



Współpraca dla kompetencji: edukacja, biznes, administracja i kultura

Modele, praktyki i wyzwania
na przykładzie małopolskich inicjatyw

Magdalena Jelonek, Bartłomiej Biga,
Marcin Kędzierski, Marek Oramus

Małopolska Szkoła Administracji Publicznej
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Kraków 2025

Współpraca dla kompetencji: edukacja, biznes, administracja i kultura. Modele, praktyki i wyzwania na przykładzie małopolskich inicjatyw

Egzemplarz bezpłatny

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększenia Odporności, inwestycja A3.1.1 Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Przedsięwzięcie: Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych.

© Copyright by Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie



Autorzy:

Magdalena Jelonek

Bartłomiej Biga

Marcin Kędzierski

Marek Oramus

Proponowany zapis cytowania: Jelonek, M., Biga, B., Kędzierski, M., & Oramus, M. (2025). *Współpraca dla kompetencji: edukacja, biznes, administracja i kultura. Modele, praktyki i wyzwania na przykładzie małopolskich inicjatyw*. Wydawnictwo MSAP UEK.

DOI: <https://doi.org/10.15678/msap.89410-93-1>

ISBN: 978-83-89410-93-1 (wersja elektroniczna pdf)

Rysunek na okładce wygenerowany przy pomocy AI

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	5
1. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI W KONTEKŚCIE WSPÓŁPRACY MIĘDZY SEKTORAMI.....	7
1.1. WPROWADZENIE	7
1.2. ROLA REGIONU W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI ZAWODOWYCH	8
1.3. ROLA EDUKACJI, BIZNESU, ADMINISTRACJI I KULTURY W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI	13
1.4. WPŁYW WSPÓŁPRACY MIĘDZYSEKTOROWEJ NA ROZWÓJ KAPITAŁU LUDZKIEGO I INNOWACYJNOŚĆ	17
1.5. PODSUMOWANIE.....	21
BIBLIOGRAFIA	22
2. MODELE I TEORIE WSPÓŁPRACY EDUKACJA – BIZNES – ADMINISTRACJA – KULTURA Z PERSPEKTYWY REGIONALNEJ	24
2.1. WPROWADZENIE	24
2.2. WYBRANE MODELE WSPÓŁPRACY NASTAWIONE NA ROZWÓJ I INNOWACJE	25
2.3. WYBRANE MODELE WSPÓŁPRACY NASTAWIONE NA ROZWÓJ KOMPETENCJI.....	36
2.4. PODSUMOWANIE.....	46
BIBLIOGRAFIA	46
3. GLOBAL BUSINESS SERVICES: WSPÓŁPRACA UCZELNI Z BIZNESEM W OBSZARZE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPECJALISTÓW	50
3.1. WPROWADZENIE	50
3.2. PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK W ZAKRESIE WSPÓŁPRACY.....	50
3.3. OPIS STUDIUM PRZYPADKU	51
3.4. PODSUMOWANIE.....	64
BIBLIOGRAFIA	65

4. OEES – AKADEMIA ODPOWIEDZIALNEGO ROZWOJU W RAMACH OBSZARU „SPOŁECZEŃSTWO WYSOKICH KOMPETENCJI”: ZNACZENIE BUDOWANIA TRWAŁYCH SIECI WSPÓŁPRACY DLA ROZWOJU ZIELONYCH KOMPETENCJI	66
4.1. WPROWADZENIE	66
4.2. PRZYKŁADY PODOBNYCH PRAKTYK W ZAKRESIE WSPÓŁPRACY	66
4.3. OPIS STUDIUM PRZYPADKU	69
4.4. PODSUMOWANIE	82
BIBLIOGRAFIA	83
5. MAŁOPOLSKIE PARTNERSTWO NA RZECZ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO: DOBRA PRAKTYKA W ZAKRESIE WSPARCIA SYSTEMU KOORDYNACJI WDRAŻANIA ZINTEGROWANEJ STRATEGII UMIEJĘTNOŚCI	85
5.1. WPROWADZENIE	85
5.2. PRZYKŁADY PODOBNYCH PRAKTYK W ZAKRESIE WSPÓŁPRACY	85
5.3. OPIS STUDIUM PRZYPADKU	86
5.4. PODSUMOWANIE	100
BIBLIOGRAFIA	102
ZAKOŃCZENIE	103
WYZWANIA PRZED MAŁOPOLSKĄ	104

WPROWADZENIE

O kompetencjach, ich znaczeniu, typach i sposobach kształtowania napisano już dużo. Przez ostatnie kilkadziesiąt lat był to temat kluczowy w debacie na temat rozwoju społecznego i gospodarczego różnych regionów. Dyskutowaliśmy i spieraliśmy się o to, jakie umiejętności będą istotne (z perspektywy jednostki, regionu czy kraju), jak duży zwrot przynoszą (i jak ten zwrot mierzyć), jak takie umiejętności kształtować lub pozyskać, a przede wszystkim – na czyich barkach spoczywa (bądź spoczywać powinna) odpowiedzialność za jakość kapitału ludzkiego w Polsce.

Tematyka związana z kompetencjami dodatkowo zyskała na znaczeniu w ostatnich latach, w szybko transformującym się świecie. Globalne przemiany technologiczne, cyfryzacja, automatyzacja procesów oraz rosnące znaczenie gospodarki opartej na wiedzy powodują, że tradycyjne kompetencje zawodowe coraz częściej okazują się niewystarczające. Rośnie zatem potrzeba ich ciągłego przekształcania, uzupełniania, a czasem także zapominania.

Istotną i dość oczywistą rolę w procesie kształtowania kompetencji potrzebnych we współczesnym świecie odgrywają uczelnie (choć pewnie mają potencjał, by rola ta była jeszcze bardziej istotna). Ważnym partnerem w ich działaniach jest biznes i samorząd lokalny oraz, nieco mniej oczywistym, lecz równie istotnym – instytucje kultury. Wydaje się, że współcześnie to właśnie współpraca międzysektorowa, poprzez efekt synergii, staje się czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu innowacyjnych inicjatyw zwiększających skuteczność i efektywność kształcenia. Publikacja ta jest właśnie o tego typu inicjatywach wdrażanych w Małopolsce, tj. działaniach wspólnych, które angażują instytucje i przedstawicieli różnych, często skrajnie odmiennych sektorów. Inicjatywy te, nierzadko trudne i wymagające, nie tylko przynoszą efekty w postaci konkretnych korzyści edukacyjnych, ale także pozytywnie zmieniają instytucje, które je współtworzą.

Opisy inicjatyw opartych na międzysektorowym współdziałaniu mają charakter analizy przypadku; powstały one na bazie analizy dokumentów i danych zastanych, obserwacji, a także rozmów w postaci indywidualnych wywiadów pogłębionych z przedstawicielami podmiotów współpracujących. Każdy z badaczy starał się rozpoznać i opisać dane działanie z uwzględnieniem wymiarów, takich jak: kontekst, geneza, cel i inicjatorzy rozwiązania, jego fundamentalne założenia i zasady, współpraca oraz mechanizmy zarządzania współdziałaniem, czynniki sukcesu, inicjatywy, bariery i wyzwania, jakie napotyka, a także perspektywy jego rozwoju.

Zdecydowaliśmy się opisać odmienne pod wieloma względami inicjatywy międzysektorowe, tj.:

1. Innowacyjny kierunek studiów – Global Business Services – który powstał jako inicjatywa wspólna uczelni i krakowskich korporacji z sektora BPO SSC;

2. Inicjatywę realizowaną w ramach obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji” ruchu Open Eyes Economy (OEE) pod nazwą Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju;
3. Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego, jako współdziałanie na rzecz uczenia się przez całe życie w regionie.

Publikacja składa się z dwóch części. Pierwszą z nich jest wprowadzenie teoretyczne, w którym przedstawiamy kluczowe pojęcia i typologie związane z rozwojem kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem roli różnych sektorów w ich kształtowaniu, oraz prezentujemy modele współpracy międzysektorowej – od koncepcji wielohelisyowych po mniej znane podejścia, takie jak „wyspy i archipelagi” – podkreślając ich zastosowanie w kontekście regionalnym. W rozdziałach teoretycznych „zaszyliśmy” także opisy dodatkowych inicjatyw, które mogą zainspirować zarówno naukowców, jak i praktyków do pogłębionej refleksji (np. BCU, doktorat wdrożeniowy). Część empiryczna zawiera studia przypadku z województwa małopolskiego, obrazujące lokalne formy współpracy instytucjonalnej w odniesieniu do przedstawionych modeli.

