

Μπορεί μια Βιβλιοθήκη ή Υπηρεσία Πληροφόρησης να μεταμορφωθεί σε «μαθησιακό οργανισμό» για το ανθρώπινο δυναμικό της και τι θα μπορούσε να κάνει για να υιοθετήσει τη μαθησιακή κουλτούρα;

Φωτεινή Ευθυμίου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο συζητάει για ποιο λόγο είναι σημαντικότερο για έναν οργανισμό να προσπαθήσει να εδραιώσει τη λεγόμενη «μαθησιακή κουλτούρα» στους κόλπους του από το να παρέχει απλώς εκπαιδευτικά προγράμματα στους υπαλλήλους του. Επιπλέον αναφέρεται στο πως οι βιβλιοθήκες και υπηρεσίες πληροφόρησης μπορούν να μεταμορφωθούν σε «μαθησιακές βιβλιοθήκες» για το ανθρώπινο δυναμικό τους. Αρχικά παρουσιάζει τα μειονεκτήματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στη συνέχεια εξηγεί πως η εκπαίδευση θα μπορούσε να προσεγγιστεί μέσα από το πρίσμα της «διαχείρισης ανθρώπινων πόρων». Στη συνέχεια, προσπαθεί να περιγράψει τα κύρια χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού οργανισμού καθώς και τα πλεονεκτήματα που αυτά εμφανίζουν, εστιάζοντας κυρίως στο περιβάλλον των βιβλιοθηκών. Κατά την προσπάθεια αυτή χρησιμοποιεί παραδείγματα περιπτώσεων μελέτης από την τρέχουσα βιβλιογραφία σχετικά με βιβλιοθήκες και μαθησιακούς οργανισμούς. Καταλήγει με τα συμπεράσματα και τις βασικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση και το μαθησιακό οργανισμό.

Abstract

This paper discusses why it is more significant for an organisation to try and establish a learning culture than providing mere training to its employees. Additionally it is concerned with how libraries can transform themselves into "learning libraries". First, it presents the disadvantages of training, and next it discusses how training could be approached with a "human resource development" perspective. Following this, it attempts to outline the main features of a learning organisation and their merits, with a focus on the library field. In doing so it uses some examples drawn from the current literature about libraries and the learning organisation. It ends by concluding the key differences between training and the learning organisation.

Εισαγωγή

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, τουλάχιστον, υπάρχει η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι στη σύγχρονη, διαρκώς αναπτυσσόμενη και άκρως ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία, η εκπαίδευση και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού

ενός οργανισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη βιωσιμότητα και ενδυνάμωση του ίδιου του οργανισμού, πράγμα που υπογραμμίζουν ιδιαίτερα και οι Beardwell και Holden (2001:326). Οι Βιβλιοθήκες και Υπηρεσίες Πληροφόρησης, ως φορείς-κλειδιά στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και παραγωγής γνώσης, έχουν επίσης επηρεαστεί από αυτήν την παγκόσμια τάση. Οι εξελίξεις στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών, οι αυξανόμενες απαιτήσεις των χρηστών των βιβλιοθηκών, καθώς και το ευρύτερο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν, επιτάσσουν την αναθεώρηση του τρόπου διοίκησης των βιβλιοθηκών, με έμφαση στη σωστή διαχείριση ανθρώπινων πόρων, μέρος της οποίας αποτελεί και η συνεχόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη του προσωπικού που τις στελεχώνει (IFLA 2005).

Οι πρωτοβουλίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων στο ευρύτερο περιβάλλον των Βιβλιοθηκών και Υπηρεσιών Πληροφόρησης είναι πολυάριθμες. Τέτοιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνουν είτε τα διάφορα βιβλιοθηκονομικά επαγγελματικά σώματα ανά τον κόσμο, όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα του CILIP στο εξωτερικό, είτε διάφοροι σύνδεσμοι βιβλιοθηκών, καθώς και μεμονωμένες βιβλιοθήκες, που σχεδιάζουν και υλοποιούν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για το ανθρώπινο δυναμικό τους. Ωστόσο κάποιες βιβλιοθήκες δεν προσπαθούν να κάνουν μόνο αυτό, διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά προσπαθούν, επίσης, να επανασχεδιάσουν τη διοικητική τους φιλοσοφία και στρατηγική, με στόχο να γίνουν οι ίδιες «μαθησιακοί οργανισμοί» για τους ανθρώπους που τις στελεχώνουν. Μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται να αναγνωρίζει το γεγονός ότι έχει περισσότερα πλεονεκτήματα η διοίκηση οργανισμών, ανάμεσά τους και των βιβλιοθηκών, μέσα από το πνεύμα του «μαθησιακού οργανισμού», παρά μέσα από το πνεύμα της «οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων».

Στο παρόν άρθρο θα γίνει μια προσπάθεια να τεκμηριωθεί, με αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία και σε περιπτώσεις μελέτης, για ποιους λόγους είναι σημαντικότερο για έναν οργανισμό και, ειδικότερα για μια βιβλιοθήκη, να κατευθυνθεί προς τη δημιουργία και εδραίωση «μαθησιακής κουλτούρας»

μέσα στους κόλπους του και να προσπαθήσει ο ίδιος να γίνει «μαθησιακός οργανισμός» για το ανθρώπινο δυναμικό του, από το να του παρέχει απλώς «εκπαιδευτικά προγράμματα». Επειδή η έννοια «μαθησιακός οργανισμός» είναι στενά συνυφασμένη με τη φιλοσοφία και τον τρόπο διοίκησης ενός οργανισμού η σχετική συζήτηση θα αναπτυχθεί ως εξής:

Αρχικά θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση των **κύριων δομών ενός οργανισμού (1)**, πράγμα που στοχεύει στο να διευκολύνει την κατανόηση των βασικών όρων που χρησιμοποιούνται καθ' όλη τη συζήτηση της παρούσας επιχειρηματολογίας.

Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί μια διερεύνηση των **μειονεκτημάτων των «προγραμμάτων εκπαίδευσης» (2)**, εφόσον αυτά δε σχεδιαστούν με το κατάλληλο πνεύμα, και πώς κάτι τέτοιο **μπορεί να καταστήσει έναν οργανισμό «μη-μαθησιακό» (3)**. Επιπρόσθετα, θα προταθεί **πώς τα «εκπαιδευτικά προγράμματα» θα μπορούσαν να οργανωθούν πιο κοντά στο λεγόμενο μοντέλο διοίκησης-«διαχείριση ανθρώπινων πόρων» (4)**, το οποίο προσεγγίζει πολύ περισσότερο την ιδέα του «μαθησιακού οργανισμού».

Μετά από αυτό, θα γίνει μία απόπειρα να σκιαγραφηθούν τα βασικά **χαρακτηριστικά του «μαθησιακού οργανισμού» και να υποδειχθεί πώς μια Βιβλιοθήκη και Υπηρεσία Πληροφόρησης θα μπορούσε να υιοθετήσει τη «μαθησιακή» διοικητική κουλτούρα (5)**.

Τέλος, θα παρουσιαστούν περιληπτικά οι κρίσιμες διαφορές, οι οποίες προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ανάμεσα στα «προγράμματα εκπαίδευσης» και στην έννοια του «μαθησιακού οργανισμού» (6).

Οι κύριες δομές ενός οργανισμού (1)
Σύμφωνα με τους Swieringa και Wierdsma (1992:10-13), κάθε οργανισμός στηρίζεται σε τέσσερις τουλάχιστον δομές (συστατικά στοιχεία): στρατηγική, εννοώντας το σύνολο των στόχων ενός οργανισμού, καθώς και των τρόπων σύμφωνα με τους οποίους αυτός επιλέγει να τους πραγματοποιήσει διοικητική δομή, εννοώντας το διαχωρισμό και την ομαδοποίηση των εργασιών και καθηκόντων, τις διοικητικές αρχές, τις ευθύνες, τη θέση και τη σχέση ανάμεσα στα μέλη συστήματα, εννοώντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες και τις συμφωνίες σύμφωνα με τις οποίες προχωρούν οι διεργασίες (= πληροφορίες, επικοινωνία, λήψη αποφάσεων) και οι εισροές (μετρητά, αγαθά, υπηρεσίες) κουλτούρα, εννοώντας το συνδυασμένο σύνολο των προσωπικών απόψεων, τις κοινές αξίες και νόρμες των μελών. Και τα τέσσερα αυτά συστατικά στοιχεία, στρατηγική, διοικητική δομή, συστήματα και κουλτούρα προσδιορίζουν τη συμπεριφορά ενός οργανισμού.

