *Universities in an Open Innovation System: A UK Perspective*, „International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research”, 18 (4), ss. 440–456.
- Hynes G., Coghlan D., McCarron M. (2012), *Participation as a Multi-voiced Process: Action Research in the Acute Hospital Environment*, „Action Research”, 10 (3), ss. 293–312.
- Inzelt A. (2004), *The Evolution of University-Industry-Government Relationships During Transition*, „Research Policy”, 33 (6), ss. 975–995.
- Jedynak M. (2018), *The Use of Action Research in Diagnosing and Improving Cooperation Between an Enterprise and Its Suppliers*, „International Journal of Contemporary Management”, 17 (1), ss. 59–75.
- Kawa J. (2013), *Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wywodu naukowego*, „Studia Prawno-ustrojowe”, 21 (1), ss. 169–188.
- Kaźmierczak T. (2007), *Kapitał społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny – przegląd pojęć* [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymśza (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa, ss. 41–65.
- Kemmis S., McTaggart R. (2005), *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, ss. 559–603.
- Khan S., Tzortzopoulos P. (2016), *A Framework for Evaluating an Action Research Study on Lean Design Management*, Proceedings IGLC-24, July (1), ss. 113–122.
- Kola A., Leja K. (2015), *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora*, „E-mentor”, 4 (61), ss. 4–12.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey.