Monografia ta łączy refleksję teoretyczną z konkretnymi przykładami współpracy instytucjonalnej, zwracając uwagę na praktyczny wymiar współczesnych wyzwań w obszarze kształtowania kompetencji. Chcielibyśmy, by zainteresowała naukowców zajmujących się tym tematem oraz praktyków, którzy poszukują innowacyjnych rozwiązań w tym obszarze. Mamy nadzieję, że stanie się ona nie tylko źródłem wiedzy, lecz także inspiracją do tworzenia odważnych, międzysektorowych inicjatyw odpowiadających na potrzeby zmieniających się regionów.

Pragniemy serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom indywidualnych wywiadów pogłębionych, których wypowiedzi i refleksje stanowiły nieocenione źródło wiedzy i inspiracji w przygotowaniu niniejszej publikacji.

Dziękujemy za otwartość, zaangażowanie i gotowość do podzielenia się swoimi doświadczeniami oraz opiniami.

Serdecznie dziękujemy!

Autorzy

1. Kształtowanie kompetencji w kontekście współpracy między sektorami

1.1. Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest analiza mechanizmów i modeli współpracy międzysektorowej w kształtowaniu kompetencji. Omawiane są zarówno teoretyczne podstawy tego zagadnienia, jak i praktyczne przykłady współpracy między sektorem edukacji, kultury, biznesem oraz administracją publiczną. Szczególna uwaga jest skierowana na rolę edukacji formalnej i nieformalnej oraz polityki publicznej wspierającej te procesy. Ponadto rozdział ukazuje zmieniające się podejście do kompetencji na rynku pracy. Podkreślane jest odejście od tradycyjnego modelu, w którym umiejętności były definiowane jedynie w kontekście potrzeb pracodawców, na rzecz bardziej holistycznego podejścia.

Efektywna współpraca międzysektorowa jest kluczowa nie tylko dla kształtowania kompetencji niezbędnych na rynku pracy, ale też umożliwia proaktywne oddziaływanie na otoczenie gospodarcze. W literaturze przedmiotu (np. Pocol *et al.*, 2022) coraz częściej podkreśla się bowiem, że rozwój kompetencji powinien uwzględniać zarówno aspekty adaptacyjne, jak i kreacyjne. Oznacza to, że oprócz dostosowywania umiejętności do istniejących potrzeb rynkowych istotne jest także ich kształtowanie tak, aby mogły dobrze wpisywać się w przyjęty model rozwoju społeczno-gospodarczego (Goulart, Liboni & Cezarino, 2022).

Badania (Bühning & Simeon, 2024) pokazują, że organizacje, które efektywnie współpracują z innymi sektorami, lepiej adaptują się do zmian technologicznych i społecznych, co przekłada się na ich wyższą konkurencyjność. Interdyscyplinarne podejście do kształtowania kompetencji ma również istotne znaczenie dla rozwoju regionalnego. Jak pokazują badania, regiony aktywnie angażujące się w międzysektorowe inicjatywy edukacyjne i zawodowe wykazują wyższą dynamikę wzrostu gospodarczego oraz większą odporność na kryzysy ekonomiczne. Współpraca ta umożliwia także efektywniejsze zarządzanie talentami oraz integrację nowych grup społecznych na rynku pracy (Marín-González *et al.*, 2022). Równocześnie współpraca międzysektorowa napotyka liczne wyzwania, takie jak różnice w celach strategicznych, bariery komunikacyjne czy brak spójnych regulacji prawnych (Page *et al.*, 2021; Jelonek *et al.*, 2024).

Rozdział składa się z trzech części. W pierwszej analizowane są różne spojrzenia na rolę regionu w kształtowaniu kompetencji. Omawiany jest też przykład Branżowych Bilansów Kompetencji realizowanych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL). W drugiej części przedstawiane są różne przejawy współpracy podmiotów z sektora edukacji, biznesu, administracji publicznej i kultury. Szeroko omawiany jest doktorat wdrożeniowy – zarówno w kontekście Polski, jak i innych krajów. W części trzeciej analizowany jest natomiast wpływ współpracy międzysektorowej na rozwój kapitału ludzkiego i innowacyjność. Część ta bazuje na rozwijanej w ramach ruchu Open Eyes Economy koncepcji „wysp i archipelagów”. Omawiane są w niej także swoiste współprace międzysektorowe w zakresie własności intelektualnej.

1.2. Rola regionu w kształtowaniu kompetencji zawodowych

Autorzy w różny sposób podchodzą do określania roli, jaką kompetencje odgrywają z punktu widzenia rozwoju regionu oraz celowości określonych inwestycji kompetencyjnych. Dotychczas dominującym podejściem było spojrzenie na umiejętności z perspektywy popytowo-podażowej. Istotne umiejętności w takim przypadku określane były jako te potrzebne pracodawcom i zazwyczaj to oni proszeni byli o stworzenie ich listy (np. w ramach badań sondażowych lub jakościowych). Zakładano, że fakt posiadania tych umiejętności przez mieszkańców regionu będzie zarówno zwiększał szanse na ich zatrudnienie (ukierunkowanie na pełne zatrudnienie), jak i ogólnie poprawiał sytuację firm, polepszając tym samym kondycję ekonomiczną regionu (Jelonek, 2022, s. 49).

Drugą perspektywę charakteryzuje odmienne podejście do identyfikowania kluczowych kompetencji. Zakłada się w nim, że kompetencje te posiadają moc kreacji, tj. nie tyle dopasowują się do potrzeb firm, co same w sobie są w stanie zmienić firmy, np. zwiększając ich poziom innowacyjności. Inwestycje w umiejętności w takim ujęciu nie są podporządkowane jedynie oczekiwaniom pracodawcy, ale także celom dodatkowym, takim jak np. transformacja technologiczna przedsiębiorstw, wzrost innowacyjności czy zielona transformacja miejsc pracy. Inwestycje publiczne ukierunkowywane są w takiej sytuacji na umiejętności, które pozwolą transformować przedsiębiorstwa i które w efekcie wpłyną na jakość miejsc pracy, niekoniecznie zwiększając ich liczbę. Do określania takich umiejętności zaprasza się różnych aktorów, nie tylko ze środowiska biznesowego, lecz także przedstawicieli środowiska naukowego, kultury czy administracji.

Postawić można tezę, że rozdzielne traktowanie tych dwóch perspektyw prowadzi do uproszczeń, które nie oddają złożoności współczesnego środowiska pracy (por. Jelonek, 2022; OECD, 2019). W odpowiedzi na tę lukę pojawia się koncepcja ekosystemu kompetencyjnego (*competence ecosystem*), która ujmuje kompetencje nie tylko jako „czynnik wytwórczy”, służący realizacji określonych funkcji produkcyjnych, ale również jako „czynnik twórczy”, mający potencjał transformacyjny – społeczny, technologiczny i kulturowy. Zmiana myślenia w stronę podejścia ekosystemowego jest istotna z punktu widzenia problematyki rozwoju regionu, ponieważ w układzie takim zmienia się pozycja regionu w triadzie: pracodawcy – region – podmioty kształtujące kompetencje. Aktorzy w takim ujęciu stają się równorzędni i często to region przejmuje funkcje strategiczne – zamiast odpowiadać wprost na oczekiwania formułowane przez pracodawców świadomie kreuje politykę edukacyjną w ten sposób, aby mocniej otwierać się na określone przedsiębiorstwa (np. *high-tech*) lub zmieniać sposób działania tych, które już funkcjonują na rynku lokalnym (por. Adamczyk *et al.*, 2019).