Επίσης, ένας οργανισμός συνίσταται από: κανόνες,

οι οποίοι διατυπώνουν τι πρέπει και τι επιτρέπεται να κάνουμε, αντιλήψεις, οι οποίες εκφράζουν τι γνωρίζουμε και τι κατανοούμε, και, αρχές, οι οποίες εκφράζουν τι είμαστε και τι θέλουμε να γίνουμε. Το σύνολο αυτών των κανόνων, αντιλήψεων και αρχών μέσα σε έναν οργανισμό, με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός οργανισμού.

Εκπαίδευση

Ως εκπαίδευση ορίζεται «συγκεκριμένη παρέμβαση που στόχο έχει να τροποποιήσει/ ενισχύσει δεξιότητες, γνώσεις, συμπεριφορές, προκειμένου να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επίδοση στην εκτέλεση εργασιών» (Corral, 2005). Η εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χώρα σε εθνικό επίπεδο (π.χ. με τη μορφή προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αναγνωρισμένων από το κράτος), σε επίπεδο ιδιωτικής πρωτοβουλίας (π.χ. διάφορων οργανισμών, εταιριών κτλ.), καθώς και μέσα στον ίδιο τον οργανισμό (π.χ. από εργαζόμενους σε εργαζόμενους).

• Τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης (2)

Οι Beardwell και Holden (2001: 327-336) υποστηρίζουν ότι «υπάρχουν περιορισμένες αποδείξεις αναφορικά με το πόσο θετικά και επικερδή αποτελέσματα επιφέρει η εκπαίδευση σε έναν οργανισμό, παρόλο που αυτό αποτελεί μια ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη». Επιπλέον, τονίζουν πως η εκπαίδευση «έχει απορριφθεί από αρκετούς οργανισμούς, γιατί τελικά αποτελεί μια μηχανιστική, υπερβολικά ελεγκτική και αναποτελεσματική διαδικασία» με βασικές αιτίες τις ακόλουθες:

1) Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκπαίδευση στοχεύει αποκλειστικά στην ανάπτυξη τεχνικών προσόντων (π.χ. χρήση λογισμικού κτλ.), παρά «μεταβιβάσιμων» δεξιοτήτων (π.χ. ανάπτυξη κρίσης για αξιοποίηση και αξιολόγηση λογισμικού κτλ.), καθιστώντας πολύ γρήγορα την προσλαμβανόμενη γνώση παρωχημένη, ειδικά εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών που συμβαίνουν διαρκώς στις μέρες μας στο πεδίο της τεχνολογίας.

2) Πολλές φορές δεν πραγματοποιείται καμία μελέτη για να εντοπιστούν ούτε ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού, ούτε ποιες είναι τελικά οι απαιτήσεις σε δεξιότητες και γνώση που έχει ο οργανισμός από το ανθρώπινο δυναμικό του. Η ελλιπής αυτή εξέταση απαιτήσεων και αναγκών μπορεί να οδηγήσει στην πρόσληψη γνώσης «άσχετης» με τις πραγματικές ανάγκες εργαζομένων και οργανισμού.

3) Οι μέθοδοι που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης σε πολλές περιπτώσεις δε λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικούς, ατομικούς μαθησιακούς τρόπους του κάθε εργαζόμενου, οδηγώντας σε μη ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης και απόκτησης γνώσης.

4) Η εκπαίδευση θεωρείται δαπανηρή και γι' αυτό

την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης έχουν συχνότερα τα υψηλότερα στελέχη ενός οργανισμού.

• Ο «μη-μαθησιακός» οργανισμός (3)

Η παραπάνω επιχειρηματολογία συμπληρώνεται ακόμαπερισσότερο από τον τρόπο που περιγράφουν οι Swieringa και Wierdsma (1992:63-70) έναν «μη-μαθησιακό» οργανισμό, ακριβώς επειδή εντοπίζουν και παραθέτουν με γλαφυρό ύφος μερικά από τα «χειροπιαστά» προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε αυτόν:

Αρχικά υποστηρίζουν ότι ως «μη-μαθησιακοί» λειτουργούν κυρίως οι οργανισμοί που διέπονται από «υπερβολικά ρυθμιστική» κουλτούρα, όπως δημόσιες και κυβερνητικές υπηρεσίες βασισμένες σε παραδοσιακές συγκεντρωτικές, ιεραρχικές και γραφειοκρατικές δομές – και σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η πλειοψηφία των βιβλιοθηκών και των υπηρεσιών πληροφόρησης παγκοσμίως βασίζεται πάνω και λειτουργεί μέσα σε αυτές τις δομές.

Τι συμβαίνει λοιπόν μέσα σε έναν τέτοιο οργανισμό κάθε φορά που παρουσιάζεται η ανάγκη για αλλαγές, βελτίωση ή/και αναδιοργάνωση, είτε στο «οριζόντιο» επίπεδο όλου του οργανισμού, είτε στο «κάθετο» επίπεδο ενός τμήματος, μιας υπηρεσίας ή μιας λειτουργίας του οργανισμού; Η διεύθυνση ενός τέτοιου οργανισμού πολλές φορές θεωρεί, κατά την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη όπως προαναφέρθηκε, ότι μια από τις καλύτερες προτεινόμενες λύσεις είναι η εκπαίδευση των υπαλλήλων ή στελεχών που εμπλέκονται άμεσα με την υπηρεσία ή λειτουργία που χρήζει αλλαγής, βελτίωσης ή/και αναδιοργάνωσης. Επιπρόσθετα, η διεύθυνση θεωρεί πως τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης που στοχεύουν στην λεγόμενη «αναδιοργάνωση», αφού έχουν μελετηθεί, σχεδιαστεί και αρχίσει να υλοποιούνται, **αυτόματα προκαλούν** και τη λεγόμενη «αλλαγή συμπεριφοράς» μέσα στον οργανισμό (την αλλαγή των αντιλήψεων και των αρχών των εργαζομένων και του ίδιου του οργανισμού).

Ενώ αυτό ίσως συμβαίνει, τουλάχιστον κατά τα πρώτα στάδια, κατά τα επόμενα στάδια οι δύο αυτές διαδικασίες της «αναδιοργάνωσης» και της «αλλαγής συμπεριφοράς» παρεμποδίζουν η μια την άλλη. Σε αντίθεση με ό,τι πιστεύεται από τους επικεφαλής ενός οργανισμού που λειτουργεί μέσα σε παραδοσιακές δομές, οι Swieringa και Wierdsma (1992:63-70) θεωρούν ότι στην πραγματικότητα, μέσα στο περιβάλλον τέτοιων οργανισμών οι δύο παραπάνω διαδικασίες δυστυχώς αναπτύσσονται ξεχωριστά, ή καλύτερα ενώ η πρώτη, δηλαδή η εκπαίδευση, έχει ολοκληρωθεί, η άλλη, δηλαδή η κρατούσα συμπεριφορά, παραμένει ανέπαφη και, επιπρόσθετα, πολλοί απ' όσους την ασπάζονται αντιστέκονται σθεναρά στο να την αλλάξουν.

Παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης αποτελεί το παρακάτω: Ο Εθνικός Φορέας Βιβλιοθηκών

της Δανίας (The Danish National Library Authority) ανέλαβε, το 2001-2002, τη φιλόδοξη προσπάθεια να υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (επονομαζόμενο The Library Act), το οποίο στόχευε: α) να δώσει την ευκαιρία στους εργαζομένους στις δημόσιες βιβλιοθήκες της Δανίας να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σχετικά με τη διαχείριση των καθημερινών αναγκών των χρηστών τους για χρήση νέων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας και του διαδικτύου, β) να εκπαιδεύσει έναν αριθμό πεπειραμένων βιβλιοθηκονόμων στη «διαχείριση έργου», πράγμα που θα τους παρείχε τα απαραίτητα προσόντα ώστε να υποστηρίξουν και να συμβουλέψουν άλλες κοντινές βιβλιοθήκες για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν νέες υπηρεσίες, γ) να καλέσει όλους τους διευθυντές δημόσιων βιβλιοθηκών της χώρας να παρακολουθήσουν μια σειρά μαθημάτων τα οποία θα τους ενέπνεαν να αλλάξουν την κρατούσα κουλτούρα των βιβλιοθηκών τους σε «μαθησιακή» κουλτούρα.