- Kolk A., Dolen W. van, Vock M. (2010), *Trickle Effects of Cross-Sector Social Partnerships*, „Journal of Business Ethics”, 94, ss. 123–137.
- Korff N., Sijde P. van der, Groenewegen P., Davey T. (2014), *Supporting University – Industry Linkages: A Case Study of the Relationship Between the Organizational and Individual Levels*, „Industry & Higher Education”, 28 (4), ss. 281–300.
- Kossakowski R., Nowiński J. (2015), *Schemat konstruowania rekomendacji dla badaczy* [online] http://raportoraportach.bibel.pl/wp-content/uploads/2015/11/RK_JN_Schemat-rekomendacje.pdf, dostęp: 20.04.2019.
- Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera M. (2010), *Organizacje i archetypy*. Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Kozielecki J. (1969), *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Koźmiński A.K., Jemielniak D., Latusek-Jurczak D. (2014), *Zasady zarządzania*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Koźuch B. (2007), *Nauka o organizacji*, CeDeWu, Warszawa.
- Laredo P. (2007), *Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?*, „Higher Education Policy”, 20 (4), ss. 441–456.
- Lewin K. (1946), *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues”, 75 (1), ss. 34–46.
- Leydesdorff L. (2012), *The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy?*, „Journal of the Knowledge Economy”, 3 (1), ss. 25–35.
- London J., Schwarz K., Cadenasso M., Cutts B., Mason C., Jr., Lim J., Valenzuela-Garcia K., Smith H. (2017), *Weaving Community-University Research and Action Partnerships for Environmental Justice*, „Action Research”, 16 (2), ss. 1–17.
- Lucio-Villegas E. (2016), *Building Knowledge Democracy from the University: A Case Study in Spain*, „Action Research”, 14 (1), ss. 3–18.
- MacDonald C. (2012), *Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option*, „Canadian Journal of Action Research”, 13(2), ss. 34–50.
- Mackenzie J., Tan P., Hoverman S., Baldwin C. (2012), *The Value and Limitations of Participatory Action Research Methodology*, „Journal of Hydrology”, 474, ss. 11–21.
- Mattessich P.W., Murray-Close M., Monsey B.R. (2001), *Collaboration: What Makes It Work*, Amherst H. Wilder Foundation, St. Paul.
- Molina J.L., García-Arostegui J.L., Bromley J., Benavente J. (2011), *Integrated Assessment of the European WFD Implementation in Extremely Overexploited Aquifers Through Participatory Modeling*, „Water Resources Management”, 25 (13), ss. 3343–3370.
- Niemczyk J. (2016), *Formułowanie i wartościowanie problemów badawczych* [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa, ss. 103–119.
- Nowak S. (2012), *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Oliver C. (1990), *Determinants of Interorganizational Relationships: Integration and Future Directions*, „Academy of Management Review”, 15 (2), ss. 241–265.
- Ospina S., Hoffman-Pinilla A., El Hadidy W. (2008), *Cooperative Inquiry for Learning and Connectedness*, Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 8: *Higher education and citizenship, participation and democracy* [online] <http://www.guni-rmies.net>, dostęp: 15.04.2019.
- Padak N., Padak G. (1994), *Guidelines for Planning Action Research Projects* [online] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380699.pdf>, dostęp: 15.04.2019.
- Parkinson C. (2006), *Building Successful Collaborations: A Guide to Collaboration Among Non-profit Agencies and between Non-profit Agencies and Business*, Cambridge & North Dumfries Community Foundation, Cambridge.
- Perkmann M., Tartari V., McKelvey M., Autio E., Broström A., D’Este P., Fini R., Geuna A., Grimaldi R., Hughes A., Krabel S., Kitson M., Llerena P., Lissoni F., Salter A., Sobrero M. (2013), *Academic Engagement and Commercialization: A Review of the Literature on University – Industry Relations*, „Research Policy”, 42 (2), ss. 423–442.
- Preskill H., Torres R.T. (1999), *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Reason P. (2006), *Choice and Quality in Action Research Practice*, „Journal of Management Inquiry”, 15 (2), ss. 187–203.
- Reason P., Bradbury H. (red.) (2008), *The Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore.
- Reason P., Bradbury-Huang H. (red.) (2013), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, Sage Publications, London.
- Rod M.R.M., Paliwoda S.J. (2003), *Multi-Sector Collaboration: A Stakeholder Perspective on The Government, Industry and University Collaborative Venture*, „Science and Public Policy”, 30 (4), ss. 273–284.
- Sam C., Sijde P. van der (2014), *Understanding the Concept of the Entrepreneurial University from the Perspective of Higher Education Models*, „Higher Education”, 68 (6), ss. 891–908.
- Schindler L., Puls-Elvidge S., Welzant H., Crawford L. (2015), *Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature*, „Higher Learning Research Communications”, 5 (3), ss. 3–13.
- Seitanidi M.M., Koufopoulos D.N., Palmer P. (2010), *Partnership Formation for Change: Indicators for Transformative Potential in Cross Sector Social Partnerships*, „Journal of Business Ethics”, 94 (1), ss. 139–161.
- Selsky J.W., Parker B. (2005), *Cross-Sector Partnerships to Address Social Issues: Challenges to Theory and Practice*, „Journal of Management”, 31 (60), ss. 849–873.
- Shapiro J. (2001), *Action Planning Toolkit*, Civikus Johannesburg.
- Silverman D. (2009), *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Silverman D. (2012), *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Sink D. (1998), *Interorganizational Collaboration* [w:] J.M. Shafritz (red.), *The International Encyclopedia of Public Policy and Administration*, Westview Press, Boulder, ss. 1188–1191.
- Skinner H. (2017), *Action Research* [w:] K. Kubacki, S. Rundle-Thiele (red.), *Formative Research in Social Marketing*, Springer Science + Business Media, Singapore, ss. 11–31.
- Stoecker R. (1999), *Are Academics Irrelevant? Roles for Scholars in Participatory Research*, „American Behavioral Scientist”, 42 (5), ss. 840–854.
- Strier R. (2014), *Fields of Paradox: University – Community Partnerships*, „Higher Education”, 68 (2), ss. 155–165.
- Stringer E.T. (1996), *Action Research: A Handbook for Practitioners*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Sułkowski Ł. (2012), *Epistemologia i metodologia zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Surdyk A. (2006), *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce* [w:] I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Zaško-Zielińska (red.), *Oblicza komunikacji 1: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Testium”, Kraków, ss. 912–923.
- The Council for Corporate & School Partnerships (2004), *A How-To Guide for school-business partnership* [online] http://www.nhscholars.org/School-Business%20How_to_Guide.pdf, dostęp: 4.09.2019.
- Theiss M. (2008), *Participative Action Research. O roli „partycypacyjnych badań w działaniu” w polityce społecznej*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, 11, ss. 65–85.
- Todeva E., Knoke D. (2005), *Strategic Alliances and Models of Collaboration*, „Management Decision”, 43 (1), ss. 123–148.
- Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015), Resolution Adopted by the General Assembly on 25th September 2015, United Nations, A/RES/70/1 [online] http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E, dostęp: 25.04.2019.
- Tripp D. (2005), *Action Research: A Methodological Introduction* [online] http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf, dostęp: 25.04.2019.
- Tucker R.B. (2002), *Driving Growth Through Innovation: How Leading Firms Are Transforming Their Futures*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Uhl T. (2017), *Współpraca nauki z gospodarką i administracją dla rozwoju innowacyjności*, Narodowy Kongres Nauki, Kraków 19–20 września 2017, MNiSW, UJ, Kraków, ss. 28–32.
- Ustawa z dnia 25 czerwca 1999 r. o Polskiej Organizacji Turystycznej (Dz.U. 1999 Nr 62, poz. 689 ze zm.).
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. 1989 Nr 20, poz. 104 ze zm.).
- Van Waart P., Mulder I., De Bont C. (2015), *A Participatory Prototyping for Future Cities* [w:] R. Valkenburg, C. Dekkers, J. Sluijs (red.), PIN-C 2015: Proceedings of the 4th Participatory Innovation Conference 2015: Reframing Design, The Hague, The Netherlands, 18–20 May.
- Wallace M. (1987), *A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Education of Teachers in Their Managerial Role*, „Journal of Education for Teaching”, 13 (2), ss. 97–115.
- Wittmayer J.M., Schöpke N., Feiner G., Piotrowski R., van Steenberger F., Baasch S. (2013), *Action Research for Sustainability. Reflections on Transition Management in Practice*, Research Brief /