Nie jest dyskusyjną tezą głosząca, że współczesna gospodarka wymaga odejścia od wąskiego rozumienia kompetencji wyłącznie przez pryzmat doraźnych potrzeb rynku pracy. Kluczowe jest uwzględnienie długoterminowych trendów społeczno-gospodarczych, takich jak automatyzacja, transformacja energetyczna czy cyfryzacja (por. CEDEFOP, 2020). Kompetencje należy analizować w szerszym kontekście rozwoju regionalnego, mobilności zawodowej

i przemian kulturowych. Nie chodzi wyłącznie o dopasowanie pracownika do istniejących wakatów, ale o zdolność całego systemu do reagowania na zmiany strukturalne i tworzenia nowych miejsc pracy¹. Dlatego inwestycje w kompetencje powinny być traktowane jako wynik interakcji trzech elementów: (1) aktualnego zapotrzebowania ze strony pracodawców, (2) aspiracji, możliwości i barier po stronie pracowników oraz (3) wizji rozwoju regionalnego, czyli przewidywanych kierunków specjalizacji, innowacyjności i tożsamości społeczno-gospodarczej danego obszaru. Przy czym odpowiedzialność za kształtowanie kompetencji powinna być współdzielona – finansowo, organizacyjnie i strategicznie – pomiędzy sektor edukacji, biznes i administrację publiczną, przy wsparciu sektora kultury.

Wreszcie, warto zauważyć, że rynek pracy nie funkcjonuje w skali globalnej, lecz w znacznej mierze w strukturach branżowych. Tylko niektóre sektory (np. IT, finanse, biotechnologia) charakteryzują się pełną, międzynarodową mobilnością kompetencji. W większości przypadków konieczne jest precyzyjne rozpoznanie potrzeb kompetencyjnych na poziomie poszczególnych branż i segmentów lokalnego rynku pracy. Skuteczna polityka kompetencyjna musi łączyć prognozowanie trendów makroekonomicznych z analizą mikrostrukturalnych potrzeb sektorowych tak, aby wspierać zarówno konkurencyjność gospodarki, jak i inkluzyjność społecznego rozwoju.

Kompetencje kluczowe dla rynku pracy w ujęciu przekrojowym – przykład Branżowych Bilansów Kompetencji w Polsce

Pomimo licznych prób uporządkowania terminologii nie istnieje jedna spójna definicja kompetencji ważnych z punktu widzenia rynku pracy i zatrudnienia. W zależności od perspektywy – ekonomicznej, edukacyjnej, społecznej – oraz instytucjonalnego kontekstu (np. OECD, UE, ILO, WEF) kompetencje definiowane są w różny sposób, co prowadzi do powstania komplementarnych, ale niejednorodnych podejść klasyfikacyjnych.

W literaturze międzynarodowej i dokumentach strategicznych spotykamy różne nazwy i typologie kompetencji, które odnoszą się do umiejętności istotnych z punktu widzenia rynku pracy i przyszłych szans zawodowych pracowników. Najczęściej umiejętności tego typu nazywane są kompetencjami zatrudnialności (*employability skills*) czy – szerzej – kapitałem zatrudnialności (*employability capital*), kompetencjami ważnymi dla kariery (*career skills*) / kapitałem kariery (*career capital*) lub gotowością do pracy (*work-readiness skills*).

W typologiach istotnych kompetencji bardzo często wyróżnia się dodatkowe podwymiary, takie jak np. podstawowe umiejętności (*basic skills*) czy umiejętności zawodowe (*vocational/professional skills*), lub określa się ich typy szczegółowe, takie jak kompetencje

¹ Wyzwaniem dla regionów jest połączenie tych dwóch perspektyw – inwestowania w kompetencje, które mogą w przyszłości zmienić region i funkcjonujące w nim firmy, ale też zapewnienie odpowiednio wykwalifikowanych kadr potrzebnych „tu i teraz”.

transferowalne (*transferable skills*) czy miękkie (*soft skills*). Często stosuje się także – szczególnie istotne w kontekście tez postawionych w tym rozdziale – typologie kompetencji ważnych dla danej grupy odbiorców (np. kraju, regionu, branży). Kompetencje te nazywane są np. kluczowymi (*key/core competencies*), przyszłości (*future skills*) czy kompetencjami, których znaczenie systematycznie wzrasta (*hot skills*). W opracowaniach wyróżniane są ponadto ogólne klasy umiejętności ważne dla wszystkich, bez względu na kraj, region czy branżę, takie jak np. kompetencje XXI w. (*21st century skills*).

Na kompetencje oraz potrzeby kompetencyjne warto spojrzeć przez pryzmat specyfiki poszczególnych branż, ponieważ to właśnie one w dużej mierze determinują zapotrzebowanie na konkretne umiejętności. Jednocześnie perspektywa branżowa jest ściśle powiązana z kontekstem regionalnym, który kształtuje struktury zatrudnienia, dostępność kadr oraz kierunki rozwoju lokalnych rynków pracy. Podejście to zostało wykorzystane m.in. w badaniach dotyczących wybranych branż polskiej gospodarki i w ekspertyzie podsumowującej te badania (por. Worek *et al.*, 2023). W ramach wskazanego opracowania (Worek *et al.*, 2023) przyjęto dwuwymiarowe podejście do identyfikacji potrzeb kompetencyjnych. Po pierwsze, przeanalizowano zapotrzebowanie na kompetencje charakterystyczne dla konkretnych branż. Po drugie, wyróżniono kompetencje o znaczeniu przekrojowym – istotne niezależnie od sektora, występujące powszechnie w różnych środowiskach zawodowych. Szczególną uwagę poświęcono trzem typom kompetencji: *hot skills*, kompetencjom przyszłości oraz brakującym kompetencjom. W takim układzie mamy do czynienia z kompetencjami kluczowymi dla określonej branży oraz kompetencjami, które wykorzystywane są w wielu sytuacjach zawodowych, na różnych stanowiskach i w różnym kontekście sektorowym.

Z perspektywy niniejszej monografii, która koncentruje się na współpracy różnych interesariuszy na poziomie regionalnym w obszarze rozwoju kompetencji, szczególną wagę przypisuje się kompetencjom o charakterze przekrojowym. To właśnie one, ze względu na swój uniwersalny charakter i szerokie zastosowanie w wielu sektorach i środowiskach zawodowych, stanowią istotny punkt odniesienia dla budowania zintegrowanych strategii rozwoju kapitału ludzkiego.

Ponadto, w kontekście rozwoju regionalnego, kluczowe znaczenie zyskuje nie tylko diagnoza aktualnego stanu zasobów kompetencyjnych, lecz także identyfikacja kompetencji, których znaczenie będzie systematycznie wzrastać w przyszłości. Tylko takie perspektywiczne podejście umożliwia skuteczne planowanie działań, które odpowiadają nie tylko na potrzeby rynku pracy „tu i teraz”, ale również na wyzwania strukturalne, takie jak transformacja cyfrowa, ekologiczna czy demograficzna. Równocześnie rozpoznanie obszarów niedoborów kompetencyjnych (*skills gaps*) pozwala na precyzyjne ukierunkowanie działań rozwojowych, uniknięcie niedopasowań na rynku pracy oraz zapobieganie marginalizacji określonych grup społecznych i sektorów.

Jak już wcześniej wspomniano, Branżowe Bilanse Kompetencji² realizowane w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) stanowią przykład strategii badawczej służącej identyfikacji umiejętności istotnych zarówno w ujęciu międzybranżowym, jak i stanowiskowym, ukierunkowanej na kompetencje, których znaczenie będzie rośnie w nadchodzących latach. Analizy oparto na danych jakościowych i ilościowych zebranych w 17 sektorach gospodarki w latach 2017–2023, obejmujących wywiady pogłębione, panele eksperckie oraz badania delfickie i sondażowe. Równolegle przeprowadzono analizę raportów międzynarodowych oraz branżowych, kodowanych za pomocą narzędzi wspieranych przez sztuczną inteligencję (MAXQDA, ChatGPT-4). Kluczowymi elementami analizy były: ocena trendów i megatrendów; mocnych i słabych stron branż (sytuacja wewnętrzna) oraz szans i zagrożeń (uwarunkowań zewnętrznych) decydujących o przygotowaniu sektorów na zmiany, które mogą wywołać trendy; określenie scenariuszy rozwoju branż, analiza stanowisk, a także identyfikacja tzw. kompetencji przyszłości, *hot skills* i deficytów kompetencyjnych. Wnioski agregowano w ramach kompetencji wspólnych dla wielu sektorów, uwzględniając ich rosnące znaczenie w kontekście przyszłości rynku pracy. Do weryfikacji wcześniej sformułowanych wniosków posłużyły dwa panele eksperckie.