Το 2003, αφού η υλοποίηση του έργου «The Library Act» ολοκληρώθηκε, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του έργου βασισμένη σε συνεντεύξεις των εμπλεκόμενων βιβλιοθηκονόμων και σε έρευνα σχετικά με τις νέες υπηρεσίες που προσέφεραν πια οι δημόσιες βιβλιοθήκες της Δανίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης αποκαλύπτουν ότι ο πρώτος μόνο από τους τρεις στόχους του έργου επιτεύχθηκε. Η απόπειρα να ενσωματωθεί η έννοια της διαχείρισης έργου στην καθημερινή πρακτική των βιβλιοθηκών, καθώς και η προσδοκία να προωθηθούν αλλαγές στην οργανωτική κουλτούρα και συμπεριφορά δεν καλύφθηκαν.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να προσέξουμε το κάπως «ρυθμιστικό ύφος» της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην επίσημη αναφορά αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος, όταν γίνεται προσπάθεια να δικαιολογηθεί για ποιο λόγο δεν επιτεύχθηκαν οι δύο τελευταίοι στόχοι. Το «ρυθμιστικό ύφος» ίσως είναι ενδεικτικό της κουλτούρας όσων σχεδίασαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και από μόνο του εξηγεί ενδεχομένως την αποτυχία. Στην αναφορά, λοιπόν, υποστηρίζεται πως, ενώ «είναι πολύ νωρίς να κριθεί ο αντίκτυπος της προσπάθειας», το πρόβλημα είναι ότι στο μυαλό πολλών διευθυντών βιβλιοθηκών «η ανεξαρτησία (και ατομική τους ελευθερία) αξίζει περισσότερο από [...] από την επαγγελματική ανάπτυξη» και κάθε προσπάθεια στο σχεδιασμό ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει «να καταδείξει καθαρά και ρητά την ανάγκη για αλλαγή προκειμένου να πειστούν οι διευθυντές».

Οι Swieringa και Wierdsma (1992:63-70), εξηγούν καθαρά γιατί συμβαίνει αυτό: ακόμα και όταν έχει αναγνωριστεί καθαρά η ανάγκη για «αναδιοργάνωση», ακόμα και όταν έχει ληφθεί η απόφαση να λάβει χώρα ως μια συλλογική διαδικασία η εκπαίδευση που θα οδηγήσει στην «αναδιοργάνωση», πράγμα που ομοιάζει

περισσότερο με την έννοια του «μαθαίνουν» παρά με την έννοια του «εκπαιδεύειν» - «παλιοί υπάλληλοι ενώνουν τα χέρια με τους νεοφερμένους και υψηλά στελέχη με το υπόλοιπο προσωπικό. Μία μαθησιακή διαδικασία και για τα δύο μέρη, δηλαδή για όσους την έχουν σχεδιάσει και για όσους θα τη λάβουν ο καθένας και όλοι μαθαίνουν την ίδια στιγμή.» - αυτή η μαθησιακή διαδικασία παραμένει ακόμα ως κάτι που «επιβάλλεται». Αυτό συμβαίνει γιατί, ανεξάρτητα από το αν κάποιος έχει συμμετάσχει σε αυτό ή όχι, αν έχει συμφωνήσει με το λεγόμενο νέο στρατηγικό σχεδιασμό ή όχι, «ο καθένας θα πρέπει να προσαρμοστεί σε τούτα». Επιπλέον, «ο καθένας αισθάνεται ότι υπόκειται σε διάλεξη και ότι οφείλει να συμπεριφερθεί σαν να έχει πειστεί. Όσοι δεν αφήνουν τους εαυτούς τους να πειστούν αμέσως, θα το κάνουν σύντομα εξαιτίας της πίεσης που ασκούν οι συμπληρωματικοί και συχνά εκλεπτυσμένοι μηχανισμοί της «επιβράβευσης» και της «τιμωρίας»: μέσω των συστημάτων αξιολόγησης της επίδοσης στην εργασία, προαγωγών κτλ.».

Επίσης, υπογραμμίζουν ότι στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως το παραπάνω, οι εργαζόμενοι μπορεί να μαθαίνουν συλλογικά, ανταλλάσσοντας ιδέες και εκφράζοντας απόψεις ή και διαφωνίες. Τα νεοαποκτηθέντα προσόντα και γνώση όμως, «αρχίζουν να συγκρούονται με τον οργανισμό, με τους υπάρχοντες κανόνες, και τις κρατούσες αντιλήψεις και αρχές». Αυτό καταδεικνύει ότι ενώ από τη μία η εκπαίδευση έχει ολοκληρωθεί, από την άλλη, η παλαιά, κρατούσα, ρυθμιστική και ιεραρχική νοοτροπία και συμπεριφορά στον οργανισμό όχι μόνο δεν έχει αλλάξει προς το ευκαίριο αλλά, σύμφωνα με τη γνώμη της πλειοψηφίας, απειλείται από «αυτά τα νέα συστήματα».

• Εκπαίδευση σύμφωνα με το μοντέλο διοίκησης-«διαχείριση ανθρώπινων πόρων» (4)

Ωστόσο αρκετά κρατικά και επαγγελματικά σώματα φαίνεται να προσεγγίζουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, αυτό που θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα, εφόσον σχεδιαστεί σύμφωνα με το πνεύμα της ορθής διαχείρισης ανθρώπινων πόρων.

Για παράδειγμα, το τμήμα της IFLA, υπεύθυνο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση (IFLA's "Continuing Professional Education Round Table (CPERT)"), τα τελευταία χρόνια υιοθέτησε ένα νέο όνομα: "Continuing Professional Development and Workplace Learning (CPD&WL)" = Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη και Μάθηση στο Χώρο Εργασίας. Η αλλαγή της ονομασίας αντανakλά πιο καθαρά την έννοια του «μαθησιακού οργανισμού». Στην αναφορά του CPD&WL, ο Ritchie (2004) εξηγεί «πως αυτή η αλλαγή στο όνομα «υπογραμμίζει δύο βασικά σημεία. Πρώτον, ότι η έννοια της συνεχιζόμενης

επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ευρύτερη από αυτή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης, γιατί περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του ρόλου ενός επαγγελματία και αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν μόνο από τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους τα άτομα συνεχίζουν να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται ως επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους και, δεύτερον, η προσθήκη της έννοιας μάθηση στο χώρο εργασίας υποδηλώνει τη συμπερίληψη όλων των επίσημων προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού και των ανεπίσημων ευκαιριών που εμφανίζονται μέσα στο περιβάλλον της εργασίας μας επίσης, σημειώνει πόσο σημαντική είναι η συμβολή αυτών των δραστηριοτήτων στο να μπαίνει ψηλότερα ο πήχης αναφορικά με την επαγγελματική πρακτική και στη βελτίωση της ποιότητας του εργατικού δυναμικού».

Αυτό που θα μπορούσε να υπαινίσσεται η πιο πάνω δήλωση, σύμφωνα με τους Beardwell and Holden (2001: 326-367) είναι: να αναλύεται κάθε φορά ποιες είναι οι παρούσες δεξιότητες και προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού, να εντοπίζονται ποια ακριβώς είναι τα κενά τους και στη συνέχεια να κρίνονται και να καθορίζονται οι προτεραιότητες σύμφωνα με τις οποίες αυτά τα κενά μπορούν να καλυφθούν, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στους βραχυπρόθεσμους η/και μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού, όσο και στις προσωπικές προσδοκίες του ατόμου. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι θα πρέπει να αποφασίζονται με προσοχή, εμπλέκοντας όλους τους ενδιαφερόμενους, «μαθητές» και «δασκάλους». Επιπλέον, θα πρέπει να επιλέγονται σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ που προτιμάει το άτομο ή, αν αυτό είναι δυνατό να καθοριστεί, η ομάδα των «μαθητών». Θα πρέπει, επίσης, να αφήνουν χρόνο και χώρο που να επιτρέπει τις διαπραγματεύσεις, την εποικοδομητική σκέψη και την αφομοίωση. Τέλος, μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας θα πρέπει να ελέγχεται και να αξιολογείται η πρόοδος της με στόχο τη βελτίωσή της για το μελλοντικό συμφέρον του οργανισμού.