- Deliverable 5.2, InContext: EU ENV.2010.4.2.3-1 grant agreement n° 265191 [online] http://www.incontext-fp7.eu/sites/default/files/InContext-ResearchBrief-Action_research_for_sustainability.pdf, dostęp: 15.04.2019.
- Wood D.J., Gray B. (1991), *Toward a Comprehensive Theory of Collaboration*, „The Journal of Applied Behavioral Science”, 27 (2), ss. 139–162.
- Zespół do Spraw Etyki w Nauce (2004), *Dobra praktyka badań naukowych. Rekomendacje*, oprac. M. Grabski, T. Dybowski, K. Gibiński, A. Górski, W. Karczewski, H. Samsonowicz, J. Szacki, S. Wielgus, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa.
- Zuber-Skerritt O. (1996), *Introduction: New Directions in Action Research* [w:] O. Zuber-Skerritt (red.), *New Directions in Action Research*, Falmer Press, London, ss. 3–9.

NOTY O AUTORACH

Ewa Bogacz-Wojtanowska – profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu, dyrektor Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi międzynarodowe badania organizacji pozarządowych i przedsiębiorstw społecznych, a także różnorodnych form i struktur kształtujących się w społeczeństwie obywatelskim. Zajmuje się również projektami wdrożeniowymi i poprawiającymi jakość zarządzania dla instytucji krajowych i międzynarodowych. Członek Komisji Zarządzania Kulturą i Mediami Polskiej Akademii Umiejętności. Od wielu lat jest doradcą i ekspertem przygotowującym raporty, badania i analizy dla centralnych oraz regionalnych instytucji publicznych, a także zarówno polskich, jak też międzynarodowych organizacji pozarządowych.

Piotr Jedynak – profesor nauk ekonomicznych, dziekan Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Specjalizuje się w problematyce zarządzania ryzykiem, zarządzania strategicznego oraz zarządzania w szkolnictwie wyższym. Uczestniczył w licznych projektach wdrożeniowych i doradczych, w tym w audytach znormalizowanych systemów zarządzania przedsiębiorstw międzynarodowych oraz krajowych.

Sylwia Wrona – asystent w Zakładzie Zarządzania Organizacjami Obywatelskimi w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktorantka na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na wiejskich organizacjach pozarządowych i metodologii badań jakościowych.

Anna Pluszyńska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu, pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Zarządzania Kulturą w Instytucie Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na problematyce zarządzania własnością intelektualną w instytucjach kultury, marketingu

kultury, prawie kultury, a także wykorzystywaniu crowdsourcingu i crowdfundingu w działalności instytucji kulturalnych. Autorka licznych publikacji naukowych, w tym monografii *Podstawy prawne organizacji kultury i mediów* (2015), a także współredaktorka monografii wieloautorskiej *Crowdfunding w Polsce* (2018).

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

Tabele

Tabela 1. Wybrane propozycje definicyjne <i>action research</i>	22
Tabela 2. Podstawowe cechy <i>action research</i>	28
Tabela 3. Cele projektu <i>action research</i> i odpowiadające im zasady	33
Tabela 4. Obszary reprezentowane w cyklu <i>action research</i>	41
Tabela 5. Sformalizowane obszary i formy współpracy uczelni wyższych z przedsiębiorstwami, organizacjami publicznymi i pozarządowymi	56
Tabela 6. Przykładowe problemy badawcze	88
Tabela 7. Proces wdrażania zmiany poprzez badanie w działaniu	102
Tabela 8. Ramy oceny skuteczności i przydatności działań	104

Rysunki

Rysunek 1. Składniki roboczej definicji <i>action research</i>	23
Rysunek 2. Podstawowe zasady <i>action research</i> autorstwa Lewina	31
Rysunek 3. Bazowy cykl <i>action research</i>	35
Rysunek 4. Spirala interakcji w <i>action research</i>	37
Rysunek 5. Adaptacyjny cykl <i>action research</i>	38
Rysunek 6. Cykl postępowania w <i>action research</i> oparty na osobie badacza	39
Rysunek 7. Cykl <i>action research</i> wraz z elementami wzbogacającymi	40
Rysunek 8. <i>Action research</i> jako proces spiralny	42
Rysunek 9. Hierarchia motywacji do współpracy organizacji	50
Rysunek 10. Model potrójnej helisy	52
Rysunek 11. Model poczwórnej helisy	52
Rysunek 12. Model Lewina	104

Redaktorka prowadząca
Zofia Sajdek

Adiustacja językowo-stylistyczna
Barbara Górka

Korekta
Dorota Pielorz

Skład i łamanie
Tomasz Pasteczka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-80, tel./fax 12-663-23-83