Sposób, w jaki kompetencje przekrojowe (przyszłości, *hot skills* i brakujące) zostały zoperacjonalizowane w ramach Branżowego Bilansu Kompetencji, przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 1.1. Przykład podejścia do operacjonalizowania wybranych kategorii kompetencji – przyszłości i *hot skills* oraz brakujących umiejętności (Branżowy Bilans Kompetencji – BBKL)

Typ kompetencji	Definicja
Kompetencje przyszłości	Kompetencje, których znaczenie wzrośnie w perspektywie trzech lat od momentu badań w ramach BBKL
<i>Hot skills</i>	Kompetencje, których znaczenie już teraz rośnie bardzo szybko lub będzie rośnie najszybciej w perspektywie trzech lub pięciu lat (perspektywa różna w zależności od badanego sektora)
Kompetencje brakujące	Kompetencje określone jako trudno dostępne w co najmniej czterech analizowanych branżach

Źródło: opracowanie własne na podstawie Worek *et al.* 2023.

W tabeli 1.2 przedstawiono efekt tych prac, tj. systematyzację kluczowych kompetencji przekrojowych, uporządkowanych według głównych obszarów funkcjonalnych i tematycznych. Struktura zestawienia obejmuje dziewięć kategorii głównych, w ramach których wyszczególniono konkretne kompetencje szczegółowe, istotne z perspektywy różnych

² Branżowe Bilanse Kompetencji realizowane są dla potrzeb branżowych rad ds. kompetencji (BRK). BRK znajdują silne uzasadnienie teoretyczne w ekonomii pracy i koncepcji uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Ich podstawową funkcją jest ograniczanie niedopasowań kompetencyjnych m.in. poprzez dostarczanie wiarygodnych danych o potrzebach rynku oraz wspieranie państwa w przewidywaniu zawodności rynku. Równocześnie rady pełnią istotną funkcję w budowaniu dialogu między pracodawcami, edukacją i administracją, wzmacniając kapitał społeczny i koordynację instytucjonalną.

sektorów rynku pracy i typów stanowisk. Wskazane kompetencje mają charakter międzybranżowy, co oznacza, że są istotne w wielu środowiskach zawodowych niezależnie od konkretnej specjalizacji. Część z nich odzwierciedla potrzeby wynikające z transformacji technologicznej (np. gotowość do wdrażania innowacji, umiejętność analizy danych), a część wspiera adaptację do zmian organizacyjnych, presji rynkowej czy wymogów środowiskowych.

Tabela 1.2. Hot skills występujące w co najmniej czterech branżach

Kategorie główne	Kategorie szczegółowe
Komunikacja, relacje, współpraca	Budowanie i rozwijanie relacji biznesowych (negocjacje i komunikacja)
	Biegłość w językach obcych
	Współpraca w grupie
Organizacja, zarządzanie, planowanie	Praca z otoczeniem lokalnym
	Umiejętność poszukiwania możliwości optymalizacji w organizacji
	Przewidywanie i minimalizowanie ryzyka
	Szybka adaptacja do zmieniających się warunków
	Umiejętność pracy w stresującym i dynamicznym środowisku pracy
	Zarządzanie komunikacją w zespole
Kompetencje analityczne	Motywowanie, inspirowanie do rozwoju
	Interpretacja wyników badań i prowadzonych analiz
	Diagnozowanie potrzeb
	Umiejętność analizy danych i podejmowania świadomych decyzji
	Znajomość systemów i narzędzi do monitorowania procesów (np. OEE)
	Umiejętność monitorowania procesów i identyfikowania niezgodności
Kompetencje cyfrowe	Umiejętność analizy kosztów
	Tworzenie ofert, raportów i wizualizacji danych
	Umiejętność posługiwania się narzędziami informatycznymi
	Gotowość do nauki i wdrażania nowych rozwiązań technologicznych
	Znajomość oprogramowania do analizy trendów rynkowych
Rozwój, twórczość, innowacyjność	Śledzenie nowości w branży (w tym: trendów, technologii)
	Uczenie się nowych rzeczy
	Diagnozowanie potrzeb rozwojowych
Ochrona środowiska	Znajomość ESG, Europejskiego Zielonego Ładu, GOZ, ochrony środowiska
Zarządzanie produkcją	Planowanie i nadzór nad przeglądami technicznymi, naprawami i konserwacją
	Znajomość i kontrola procesów produkcyjnych
	Umiejętność kontrolowania i optymalizacji rozwiązań technologicznych

Kategorie główne	Kategorie szczegółowe
Zarządzanie jakością w organizacji	Umiejętność analizy procesów i identyfikowania niezgodności
	Znajomość kryteriów i procedur audytu
	Umiejętność utrzymania wymagań bezpieczeństwa
	Wiedza prawna i regulacyjna
Kompetencje zawodowe	Znajomość branży – procesów, technik, materiałów i ich właściwości
	Umiejętność tworzenia, czytania i interpretacji dokumentacji technicznej

Źródło: Worek *et al.* (2023) (poprawiono przyporządkowanie kompetencji do kategorii głównych względem oryginalnego opracowania).

Kompetencje, których znaczenie już teraz rośnie bardzo szybko lub będzie rosnąć najszybciej w perspektywie najbliższych lat, zaklasyfikowano do kilku grup, takich jak (Worek *et al.*, 2023):

- kompetencje analityczne (np. interpretacja wyników badań i prowadzonych analiz, diagnoza potrzeb);
- kompetencje z obszaru zarządzania i planowania (np. poszukiwanie możliwości optymalizacji w organizacji, przewidywanie i planowanie ryzyka);
- kompetencje z obszaru komunikacji (np. budowanie relacji biznesowych, współpraca, języki obce);
- kompetencje cyfrowe (np. posługiwanie się narzędziami informatycznymi), kompetencje z obszaru zarządzania jakością (np. umiejętność kontrolowania i optymalizacji rozwiązań technologicznych);
- kompetencje z obszaru kreatywności i innowacyjności (np. śledzenie nowości w branży, uczenie się nowych rzeczy).

1.3. Rola edukacji, biznesu, administracji i kultury w kształtowaniu kompetencji

Współczesny rynek pracy wymaga od jednostek szerokiego spektrum kompetencji, które nie mogą być kształtowane wyłącznie w ramach instytucji odpowiedzialnych za edukację. Z tego powodu coraz większe znaczenie zyskuje współpraca między sektorem edukacji, biznesu, administracji publicznej oraz kultury, co dostarcza koniecznych w procesie edukacji kontekstów. Problem w tym, że podejmowanie takich kooperacji nie jest łatwe. Przede wszystkim podmioty mające być w to zaangażowane muszą znaleźć sposób na to, jak godzić częściowo sprzeczne interesy oraz przełamywać szereg barier komunikacyjnych. Dlatego też nawet wśród podmiotów nastawionych pozytywnie do współpracy zauważyć można, że inicjatywy są podejmowane głównie z podobnymi jednostkami (np. szkoły średnie z podstawowymi czy samorządowe instytucje kultury ze swoimi odpowiednikami z innych miejscowości) (Jelonek *et al.*, 2024).

W coraz większym zakresie współpraca międzysektorowa jest jednak koniecznością. Każdy ze wspomnianych sektorów wnosi bowiem unikalne zasoby i perspektywy, które wzajemnie się uzupełniają, tworząc efektywne środowisko rozwoju zawodowego i społecznego.

Co szczególnie istotne, w tym układzie możliwe jest dwustronne oddziaływanie – nie tylko adaptacja procesu kształcenia do aktualnych potrzeb rynku pracy, ale też kształtowanie rynku pracy tak, aby odpowiadał ambicjom rozwojowym danego kraju. Z tego powodu konieczność współpracy między sektorami jest tak silnie podkreślana w dokumentach strategicznych na poziomie krajowym i międzynarodowym (np. *Towards a Sustainable Europe by 2030* czy rządowy Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022–2025). Praktyczną realizacją tych założeń jest chociażby oferowany w wielu krajach doktorat wdrożeniowy.