Η πιο σημαντική διάσταση μιας τέτοιας προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι να συμφωνηθεί προκαταβολικά ένα μαθησιακό συμβόλαιο με όλα τα συμβαλλόμενα μέρη (υποκινητές, συμμετέχοντες, εκπαιδευτικό προσωπικό), έτσι ώστε να ξεκαθαρίζεται από την αρχή τι μπορεί ο ένας να περιμένει από τον άλλο. Αυτό ακριβώς είναι που οι Swieringa and Wierdsma (1992:88) αποκαλούν «η φάση του συμβολαίου που βοηθάει να γίνει μια καλή αρχή και να κινητοποιήσει τους οργανισμούς να κάνουν το πρώτο βήμα προς το να γίνουν μαθησιακοί οργανισμοί».

• Τα βασικά χαρακτηριστικά του «μαθησιακού οργανισμού» και πώς μια Βιβλιοθήκη και Υπηρεσία Πληροφόρησης θα μπορούσε να υιοθετήσει τη «μαθησιακή» διοικητική κουλτούρα (5).

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία για τους μαθησιακούς οργανισμούς, συναντά κανείς μια μεγάλη γκάμα από θεωρίες που καθιστούν κάπως δύσκολο ως και ασύλληπτο να καθοριστεί επακριβώς το πώς μπορεί να είναι ένας μαθησιακός οργανισμός. Οι Swieringa and Wierdsma (1992:72) υποστηρίζουν ότι «ένας μαθησιακός οργανισμός δεν κάνει αυτήν την ερώτηση», γιατί αυτό ακριβώς είναι ενδεικτικό της προσέγγισης ενός παραδοσιακά ρυθμιστικού οργανισμού στη μάθηση. Αντίθετα, ο μαθησιακός οργανισμός παράγει τις δικές του αρχές και φόρμες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης. Ωστόσο, πολλοί συγγραφείς έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά του. Παρακάτω παρουσιάζεται μια σύνθεση των κοινών χαρακτηριστικών που έχουν εντοπίσει και συζητούν οι περισσότεροι από αυτούς.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την ακόλουθη παρουσίαση αυτής της σύνθεσης έχει επιλεγεί σα ραχοκοκαλιά η άποψη των Swieringa's and Wierdsma's (1992:73), ακριβώς επειδή παρέχει ένα καλό πλαίσιο που εξυπηρετεί αυτό το σκοπό. Η αποφυγή επικαλύψεων ωστόσο μέσα σε αυτό το πλαίσιο υπήρξε αναπόφευκτη, πιθανώς εξαιτίας της κυκλικής και ανοιχτής-κλειστής (open-ended) φύσης του μαθησιακού οργανισμού. Επίσης, διάφορα στοιχεία από τις υπόλοιπες θεωρίες και από παραδείγματα περίπτωσης μελέτης που αναφέρονται τόσο παραπάνω όσο και παρακάτω έχουν ενσωματωθεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου να διευρυνθεί η αντίληψή μας σχετικά με την έννοια του μαθησιακού οργανισμού, αλλά και να μας γίνει καλύτερα κατανοητό πώς οι βιβλιοθήκες μπορούν να γίνουν οι ίδιες μαθησιακοί οργανισμοί για το προσωπικό τους.

- Σε σχέση με τη στρατηγική

Το κύριο χαρακτηριστικό ενός μαθησιακού οργανισμού σε σχέση με τη στρατηγική (στόχοι και τρόποι με τους οποίους αυτοί πραγματοποιούνται) είναι η συνεχιζόμενη ανάπτυξη και η κυκλική μαθησιακή προσέγγιση. Ο οργανισμός μπορεί να έχει μια καθορισμένη αποστολή με ποικίλες εστίσεις και με βραχυπρόθεσμους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Προτείνεται να καθορίζει λογικά αλλά και διαισθητικά, για το παρόν αλλά και με το βλέμμα στο μέλλον, πού θέλει να πάει. Με άλλα λόγια προτείνεται, κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη για αλλαγή, να προσπαθεί να εντοπίσει ποια είναι τα κενά ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση και στους μελλοντικούς του στόχους, και κυρίως, ποιοι ήταν οι παράγοντες που εμπόδισαν την ανάπτυξή των στόχων του στο παρελθόν. Κάνοντας την τελευταία αυτή κίνηση πυροδοτείται η εκκίνηση της διαδικασίας αξιολόγησης των μέχρι τώρα ακολουθούμενων πρακτικών. Η αξιολόγηση είναι το σημείο κλειδί που σηματοδοτεί το κλείσιμο και την επανεκκίνηση της συνεχόμενης μάθησης και ανάπτυξης (κυκλική μαθησιακή προσέγγιση).

Ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να αναπτυχθεί αυτού του είδους η στρατηγική στην πράξη προέρχεται από το University of Exeter. Ο Paterson (1999), ένας πανεπιστημιακός βιβλιοθηκονόμος ο οποίος εξετάζει στο άρθρο του θέματα και τάσεις που αφορούν στη δημιουργία μαθησιακού οργανισμού, υπογραμμίζει τις ποικίλες ανάγκες καθώς και τους βραχυπρόθεσμους και μεσοπρόθεσμους στόχους της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης: «[...] χρειαζόμαστε αρτιότητα γνώσεων στις τεχνολογίες επικοινωνιών. [...] Αναλαμβάνουμε ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των χρηστών μας. [...] Οφείλουμε να διεξάγουμε έρευνα. [...] Χρειάζεται να βρούμε οικονομικούς πόρους... και να γίνουμε ειδικοί στις ηλεκτρονικές άδειες».

Συνεχίζει προτείνοντας ότι «η καλή εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στη βιβλιοθήκη, ορίζοντας μία ώρα την εβδομάδα ως ώρα εκπαίδευσης όλου του προσωπικού. Η ώρα αυτή μπορεί να αφιερωθεί σε κατάρτιση αναφορικά με την online πληροφορία ή σε γενική ενημέρωση του τρόπου στρατηγικής ανάπτυξης του πανεπιστημίου, και πώς αυτός επηρεάζει τους αντικειμενικούς στόχους της βιβλιοθήκης, καθώς η κατανόηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο η εργασία λαμβάνει χώρα είναι πολύ σημαντική για τους εργαζόμενους. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, μπορούν, επίσης, να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν συστηματικά προγράμματα μακρύτερες σε διάρκεια και πιο συγκεκριμένες τέτοιες δράσεις μπορούν να λάβουν χώρα κατά την περίοδο διακοπών του πανεπιστημίου».

Το πλέον αξιοσημείωτο όμως στην παραπάνω περίπτωση είναι ότι έγινε αξιολόγηση της κουλτούρας του οργανισμού η οποία διεξήχθη μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων σε όλο το προσωπικό του πανεπιστημίου. Γενικά ερευνήθηκαν «ερωτήματα ήθους, σχέσεις με διευθυντές και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη». Πιο συγκεκριμένα τα ερωτηματολόγια βασίστηκαν σε εννέα διακριτούς παράγοντες: προσδιορισμός ταυτότητας, ευθυδικία, ισότητα, συναίνεση, δέσμευση, λογική, ανάπτυξη, δυναμική της ομάδας, εσωτερικοποίηση, και, κυρίως, πώς βιώνει μέσα από αυτούς την κουλτούρα του ιδρύματός του ο κάθε εργαζόμενος. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχηματίζουν τέσσερις διαφορετικές εικόνες σε σχέση με την οργάνωση, το άτομο, το στίλ διαχείρισης, τις επικοινωνίες. Κατά συνέπεια, οι εργαζόμενοι δεν ερωτήθηκαν μόνο για τις προσωπικές τους απόψεις και αξίες, πράγμα που αποτελεί ένα καλό πρώτο βήμα για εποικοδομητική ατομική συμβολή και ανάληψη προσωπικής ευθύνης, αλλά με αυτό τον τρόπο ήρθαν στο φως πολύτιμα αποτελέσματα που βοήθησαν στην αξιολόγηση των υπάρχοντων πρακτικών, κανόνων, αντιλήψεων και αρχών του συνόλου του προσωπικού του ιδρύματος.

- Σε σχέση με τη διοικητική δομή

Οι μαθησιακοί οργανισμοί συνίστανται από χαλαρά συνδυσασμένες μονάδες (ως μονάδα νοείται αυτό που σε έναν οργανισμό με παραδοσιακή διοίκηση αποτελεί το τμήμα) και ομάδες εργαζομένων που λειτουργούν με κοινό σημείο αναφοράς την παραγωγή ή/και προώθηση συγκεκριμένων προϊόντων και υπηρεσιών. Αυτού του είδους η διοίκηση είναι ανοιχτή στην εμπλοκή πολλών ενδιαφερομένων εκτός του προσωπικού (για παράδειγμα πελατών και εξωτερικών οργανισμών) και κυρίως επιτρέπει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αφήνοντας χώρο τόσο σε όσους έχουν πιο αναπτυγμένη την ικανότητα «στοχασμού και σχεδιασμού» όσο και σε όσους έχουν πιο αναπτυγμένη την ικανότητα για «ανάληψη δράσης». Ουσιαστικά καταργεί τη δυσκαμψία ενός «ρυθμιστικού» οργανισμού. Για παράδειγμα, αναθέτει σε κάποιους από το ανθρώπινο δυναμικό του, με πιο αναπτυγμένη την επικοινωνιακή ικανότητα, την αρμοδιότητα να λειτουργήσουν ως ανιχνευτές του εργασιακού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει να «εντοπίσουν» και να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που αποκτάται από τη διαντίδραση με πελάτες και προμηθευτές και να εξετάσουν πώς δρουν άλλοι οργανισμοί που παράγουν και παρέχουν παρόμοια προϊόντα και υπηρεσίες (Beardwell and Holden (2001:338). Επιπλέον, ο μαθησιακός οργανισμός απομακρύνει τους φραγμούς στην επικοινωνία και προωθεί την εσω-εργασιακή και συλλογική μάθηση. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της συνεργασίας και συνεργάζονται ενώ μαθαίνουν. Ο Garavan (1997), δηλώνει ότι ο μαθησιακός οργανισμός θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την αλλαγή από την ατομική στη συλλογική μάθηση. Ομοίως, ο Francis (1997), ενώ αναφέρεται στην ιδέα του Senge περί ομαδικής μάθησης δηλώνει ότι «είναι η συνεργατική επίδραση πολλών ατόμων που μαθαίνουν μαζί αυτό που δημιουργεί τη μάθηση στον οργανισμό».

Η Moran (2001:107-108) σημειώνει ότι πολυάριθμες περιπτώσεις μελέτης που έχουν εκδοθεί και περιγράφουν την αναδιοργάνωση σε διάφορες βιβλιοθήκες αποκαλύπτουν ότι βρίσκονται προς την πορεία να γίνουν μαθησιακοί οργανισμοί. Σε αυτές τις περιπτώσεις μελέτης μπορεί να συναντήσει κανείς διάφορους τύπους οργανωτικής δομής. Ωστόσο η συγγραφέας έχει εντοπίσει κάποιες ομοιότητες ανάμεσά τους, με πιο σημαντικές τις ακόλουθες:

- Δομή επίπεδη και με λιγότερα στρώματα ιεραρχίας, πράγμα που συμβαίνει ακριβώς επειδή οι εργαζόμενοι έχουν περισσότερο από πριν πρόσβαση στην πληροφορία και ως εκ τούτου παρουσιάζουν αυξημένες ικανότητες.

- Πολλά τμήματα έχουν συγχωνώσει και συνδυάσει τους τομείς των δραστηριοτήτων τους. Σε μερικά από αυτά υπάρχει διασύνδεση ή και ανάμειξη τεχνικών υπηρεσιών και υπηρεσιών προς τους χρήστες.

- Ηγεσία και εξειδικευμένη γνώση συναντώνται σε όλες τις βαθμίδες του οργανισμού.

- Το ανθρώπινο δυναμικό που εργάζεται σε ομάδες συμμετέχει στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Σε μερικές βιβλιοθήκες οι ομάδες αυτο-διαχειρίζονται. Σε άλλες βιβλιοθήκες, όπως αυτή στο Clemson, Duke, ή στο University of Arizona, η έννοια της εργασίας μέσα από την ομάδα ισχύει για όλες τις λειτουργίες της βιβλιοθήκης, ενώ, σε άλλες, οι ομάδες έχουν σχηματιστεί μόνο μέσα σε ορισμένα τμήματα.

- Οι διευθυντές πιο πολύ συντονίζουν παρά διευθύνουν.

Ωστόσο κανείς μπορεί εύλογα να αναρωτηθεί αν ο μαθησιακός οργανισμός αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον εργασίας όπου οι ομάδες έχουν αντικαταστήσει πλήρως την ιεραρχική διοικητική δομή. Οι Swieringa and Wierdsma (1992:75,147) πιστεύουν ότι «πολλές εργασιακές διαδικασίες είναι τόσο εξειδικευμένες και πολύπλοκες που οι κάθετοι και οριζόντιοι διαχωρισμοί στη διοικητική οργάνωση θεωρούνται αναπόφευκτοι. Με αυτή την έννοια οι περιορισμοί θα επανεμφανιστούν, αλλά η επιλογή των περιορισμών μπορεί να συζητηθεί». Και προσθέτουν ότι σε ένα μαθησιακό οργανισμό «το σημαντικό δεν είναι ποιος αναφέρεται σε ποιον αλλά τι είδους αλληλοεξαρτήσεις υπάρχουν ανάμεσα σε ποια άτομα και σε ποιες ομάδες και πώς μπορεί να γίνει η διαχείριση αυτών».

Για το λόγο αυτό θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι οι κρίσιμες θέσεις αναθέτονται σε διαχειριστές με ικανότητα και διάθεση να προωθήσουν την ανάπτυξη του προσωπικού τους. Τρία βασικά χαρακτηριστικά αυτών των διαχειριστών είναι ότι: θα πρέπει να είναι οι πρώτοι που θέλουν να αναπτύξουν την ικανότητα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, θα πρέπει να πραγματοποιούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από παροχή κινήτρων, συμβουλευτική, υποστήριξη και επιβράβευση της προσαρμοστικότητας και της μάθησης, θα πρέπει να αφήνουν χρόνο στο προσωπικό για προσωπική ανάπτυξη, ατομική εποικοδομητική συμβολή και ανάληψη ευθύνης (Rowley, 1997).

Ως παράδειγμα, ο διευθυντής του Christchurch City's Libraries (δημόσιες βιβλιοθήκες της Νέας Ζηλανδίας) υπογραμμίζει ότι οι βιβλιοθήκες πέρα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες που οφείλουν να προσφέρουν στους χρήστες τους θα πρέπει οι ίδιες να καταστούν μαθησιακοί οργανισμοί για το προσωπικό τους. Σε σχέση με αυτό περιγράφει το ακόλουθο πρόγραμμα:

Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης διαχειριστών το οποίο επικεντρώθηκε στο να αναπτύξει τις διαχειριστικές ικανότητες δώδεκα ανθρώπων, οι οποίοι επιλέχθηκαν ακριβώς επειδή ήταν καινούριοι στο ρόλο του διαχειριστή, ήταν ανοιχτοί στο να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους μέσα από νέους τρόπους και ενδιαφέρονταν να μάθουν. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αξιοποιήθηκε στο έπακρο η εμπειρία που είχαν

ήδη αποκτήσει μέσα από το εργασιακό τους περιβάλλον οι συμμετέχοντες. Ενεπλάκυσαν ενεργά γιατί τους ζητήθηκε να θέσουν τα θέματα και τα προβλήματα που είχαν προκύψει στο χώρο εργασίας, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να εξετάσουν τις πιθανές λύσεις με την υποστήριξη ενός έμπειρου «εκπαιδευτή». Επιπρόσθετα, συναντήθηκαν σε τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια τριών μηνών και ανάμεσα στα κενά των συναντήσεών τους προσπάθησαν να εφαρμόζουν τις ιδέες που είχαν συζητήσει. Τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν πολλά: αυξημένη αυτοπεποίθηση και ικανότητα της ομάδας, ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων – ειδικά ανάμεσα σε συναδέλφους του οργανισμού των οποίων οι εργασίες δεν ευνοούν τη μεταξύ τους επαφή - μια βασική ομάδα ανθρώπων οι οποίοι ασκούν επιρροή μέσα στον οργανισμό που εργάζονται με γνώμονα τους στόχους του οργανισμού.