Współpraca podmiotów z sektora edukacji i biznesu – doktorat wdrożeniowy

Jednym z kluczowych obszarów współpracy między sektorami jest styk edukacji i biznesu. Uczelnie i inne instytucje edukacyjne coraz częściej podejmują inicjatywy we współpracy z przedsiębiorstwami w celu lepszego przygotowania uczniów i studentów do wymagań rynku pracy. Przykładem może być model dualnego kształcenia, który integruje teorię z praktyką zawodową. System ten funkcjonuje z powodzeniem w wielu krajach, choć w kontekście pozytywnych przykładów najczęściej przywołuje się Niemcy i Szwajcarię, gdzie powszechny jest model, w którym studenci odbywają w firmach długie praktyki, organizowane w sposób niekolidujący z zajęciami akademickimi (Gessler, 2017). W Polsce model ten miał być istotnym elementem reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego pod nazwą „Konstytucja dla nauki”. W praktyce jednak nie spotkał się z większym zainteresowaniem, zarówno ze strony środowiska akademickiego, jak i biznesu.

Program doktoratów wdrożeniowych w Polsce jest natomiast przykładem udanej współpracy sektora edukacyjnego i biznesowego (patrz raport ewaluacyjny „5 lat doktoratu wdrożeniowego w Polsce”). W ramach tej inicjatywy doktoranci realizują badania naukowe, które mają bezpośrednie zastosowanie w działalności firm, co pozwala na rozwiązywanie konkretnych problemów technologicznych. Kluczowym elementem tego programu jest podwójna opieka nad doktorantem – ze strony promotora naukowego oraz opiekuna pomocniczego z ramienia przedsiębiorstwa. Dzięki temu doktoranci zyskują nie tylko wsparcie akademickie, ale także praktyczne doświadczenie w środowisku biznesowym. Doktoraty wdrożeniowe przynoszą korzyści zarówno uczelniom, jak i przedsiębiorstwom – uczelnie mogą intensyfikować swoje działania badawczo-rozwojowe oraz wdrażać innowacyjne rozwiązania, co wzmacnia ich pozycję w systemie nauki i gospodarki, firmy natomiast zyskują dostęp do wyspecjalizowanej wiedzy naukowej oraz możliwość współpracy z ekspertami, co przekłada się na wzrost ich konkurencyjności. Ważnym aspektem programu jest także budowanie kadr naukowych po stronie przedsiębiorstw, pozwalające na lepsze wykorzystanie potencjału badawczego w sektorze prywatnym.

Jak pokazują dane z ewaluacji pięciu pierwszych lat funkcjonowania doktoratów, w programie dominują prace z zakresu nauk technicznych (64%). Doktoranci pochodzą głównie z przedsiębiorstw zajmujących się maszynami i urządzeniami elektrycznymi (10,3%) oraz

przemysłem surowcowym i metalowym (10,1%). W badanym okresie doktoraty wdrożeniowe stanowiły ponad 7% ogólnej liczby doktoratów w Polsce. To duże zainteresowanie wynikało z atrakcyjnego finansowania (zarówno z perspektywy pracodawców oraz uczelni, jak i samych doktorantów).

Jako przykład szczególnie udanej realizacji idei doktoratów wdrożeniowych wskazuje się (Schlegel & Keitsch, 2016) norweski program *Industrial PhD* (doktorat przemysłowy), który został wprowadzony w 2008 r. w celu ułatwienia współpracy między sferą akademicką a przemysłem oraz zwiększenia mobilności między tymi sektorami. Jego celem jest także odpowiedź na niedostateczne przygotowanie akademickich doktorantów do pracy w przemyśle, wynikające z rozbieżności między treścią programów szkoleniowych a potrzebami pracodawców i rynkiem pracy. Program ten stanowi odpowiedź na preferencje firm, które poszukują kandydatów z doktoratem, posiadających nie tylko wysokie umiejętności badawcze, ale także kompetencje istotne dla przemysłu, rozwijane np. poprzez współpracę z firmą w trakcie studiów doktoranckich.

Program *Industrial PhD*, podobnie jak programy tego typu w Polsce, nie jest nowym rodzajem stopnia doktorskiego, lecz mechanizmem wspierającym długoterminowe, zorientowane na przemysł badania, które zachowują ten sam poziom rygoru naukowego, co tradycyjne doktoraty. Firmy mogą ubiegać się o trzyletnie wsparcie finansowe dla swojego pracownika, który zamierza uzyskać stopień doktora. Kandydat musi być zatrudniony w firmie, a temat jego badań doktorskich musi być wyraźnie powiązany z działalnością przedsiębiorstwa. Projekty badawcze są opracowywane i realizowane we współpracy między firmą, kandydatem a instytucją edukacyjną. Kandydat prowadzi badania, firma zapewnia finansowanie i wiedzę praktyczną, a uczelnia odpowiada formalnie za komponent edukacyjny i zapewnia jakość naukową projektu.

W 2025 r. maksymalne roczne dofinansowanie dla projektów trzyletnich wynosi 686 000 NOK (ok. 250 000 zł), co odpowiada miesięcznemu wsparciu na poziomie 57 000 NOK. W 2024 r. na realizację programu przewidziano budżet w wysokości 100 milionów NOK (dane The Research Council of Norway). Program cieszy się dużym zainteresowaniem, a liczba składanych wniosków rośnie z każdym rokiem, co świadczy o jego atrakcyjności dla norweskich przedsiębiorstw i instytucji badawczych.

Naturalnie, w kategoriach współpracy edukacja–biznes można rozpatrywać także wszystkie praktyki studenckie odbywane w przedsiębiorstwach. Trudno jednak uznać, że rozwiązanie to zawsze zasługuje na dobrą ocenę. Wymiar praktyk na kierunkach ogólnoakademickich jest bowiem niewielki. Ponadto praktyki często bywają traktowane przez studentów jako zbędne obciążenie, co w obliczu słabej kontroli uczelni nad tym elementem kształcenia prowadzi do tego, że mają one w dużej mierze charakter fasadowy (Klimkiewicz, 2015). W warunkach wysokiego bezrobocia istotną rolę odgrywały dodatkowe staże, które zwykle miały większy wymiar niż praktyki. Z reguły podejmowane były przez studentów tuż przed ukończeniem edukacji, co sprawiało, że z perspektywy pracodawców staże były bardziej atrakcyjne od

praktyk (większe kompetencje stażystów, możliwość płynnego przejścia na zatrudnienie itp.). W dobie silnej konkurencji o pracownika tego typu działalność realizowana jest z reguły bez zaangażowania uczelni, która postrzegana jest jako zbędny pośrednik. Wejście studenta na rynek pracy odbywa się więc w oparciu o dwustronne ustalenia z pierwszym pracodawcą.

Mimo pozytywnych aspektów programu doktoratów wdrożeniowych jego realizacja w Polsce napotyka szereg istotnych barier i ograniczeń. Jednym z kluczowych problemów jest asymetria celów między sektorem akademickim a biznesowym – podczas gdy przedsiębiorstwa oczekują szybkich, praktycznych rozwiązań chronionych tajemnicą przedsiębiorstwa, uczelnie dążą do publikowania wyników. Ta rozbieżność prowadzi często do napięć w zakresie własności intelektualnej oraz ogranicza możliwość upubliczniania rezultatów pracy doktorskiej.

Współpraca międzysektorowa z zaangażowaniem administracji publicznej

Administracja publiczna często pełni funkcję koordynatora, regulatora oraz facylitatora procesów współpracy międzysektorowej. Tworzenie strategii rozwoju, wsparcie finansowe oraz ułatwianie nawiązywania partnerstw między podmiotami edukacyjnymi a przedsiębiorstwami są więc podstawowymi działaniami w tym obszarze. Przykładem mogą być regionalne programy wsparcia edukacji zawodowej oraz inicjatywy związane z rozwojem inteligentnych specjalizacji, które mają wytworzyć synergię między biznesem a edukacją.