- Σε σχέση με τα συστήματα

Ένας μαθησιακός οργανισμός δημιουργεί και παρέχει το κατάλληλο κλίμα και τα τεχνολογικά μέσα που διευκολύνουν τη ροή της πληροφορίας και προωθούν τη συνεχόμενη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη και τις ομάδες.

Αυτού του είδους το κλίμα στηρίζει την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών για «στοχασμό» στο σύστημα, καθώς και για «δράση» στο σύστημα (Swieringa και Wierdsma (1992: 73)). Ο «στοχασμός» στο σύστημα σημαίνει αξιολόγηση και επαναδιαπραγμάτευση όσων έχουν συμφωνηθεί για τις διαδικασίες (= πληροφορίες, επικοινωνίες, λήψη αποφάσεων) και τις ροές (= οικονομικά, αγαθά, προϊόντα και υπηρεσίες) και το πώς αυτές λαμβάνουν χώρα στον οργανισμό. Η «δράση» στο σύστημα σημαίνει την απόφαση των αλλαγών, καθώς και τη βελτίωση και ανάπτυξη των παραπάνω διαδικασιών. Σύμφωνα με τους Swieringa και Wierdsma (1992:80-81), το «Πρώτα σκεφτόμαστε και στη συνέχεια ενεργούμε» δεν αποτελεί πολιτική του μαθησιακού οργανισμού. Αντίθετα, στοχασμοί και δράσεις, σκέψεις και αποφάσεις εναλλάσσονται οι μεν με τις δε. Οι βασικοί λόγοι που συμβαίνει αυτό είναι πρώτον τα χρονικά όρια που θέτουν οι καθημερινές απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον και δεύτερον το γεγονός ότι αν πρώτα σκεφτόμαστε και στη συνέχεια δρούμε τότε επιβάλλουμε την αλλαγή στη συμπεριφορά αντί να προωθούμε την εξέλιξή της μέσω της δράσης.

Με τη χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων, όπως e-mails, weblogs, forum συζητήσεων, ηλεκτρονικά μαθήματα και εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, αυξάνεται η ευελιξία στην επικοινωνία και η απαιτούμενη πληροφορία καθίσταται διαθέσιμη εικοσιτέσσερις ώρες το εικοσιτετράωρο.

H Moran (2001:108) σημειώνει ότι ενώ «στην

παραδοσιακή ιεραρχία η επικοινωνία ρέει σε μία ευθεία γραμμή από την κορυφή προς τη βάση» στις περιπτώσεις των νεο-αναδιοργανωμένων βιβλιοθηκών «είναι ορατή πολύ πιο πολύπλευρη επικοινωνία [...] με ένα δίκτυο καναλιών επικοινωνίας τα οποία συνδέουν όλους τους τομείς του οργανισμού. Υπάρχει περισσότερη επικοινωνία ανάμεσα στα τμήματα και τις ομάδες, επιτρέποντας στον καθένα να έχει ευρύτερη αντίληψη για τα θέματα του οργανισμού. Επιπλέον, η αυξημένη επικοινωνία διευκολύνεται από την ανάπτυξη και χρήση του Ίντερνετ. Ο συνδυασμός των επίπεδων δομών με την αυξανόμενη σημαντικότητα του Ίντερνετ έχει ως αποτέλεσμα το να ρέει η πληροφορία πολύ πιο ελεύθερα μέσα στα θεσμικά και ιεραρχικά κανάλια του οργανισμού».

- Σε σχέση με την κουλτούρα

Αν θέλαμε να περιγράψουμε σε λίγες γραμμές τι είδους κουλτούρα έχει ένας μαθησιακός οργανισμός θα μπορούσαμε να πούμε τα ακόλουθα: μια δημιουργική μαθησιακή κουλτούρα είναι προσανατολισμένη στην εξεύρεση λύσεων. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα κυρίως στη δουλειά, ακολουθώντας μια κυκλική διαδικασία κατά την οποία η σκέψη και η δράση συνδέονται με το στοχασμό και την απόφαση (Swieringa και Wierdsma (1992: 23 – The Kolb learning cycle).

Στην πραγματικότητα η κουλτούρα ενός μαθησιακού οργανισμού περιλαμβάνει όλες τις ιδέες που παρουσιάζονται πιο πάνω αναφορικά με τη στρατηγική, τη διοικητική δομή και τα συστήματα.

Οι Laverty και Burton (2003) εξηγούν πώς οι βιβλιοθήκες του Queen University μεταμορφώθηκαν σε «μαθησιακές βιβλιοθήκες». Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά μόνο από τα πολύ καλά παραδείγματα καταστάσεων μέσα στις βιβλιοθήκες, που το καθένα αποτελεί ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών του μαθησιακού οργανισμού:

Η μάθηση αναγνωρίστηκε επίσημα ως προτεραιότητα όταν το ανθρώπινο δυναμικό του πληροφοριακού τμήματος ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών ουσιαστικά ψήφισε «την παροχή συνεχιζόμενης μάθησης στο προσωπικό μέσα από την ομαδική εργασία ως τη δεύτερη πιο σημαντική πρωτοβουλία μετά την παροχή πληροφόρησης προς την πανεπιστημιακή κοινότητα για τις υπηρεσίες και τις πηγές της βιβλιοθήκης». Το να δίνεται η ευκαιρία στο προσωπικό της βιβλιοθήκης να ψηφίζει για στρατηγικά θέματα προωθεί την ενεργή συμμετοχή και δέσμευση τους.

Ο κάθε βιβλιοθηκονόμος πάσχιζε να προλάβει από μόνος του να ενημερωθεί και να μάθει να χειρίζεται τα διάφορα νέα εργαλεία που αποκτούσε κάθε τόσο η βιβλιοθήκη. Πολλές φορές η ανικανότητα να αντεπεξέλθει σε αυτήν

την πληθώρα απαιτήσεων είχε ως αποτέλεσμα συναισθήματα και τρόπους συμπεριφοράς όπως φόβο, ανασφάλεια, άγνοια και άρνηση σχετικά με τη χρήση τους. Η αναγνώριση ότι οι βιβλιοθηκονόμοι ένιωσαν ασφυκτικά πιεσμένοι από την προοπτική του να μάθουν, ο καθένας μόνος του, να χειρίζονται μια πληθώρα από νεο-αποκτηθέντα τεχνολογικά-βιβλιοθηκονομικά εργαλεία τους οδήγησε στο να αποφασίσουν να αφιερώσουν ένα «εκπαιδευτικό πρωινό» μια ή δυο φορές το μήνα. Ανατέθηκε λοιπόν στον καθένα να μάθει να χειρίζεται από ένα τέτοιο εργαλείο (π.χ. μια νέα βάση δεδομένων ή μια θεματική ομάδα από βάσεις δεδομένων) και στη συνέχεια να παρουσιάσει στους συναδέλφους του τον τρόπο χρήσης του, τις πηγές του, καθώς και να συγκεντρώσει σχόλια και παρατηρήσεις. Ο απλός αυτός καταμερισμός εργασίας και η απόφαση να μοιραστούν συλλογικά την εκμάθηση των νέων εργαλείων έγιναν δεκτά από όλους τους εμπλεκόμενους με ανακούφιση.