Administracja publiczna, działając jako mediator i inicjator współpracy, może wspierać procesy legislacyjne oraz organizacyjne sprzyjające integracji sektora edukacji, biznesu i kultury. Istotą jej roli w tych działaniach jest stworzenie ram prawnych, organizacyjnych oraz finansowych, umożliwiających skuteczne wdrażanie oddolnych inicjatyw. Administracja publiczna może także odgrywać rolę koordynatora systemu monitorowania kompetencji i prognozowania trendów zawodowych. W krajach skandynawskich wdrażanie polityk edukacyjnych opartych na współpracy z sektorem gospodarczym przyniosło wymierne efekty w zakresie zatrudnialności absolwentów i konkurencyjności gospodarki (Lasonen & Rauhala, 2020). Ponadto, jak podkreślono w opracowaniu Komisji Europejskiej (European Commission, 2020), programy szkoleniowe, kursy online oraz wsparcie dla uczelni i instytucji szkoleniowych to kluczowe narzędzia polityki kompetencyjnej państwa.

Szczególnie istotnym wyzwaniem dla administracji publicznej jest wypracowanie mechanizmów długoterminowej współpracy, które wykraczają poza cykle polityczne i kadencyjność władz. Doświadczenia płynące z realizacji projektów partnerskich pokazują, że brak ciągłości instytucjonalnej oraz zmienność priorytetów politycznych mogą znacząco osłabiać efektywność podejmowanych działań. W tym kontekście kluczowe staje się tworzenie struktur organizacyjnych o charakterze hybrydowym, łączących elastyczność działania z trwałością instytucjonalną. Przykładem takich rozwiązań mogą być regionalne rady ds. kompetencji, platformy współpracy czy klastry edukacyjno-biznesowe, które funkcjonują jako autonomiczne podmioty wspierane przez administrację, ale niezależne od bieżących

zmian politycznych. Tego typu struktury pośredniczące mogą skuteczniej reagować na dynamiczne potrzeby rynku pracy przy jednoczesnym zachowaniu strategicznej perspektywy rozwoju kompetencji.

Instytucje kultury we współpracy z biznesem i sektorem edukacji

W kontekście sektora kultury istotne są projekty edukacyjne realizowane wspólnie z placówkami oświatowymi, takie jak warsztaty artystyczne, programy edukacji kulturalnej czy różnorodne wydarzenia interdyscyplinarne, które pomagają rozwijać szeroko rozumiane kompetencje miękkie, w tym kompetencje kreatywne i komunikacyjne. Dzięki współpracy z instytucjami kultury uczniowie i studenci mają możliwość zdobycia unikalnych doświadczeń, które mogą później wykorzystać w różnych branżach. Jednym z ważniejszych aspektów współpracy między instytucjami kultury a sektorem biznesowym jest mecenat korporacyjny. Przedsiębiorstwa angażują się finansowo w projekty kulturalne oraz edukacyjne, traktując je jako element strategii społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR) (Klamer, 2017).

1.4. Wpływ współpracy międzysektorowej na rozwój kapitału ludzkiego i innowacyjność

Współpraca międzysektorowa ma istotny wpływ na produktywność przemysłową, co potwierdzają analizy OECD (Cammeraat, Samek & Squicciarini, 2021). Jednym z kluczowych czynników warunkujących wzrost produktywności jest zdolność do absorpcji innowacji powstałych przy udziale sektora publicznego przez prywatne przedsiębiorstwa. Firmy, które aktywnie współpracują z publicznym sektorem edukacyjnym i kulturalnym mają więc większe możliwości wdrażania nowoczesnych rozwiązań technologicznych oraz zarządczych. Efekty te można osiągać chociażby przez organizację wspólnych programów badawczo-rozwojowych (B+R), szkolenia pracowników we współpracy z uczelniami czy uczestnictwo w projektach interdyscyplinarnych, które z jednej strony zwiększają zdolność przedsiębiorstw do adaptacji do zmieniających się warunków rynkowych, z drugiej zaś włączają je w koordynowany przez władze publiczne proces kształtowania rynku pracy w zgodzie ze strategią rozwoju kraju czy regionu.

Innym ważnym aspektem tej współpracy jest rozwój kapitału organizacyjnego, który obejmuje struktury zarządzania, kulturę organizacyjną oraz zdolność do tworzenia i wykorzystywania wiedzy. Badania wskazują, że firmy uczestniczące w międzysektorowych partnerstwach częściej stosują elastyczne modele zarządzania i otwarte innowacje, co sprzyja podnoszeniu ich konkurencyjności (Srisathan *et al.*, 2022). Przykładem może być współpraca pomiędzy koncernami motoryzacyjnymi a uczelniami technicznymi, w ramach której dzięki wspólnym projektom badawczym powstają nowoczesne technologie związane z elektromobilnością i automatyzacją produkcji (Kukkamalla, Bikfalvi & Arbussa, 2021). Ponadto, wymiana wiedzy i doświadczeń między sektorem biznesowym a edukacyjnym z jednej strony pozwala na

skuteczniejsze dopasowanie programów nauczania do realnych potrzeb rynku pracy, a z drugiej umożliwia państwu kształtowanie rynku pracy w zgodzie z przyjętym modelem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Wyspy i archipelagi

Omawiana w tym rozdziale problematyka stanowi ważną część Open Eyes Economy, który będąc ruchem intelektualno-wdrożeniowym, zawiera istotny komponent praktycznych realizacji. W tym kontekście kluczowa jest koncepcja „wysp i archipelagów” (Hausner, Paprocki & Gronicki 2018), w myśl której społeczna zmiana dokonuje się poprzez autonomię poszczególnych podmiotów (wysp) oraz ich wzajemne współdziałanie (archipelag). W odniesieniu do współpracy międzysektorowej poszczególne sektory, takie jak edukacja, biznes i kultura (lub konkretne podmioty działające w ich ramach), mogą być postrzegane jako autonomiczne „wyspy”. Każda z nich posiada specyficzny dla siebie proces wytwarzania wartości, który jest kształtowany przez działające w jej obrębie osoby i organizacje. Autonomia ta pozwala każdej „wyspie” na niezależne definiowanie swoich celów i strategii rozwoju, z uwzględnieniem własnych zasobów i kompetencji. Współpraca między tymi sektorami prowadzi natomiast do tworzenia „archipelagów”, w których różne „wyspy” łączą się, aby realizować strategie wzajemnego wspierania się. Ta synergia między różnymi, czasami nierównymi pod względem potencjału „wyspami”, wzmacnia cały „archipelag”. Siła takiego „małego układu grawitacyjnego” zasadza się na partnerstwie i solidarności, gdzie silniejsze „wyspy” dbają o wzmocnienie słabszych partnerów, co w konsekwencji zwiększa niezależność całego „archipelagu” w relacji do otoczenia. W kontekście współpracy międzysektorowej oznacza to, że edukacja może korzystać z wiedzy i zasobów biznesu, biznes z kreatywności sektora kultury, a kultura z innowacyjnych podejść edukacji.

Skutkiem tak pojmowanej współpracy jest znaczący rozwój kapitału ludzkiego. Poprzez wymianę wiedzy i doświadczeń międzysektorowych osoby działające w różnych obszarach zyskują szerszą perspektywę i nowe umiejętności. Biznes może angażować się w kształtowanie programów edukacyjnych, dostosowując je do realnych potrzeb rynku pracy, co zwiększa kompetencje absolwentów. Instytucje kultury mogą wspierać rozwój kreatywności i innowacyjnego myślenia, niezbędnych w biznesie i edukacji. Wspólne projekty łączące różne środowiska sprzyjają uczeniu się od siebie, uwspólnianiu wiedzy i budowaniu wspólnych zasobów intelektualnych. Model „archipelagu” stwarza również sprzyjające warunki dla innowacyjności. Połączenie odmiennych perspektyw, kompetencji i zasobów z różnych sektorów generuje nowe pomysły i rozwiązania. Przełamywanie rutyny i presji otoczenia staje się łatwiejsze, gdy autonomiczne „wyspy” współpracują, wymieniając się swoimi „lokalnymi innowacjami społecznymi”. Wspólne wytwarzanie wartości i zasobów niematerialnych w partnerskich sieciach zapobiega zawłaszczaniu innowacji przez pojedyncze podmioty i sprzyja ich kreatywnej dyfuzji w całym „archipelagu”.

Dolina Lotnicza

Wykorzystanie koncepcji „wysp i archipelagów” w realizacji współpracy międzysektorowej prowadzi do stworzenia dynamicznego ekosystemu, w którym rozwój kapitału ludzkiego i innowacyjność są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się napędzają. Przykładem takiej formy kooperacji może być Dolina Lotnicza – klastrowy przemysłowy w południowo-wschodniej Polsce. Stanowi on modelowy przykład współpracy międzysektorowej, obejmującej biznes, edukację i administrację publiczną. Powstanie i rozwój klastra wynikały z potrzeby integracji działań tych sektorów w celu zwiększenia innowacyjności oraz wzmocnienia kapitału ludzkiego, gdyż przemysł lotniczy charakteryzuje się wysokimi wymaganiami technologicznymi i kadrowymi. W Dolinie Lotniczej współpraca ta jest realizowana poprzez inwestycje w badania i rozwój, programy edukacyjne dostosowane do potrzeb rynku pracy oraz wsparcie administracyjne ułatwiające transfer technologii i wdrażanie innowacji.

Współpraca przemysłu lotniczego z sektorem edukacji odgrywa kluczową rolę w rozwoju kapitału ludzkiego. Firmy działające w ramach Doliny Lotniczej angażują się w tworzenie programów praktyk i staży oraz wspierają rozwój kierunków akademickich i zawodowych związanych z inżynierią lotniczą. Instytucje edukacyjne dostosowują programy nauczania do wymagań branży, umożliwiając studentom i uczniom zdobywanie kompetencji niezbędnych do pracy w sektorze wysokich technologii. Współpraca ta przyczynia się do zmniejszenia luki kompetencyjnej oraz zwiększenia atrakcyjności regionu dla inwestorów. Administracja publiczna, zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym, odgrywa istotną rolę w stymulowaniu rozwoju klastra. Poprzez system grantów, ulg podatkowych i inwestycji w infrastrukturę wspiera działalność przedsiębiorstw oraz jednostek badawczo-rozwojowych. Przykład Doliny Lotniczej potwierdza, że zintegrowane działania różnych sektorów mogą przyczynić się do budowy trwałej przewagi konkurencyjnej w strategicznych gałęziach gospodarki.

Współpraca w zakresie własności intelektualnej

Fundamentalnym wyzwaniem w budowaniu „archipelagów” współpracy międzysektorowej jest wypracowanie mechanizmów przepływu i wymiany zasobów niematerialnych, szczególnie wiedzy i innowacji. Metafora wysp sugeruje bowiem nie tylko autonomię poszczególnych podmiotów, ale także konieczność budowania mostów umożliwiających transfer kompetencji, doświadczeń i rozwiązań. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kwestia zarządzania własnością intelektualną – przestrzenią, w której przecinają się interesy różnych sektorów, a jednocześnie obszarem wymagającym wypracowania nowych modeli współdziałania. Tradycyjne podejście oparte na ochronie i ekskluzywności wiedzy ustępuje miejsca paradygmatowi otwartości i współdzielenia, który lepiej odpowiada logice funkcjonowania „archipelagów”. To właśnie w sferze własności intelektualnej najpełniej realizuje się postulat wzajemnego wzmacniania się „wysp” poprzez udostępnianie zasobów, przy jednoczesnym zachowaniu ich autonomii i tożsamości. Analiza współczesnych praktyk

w tym obszarze pokazuje, jak różnorodne formy może przybierać taka współpraca i jakie przynosi korzyści dla rozwoju kompetencji.

We współczesnej gospodarce kluczowym obszarem współpracy jest własność intelektualna. W tym zakresie istnieje wiele praktyk, które bazują na relatywnie dużej otwartości i gotowości do włączania podmiotów z różnych sektorów (Biga, 2021). Warto wspomnieć chociażby o otwartych innowacjach. Koncepcja ta zakłada, że organizacje mogą skuteczniej rozwijać swoje produkty i usługi tylko wtedy, gdy aktywnie wymieniają się wiedzą z innymi podmiotami. Współpraca z uczelniami oraz instytucjami kultury umożliwia biznesowi dostęp do najnowszych badań, co skraca czas potrzebny na rozwój nowych technologii, a także redukuje koszty badań i rozwoju. Z perspektywy uczelni i instytucji kulturalnych współdzielenie wiedzy prowadzi do wzrostu znaczenia ich badań oraz ułatwia transfer technologii – podobnie jak ruch wolnego oprogramowania, który stanowi jeden z najbardziej znanych przykładów współpracy opartej na otwartym dostępie do własności intelektualnej. Dzięki otwartym licencjom, takim jak GNU GPL czy MIT, programiści, firmy technologiczne oraz uczelnie mogą swobodnie modyfikować, udoskonalać i wdrażać nowe technologie. Powoduje to nie tylko rozwój kompetencji wśród specjalistów IT, ale także sprzyja współpracy międzysektorowej, w ramach której powstają innowacyjne produkty i usługi. W tym kontekście edukacja techniczna i kultura kodu otwartego przyczyniają się do wzrostu kreatywności i dynamiki rynku.

Innym mechanizmem sprzyjającym współpracy w zakresie własności intelektualnej są tzw. *patent pools*, czyli wspólne pule patentów. W ich ramach firmy, instytuty badawcze i uczelnie udostępniają sobie nawzajem prawa do korzystania z opatentowanych technologii, co redukuje koszty licencyjne i przyspiesza wdrażanie innowacji. Tego rodzaju współpraca jest szczególnie istotna w sektorach wysokich technologii, takich jak farmacja, telekomunikacja czy produkcja oprogramowania, w których bariery wejścia są wysokie, a zmonopolizowane rynki mogłyby hamować innowacyjność.

Sektor kultury również odgrywa ważną rolę w kontekście współpracy w zakresie własności intelektualnej. Modele takie jak Creative Commons pozwalają na swobodne korzystanie z utworów, co sprzyja twórczości oraz innowacjom w sektorze kreatywnym. Współpraca między uczelniami, firmami technologicznymi i sektorem kultury prowadzi do powstawania nowych form edukacji, np. kursów online wykorzystujących otwarte zasoby multimedialne czy interdyscyplinarnych projektów artystyczno-technologicznych.

Podsumowując, możliwe jest pokonanie trudności w nawiązywaniu międzysektorowej współpracy. Dynamicznie zmieniająca się gospodarka dostarcza bowiem bardzo silnych bodźców do tego, żeby kształtować kompetencje w środowisku jak najbardziej zbliżonym do okoliczności, w których pojawiają się rzeczywiste innowacje. Co więcej, taki model nie tylko nie stanowi zagrożenie dla sektora edukacyjnego, ale także przyczynia się do jego ratowania, w szczególności uczelni. Daje bowiem szansę na odwrócenie widocznego w wielu krajach trendu rezygnacji z kontynuowania sformalizowanej nauki po ukończeniu szkoły średniej.

1.5. Podsumowanie

Współpraca między sektorem edukacji, biznesu, administracji publicznej i kultury staje się jednym z kluczowych czynników warunkujących skuteczne kształtowanie kompetencji niezbędnych na współczesnym rynku pracy. Obecnie wyraźnie dostrzegalna jest zmiana paradygmatu – od rozumienia kompetencji wyłącznie jako dostosowania do aktualnych potrzeb pracodawców, ku podejściu bardziej holistycznemu, zakładającemu ich kreatywny potencjał. Przykładowo, podkreśla się, że uczelnie wyższe powinny nie tylko odpowiadać na potrzeby rynku pracy, lecz także kształtować kompetencje wspierające transformację cyfrową i zieloną, a więc aktywnie wpływać na kierunki rozwoju gospodarczego. Zwraca się także uwagę na znaczenie współtworzenia wiedzy (*knowledge co-creation*) między uczelniami a przedsiębiorstwami w ramach zrównoważonej edukacji ukierunkowanej na potrzeby rynku pracy. Perspektywa ta wpisuje się w podejście ekosystemowe, w którym kompetencje są postrzegane nie tylko jako czynnik produkcyjny, ale również jako źródło zmiany społecznej, technologicznej i kulturowej. Tego rodzaju myślenie redefiniuje rolę regionów, które nie są już tylko biernymi wykonawcami oczekiwań rynku pracy, lecz aktywnymi kreatorami polityk kompetencyjnych.