Επιπλέον σε μία από αυτές τις συναντήσεις δύο βιβλιοθηκονόμοι έθεσαν το ζήτημα του πώς λειτουργεί ή υπηρεσία πληροφόρησης της βιβλιοθήκης. Με την ευκαιρία αυτή άνοιξε η συζήτηση σχετικά με το πώς οι εργαζόμενοι στο τμήμα παροχής πληροφοριών συνδιαλέγονται και συναλλάσσονται με τους χρήστες της βιβλιοθήκης, πως λαμβάνει χώρα ο λεγόμενος διευκρινιστικός διάλογος και πώς τελικά ανταποκρίνεται ο βιβλιοθηκονόμος στις εξειδικευμένες ερωτήσεις ενός χρήστη. Το σημαντικό από αυτή τη συζήτηση ήταν ότι έγινε το πρώτο βήμα να οικοδομηθεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους βιβλιοθηκονόμους και να νιώσουν ότι έχουν κοινούς στόχους με τους συναδέλφους τους. Η συζήτηση εξελίχτηκε περαιτέρω και έτσι ορισμένοι επεσήμαναν ότι οι ερωτήσεις των χρηστών αλλάζουν διαρκώς με την έννοια ότι χρειάζεται όλο και περισσότερος χρόνος για να απαντηθούν, περισσότερες πηγές για να ανατρέξει κανείς και ότι οι χρήστες έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις για γρηγορότερη αλλά και ακριβέστερη ανταπόκριση στα ερωτήματά τους. Οι βιβλιοθηκονόμοι συμπέραναν ότι βιώνουν το λεγόμενο τεχνολογικό άγχος και έτσι γεννήθηκε η ιδέα του να βασίζονται ο ένας στον άλλο και να αποφασίζουν συλλογικά.

Τα «εκπαιδευτικά πρωινά» τελικά εξελίχθηκαν σε «εκπαιδευτική ομάδα» του τμήματος πληροφοριών και οι βιβλιοθηκονόμοι που την απαρτίζουν, αυτήν τη στιγμή, μαθαίνουν σχετικά με την παροχή πληροφόρησης στους χρήστες μέσα από εικονικές πλατφόρμες (virtual reference) μελετώντας τες, δοκιμάζοντάς τες, παρακολουθώντας συνέδρια, ρωτώντας και ερχόμενοι σε επαφή με άλλα ιδρύματα. Θα χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους ως βάση για να προτείνουν ανάπτυξη ανάλογης υπηρεσίας στις βιβλιοθήκες τους. Η διαχείριση έργου που εκπορεύεται από τις εσωτερικές ομάδες προάγει την εξειδίκευση, κατά την οποία όμως τα άτομα και οι ομάδες δεσμεύονται με την ευθύνη και να μάθουν και να μοιραστούν τη γνώση

τους άμεσα με τους συναδέλφους τους.

Συμπεράσματα - Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην έννοια του «μαθησιακού οργανισμού» (6)

Σήμερα παρουσιάζεται έντονα η ανάγκη να μεταμορφωθούν όλων των ειδών οι οργανισμοί προκειμένου να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στις εξελίξεις της «εποχής της πληροφορίας» και της σύγχρονης τάσης για μια «κοινωνία μάθησης και παραγωγής γνώσης». Για να το πετύχουν συχνά πολλοί από αυτούς αποφασίζουν να προάγουν την ανάπτυξη γνώσης των υπαλλήλων τους μέσα από την «εκπαίδευση», ενώ άλλοι ξεκινούν να γίνουν οι ίδιοι «μαθησιακοί οργανισμοί» για το ανθρώπινο δυναμικό τους.

Η εκπαίδευση θεωρείται κυρίως μια σειριακή διαδικασία η οποία έχει αρχή και τέλος, ενώ ο μαθησιακός οργανισμός κινείται στην τροχιά μιας αειφόρου κυκλικής διαδικασίας, μεταμορφώνοντας συνεχώς τον εαυτό του και το περιεχόμενό του.

Η εκπαίδευση, ακόμη και αν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί με βάση τις θεωρίες περί διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, συχνά μοιάζει ρυθμιστική και άκαμπτη από τη φύση της και αφαιρεί από τους εργαζόμενους το πλεονέκτημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Ένας μαθησιακός οργανισμός ενθαρρύνει την προσωπική συμμετοχή και δέσμευση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, καθώς και τη βιωματική μάθηση η οποία καταλήγει στην απόκτηση μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, καθιστώντας το εργατικό δυναμικό ενός οργανισμού αλλά και τον ίδιο τον οργανισμό ευέλικτο και ευκολοπροσάρμοστο στην αλλαγή, και γι' αυτό διαρκώς ανταγωνιστικό.

Τέλος, από τη μία πλευρά η εκπαίδευση επικεντρώνεται συνήθως στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων εργαζομένων πολλές φορές χωρίς να ενσωματώνεται σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού ενώ, από την άλλη πλευρά, η διαδικασία της μάθησης βρίσκεται στην καρδιά του μαθησιακού οργανισμού και αποτελεί ουσιαστικά το στόχο, τον τρόπο λειτουργίας και το αποτέλεσμα του οργανισμού.

Ένας μαθησιακός οργανισμός που έχει υιοθετήσει μια «μαθησιακή κουλτούρα» θα μπορούσε να λειτουργεί ως εξής:

- Σε σχέση με τη στρατηγική

Πού βρισκόμαστε: ένα πρόβλημα / κατάσταση προέκυψε, αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχει ανάγκη για αλλαγή; Πού θέλουμε να πάμε: τι καινούρια γνώση πρέπει να αποκτηθεί για την επίλυση του προβλήματος, πρέπει να θεωρηθεί μακροπρόθεσμος ή μεσοπρόθεσμος στόχος; Για ποιο λόγο προέκυψε: αξιολόγηση και επανεξέταση των πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν.

- Σε σχέση με τη διοικητική δομή

Ποιοι θα συνδεθούν με τη μαθησιακή διαδικασία:

άνθρωποι οι οποίοι συνδέονται με το πρόβλημα / κατάσταση είτε εξαιτίας της εμπλοκής τους ή / και των ικανοτήτων τους, ένας συνδυασμός από όσους έχουν πιο αναπτυγμένη την ικανότητα «στοχασμού και σχεδιασμού» όσο και από όσους έχουν πιο αναπτυγμένη την ικανότητα για «ανάληψη δράσης», χαλαρά σχηματισμένες ομάδες που αυτο-διαχειρίζονται και συντονίζονται μέσω της συζήτησης.

- Σε σχέση με τα συστήματα

Χρησιμοποιούνται οι υπάρχουσες διαδικασίες και μέθοδοι προκειμένου να δίνονται λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν, ενώ παράλληλα οι ίδιες αυτές διαδικασίες αξιολογούνται και διαρκώς

αλλάζουν ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε κατάστασης. Κατ' αυτόν τον τρόπο υιοθετείται μια πιο ανοιχτή-κλειστή και ευέλικτη προσέγγιση στοχασμού και δράσης αναφορικά με τα συστήματα.

Οι Βιβλιοθήκες και Υπηρεσίες Πληροφόρησης, καθώς και οι ίδιοι οι βιβλιοθηκονόμοι, με δεδομένα πρώτον το ρόλο τους ως μεσολαβητές ανάμεσα στο χρήστη και την πληροφορία και δεύτερον τη δέσμευσή τους για ισόβια μάθηση, θεωρούνται οι πλέον κατάλληλοι να οικειοποιηθούν την έννοια του μαθησιακού οργανισμού και να μεταμορφώσουν τις βιβλιοθήκες σε «μαθησιακές βιβλιοθήκες».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Beardwell, I. & Holden, L. (eds.) (2001). *Human Resource Management: A Contemporary Approach*. Harlow : Financial Times Prentice Hall

Corrall, S. (2005). "Staff Training and Development Introducing a Learning Culture (lecture handout)". In: INF6170 Management II Human Resource Management: MA in Librarianship: Department of Information Studies. Sheffield: University of Sheffield.

Francis, S. (1997). "A time for reflection: learning about organizational learning". *The learning Organization*, 4 (4), 168-179.

Garavan, T. (1997). "The learning organization: a review and evaluation". *The learning Organization*, 4 (1), 18-29.

IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions)(2005). *Continuing Professional Development and Workplace Learning Section*. [Online]. IFLA <http://www.ifla.org/VII/s43/index.htm> [Accessed 2 May 2005].

Laverty, C. & Burton, M. (2003). "Building a Learning Culture for the Common Good". *The Reference Librarian*, 40 (83/84), 71-81.

Moran, B.B. (2001). "Restructuring the University Library: A North American Perspective". *Journal of Documentation*, 57 (1), 100-114.

Paterson, A. (1999). "Ahead of the game". *Librarian Career Development*, 7 (12), 143-149.

Rowley, J. (1997). "The library as a learning organization". *Library Management*, 18 (2), 88-91.

Sutherland, S. (2003). "The Public Library as a Learning Organisation". In: IFLA 2003 Berlin [Online]. Proceedings of the 69th IFLA General Conference and Council. 1-9 August 2003, Berlin, Germany. The Hauge: International Federation of Library Associations and Institutions. <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/111e-Sutherland.pdf> [Accessed 2 May 2005]

Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a Learning Organization*. Wokingham : Addison-Wesley.

Thorhauge, J. (2004). "New Demands – Old Skills: A strategy for bridging the competence gap Building competencies in a daily working context". In: IFLA 2004 Buenos Aires [Online]. Proceedings of the 70th IFLA General Conference and Council. 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina. The Hauge: International Federation of Library Associations and Institutions. <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/111e-Sutherland.pdf> [Accessed 2 May 2005].

Βιβλιογραφία

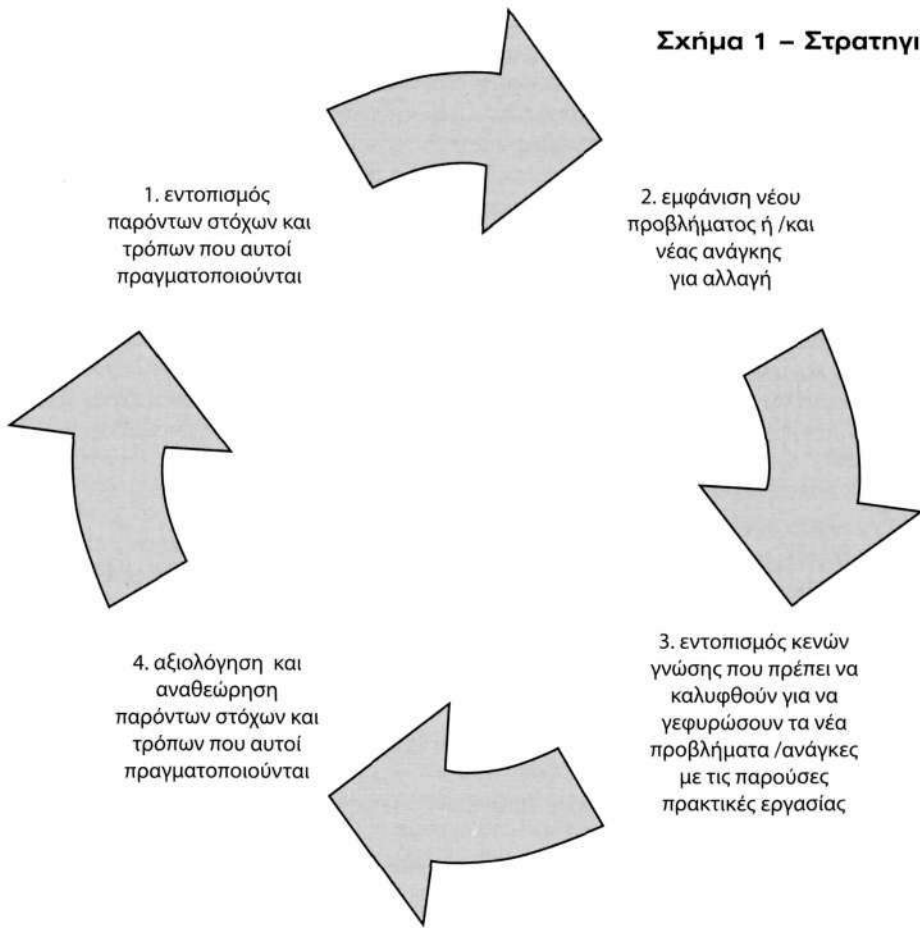
Allan, B. (1999). *Developing Information and Library Staff through Work-based Learning*. London: Library Association Publishing.

Corrall, S. (1992). "Self Managed Learning: the key to professional and personal development". In: Foreman, L. (ed.), *Developing Professionals in Information Work*, pp.8-13. London: HMSO

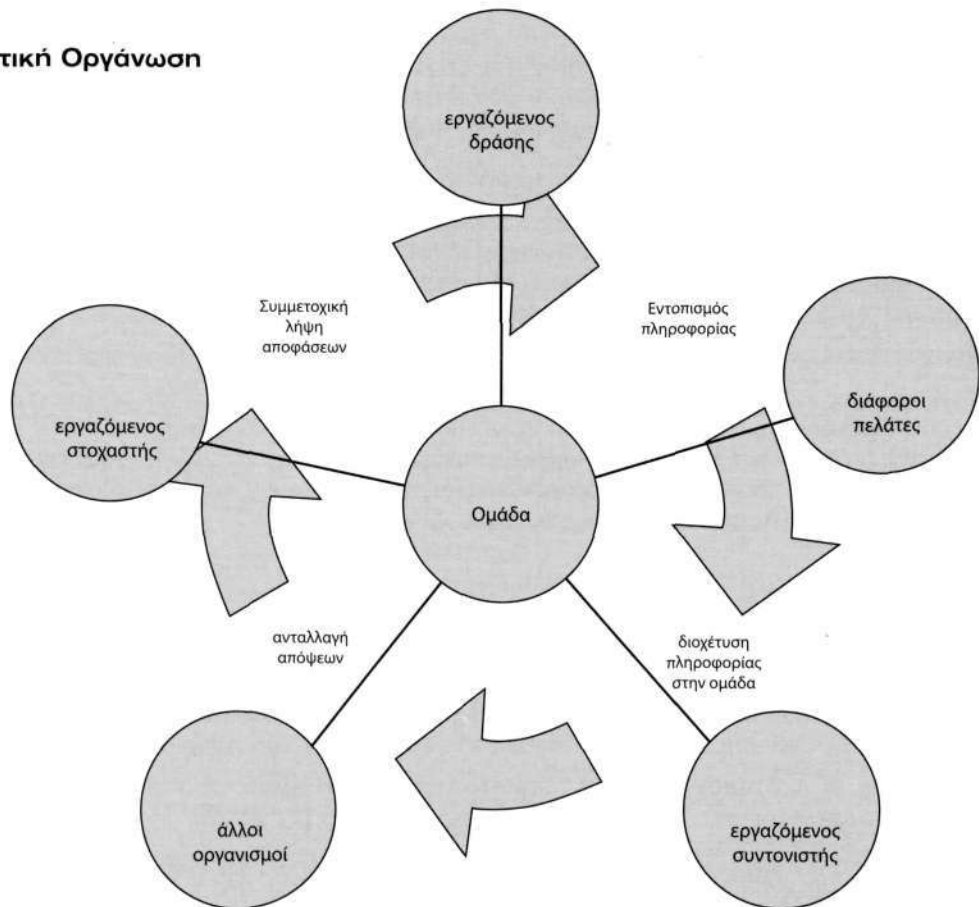
Reynolds, R. & Ablett, A. (1998). "Transforming the rhetoric of organisational learning to the reality of the learning organisation". *The Learning Organization*. 5 (1), 24-35.

Worrell, D. (1995). "The Learning Organization: Management Theory for the Information Age or New Age Fad?". *The Journal of Academic Librarianship*. 21 (5), 351-357.

Σχήμα 1 – Στρατηγική



Σχήμα 2 – Διοικητική Οργάνωση



Σχήμα 3 – Συστήματα

Επαναπροσδιορισμός
συστημάτων
ή επιλογή νέων

Χρήση
συστημάτων

Αξιολόγηση
συστημάτων

Σχήμα 4 – Κουλτούρα