Współpraca międzysektorowa niewątpliwie przynosi korzyści wielu aktorom. Organizacje aktywnie angażujące się w międzysektorową współpracę wykazują wyższą zdolność do adaptacji i rozwoju nowych umiejętności w odpowiedzi na zmiany społeczne i technologiczne, a inicjatywy angażujące różne sektory we wspólne działania edukacyjne i zawodowe skutkują zwiększeniem dynamiki wzrostu gospodarczego oraz odporności lokalnych społeczności na kryzysy.

W niniejszym rozdziale szczególną uwagę poświęcono przykładom udanej współpracy międzysektorowej. Jednym z nich jest program doktoratów wdrożeniowych, który łączy działalność naukową z realnymi potrzebami firm, pośrednio kształtując także kompetencje ważne z punktu widzenia potrzeb regionu. Doktoranci prowadzą badania pod opieką zarówno promotora akademickiego, jak i przedstawiciela przedsiębiorstwa. Dzięki temu możliwe jest tworzenie innowacyjnych rozwiązań technologicznych, budowanie kompetencji naukowych w sektorze prywatnym oraz wzmacnianie potencjału badawczego uczelni. Przywołany został również przypadek Doliny Lotniczej – klastra przemysłowego na Podkarpaciu – jako przykład wzorowej kooperacji pomiędzy przemysłem, szkolnictwem i administracją, służącej budowie trwałej przewagi konkurencyjnej regionu.

Rola administracji publicznej w takim modelu współpracy jest nieoceniona. To właśnie władze publiczne pełnią funkcję integratora działań: tworzą ramy prawne, organizacyjne i finansowe, wspierają planowanie strategiczne, a także inicjują procesy legislacyjne ułatwiające współpracę. Sektor kultury, choć często marginalizowany w debacie kompetencyjnej, również odgrywa istotną rolę – zarówno poprzez wspieranie rozwoju kompetencji miękkich (np. kreatywności, komunikacji), jak i dzięki partnerstwom w ramach projektów interdyscyplinarnych, często finansowanych z funduszy CSR firm prywatnych.

Klamrą dla poruszanego w tekście zagadnienia dotyczącego współpracy między różnymi podmiotami jest koncepcja „wysp i archipelagów” (Hausner, Paprocki & Gronicki, 2018), która służy jako metafora współpracy międzysektorowej. Poszczególne sektory są tu postrzegane jako autonomiczne „wyspy” posiadające własne zasoby, logikę działania i cele które – dzięki współpracy – tworzą „archipelag”, czyli zintegrowany system wartości, wiedzy i kompetencji. Taki model wzmacnia zdolności innowacyjne, pozwala na przepływ wiedzy i kreowanie wspólnych zasobów, a także zapobiega zawłaszczaniu wartości przez jeden sektor. Współdzielenie zasobów, wzajemne wspieranie się oraz solidarność między silniejszymi i słabszymi „wyspami” wzmacniają cały system i zwiększają jego odporność na presję wynikającą z globalnych zmian.

Bibliografia

- Adamczyk, S., Aizenman, J., Hausner, J., Jelonek, M., Kamińska-Berezowska, S., Kudłacz, M., Maj-Świsłak, D., Paprocki, W., Randeria, S., Rutkowski, M., Sławiński, A., Surdykowska, B., Wilkin, J., & Zmysłony, M. (2019). *Open Eyes Book*, 4. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Biga, B. (2021). *The Economics of Intellectual Property and Openness: The Tragedy of Intangible Abundance*. Routledge.
- Bühning, J., & Simeone, L. (2024). New Approaches for Sustainable Growth: Advancing Cross-sector Collaborations, New Capability Building, and Executive Leadership Development. *Journal of Innovation Management*, 12(2), VIII–XVII. https://doi.org/10.24840/2183-0606_012.002_L002
- Cammeraat, E., Samek, L., & Squicciarini, M. (2021). *The Role of Innovation and Human Capital for the Productivity of Industries* (OECD Science, Technology and Industry Policy Papers No. 103). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/197c6ae9-en>
- CEDEFOP. (2020). *Key Competences in Initial Vocational Education and Training: Digital, Green and Entrepreneurial Competences in Curricula and Teaching Practices* (CEDEFOP Research Paper No. 78). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/671030>
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. European Union.
- Gessler, M. (2017). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10(1), 71–99. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8>
- Goulart, V.G., Liboni, L.B., & Cezarino, L.O. (2022). Balancing Skills in the Digital Transformation Era: The Future of Jobs and the Role of Higher Education. *Industry and Higher Education*, 36(2), 118–127.
- Hausner, J., Paprocki, W., & Gronicki, M. (2018). *Polski archipelag rozwoju w warunkach globalnej niepewności*. Centrum Myśli Strategicznych.
- Jelonek, M. (2022). *Universities and the Labour Market: Graduate Transitions from Education to Employment*. Routledge.
- Jelonek, M., Biga, B., Kędzierski, M., Kwarcińska, K., Oramus, M., & Pilch, K. (2024). *Analiza mechanizmów, modeli, barier oraz dobrych przykładów współpracy podmiotów działających na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego i uczenia się przez całe życie*. Małopolska Szkoła Administracji Publicznej. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

- Klamer, A. (2017). *Doing the Right Thing: A Value Based Economy*. Ubiquity Press.
- Klimkiewicz, K. (2015). Rola praktyk studenckich w doskonaleniu praktycznego aspektu kształcenia studentów uczelni wyższych. *Studia Ekonomiczne*, 225, 93–101.
- Kukkamalla, P.K., Bikfalvi, A., & Arbussa, A. (2021). Collaborative Partnerships in the Automotive Industry: Key Motives and Resource Integration Strategy. *International Journal of Business Innovation and Research*, 24(4), 571–592. <https://doi.org/10.1504/IJBIR.2021.114117>
- Lasonen, J., & Rauhala, P. (2000). Vocational Education and Training in the Nordic Countries. W: D.R. Herschbach, C.R. Campbell, C.P. (red.), *Workforce Preparation: An International Perspective*, (s. 96–106). Prakken Publishers.
- Marín-González, F., Moganadas, S.R., Paredes-Chacín, A.J., Yeo, S.F., & Subramaniam, S. (2022). Sustainable Local Development: Consolidated Framework for Cross-sectoral Cooperation via a Systematic Approach. *Sustainability*, 14(11), 6601. <https://doi.org/10.3390/su14116601>
- OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- Page, S.B., Bryson, J.M., Crosby, B.C., Seo, D., & Stone, M.M. (2021). Ambidexterity in Cross-sector Collaborations Involving Public Organizations. *Public Performance & Management Review*, 44(6), 1161–1190. <https://doi.org/10.1080/15309576.2021.1937243>
- Pocol, C.B., Stanca, L., Dabija, D.C., Pop, I.D., & Mişcoiu, S. (2022). Knowledge Co-creation and Sustainable Education in the Labor Market-driven University – Business Environment. *Frontiers in Environmental Science*, 10, 781075. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2022.781075>
- Schlegel, J., & Keitsch, M. (2016). Bridging the Gap between Professional Practice and Academic Research – the Industrial PhD. W: E. Bohemia, A. Kovacevic, L. Buck, Ch. Tollestrup, K. Eriksen, N. Ovesen (Eds), *DS 83: Proceedings of the 18th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE16), Design Education: Collaboration and Cross-Disciplinarity, Aalborg, Denmark, 8th–9th September 2016* (pp. 198–203). Norwegian University of Science and Technology.
- Srisathan, W.A., Ketkaew, C., Jitjak, W., Ngwiphrom, S., & Naruetharadhol, P. (2022). Open Innovation as a Strategy for Collaboration-based Business Model Innovation: The Moderating Effect among Multigenerational Entrepreneurs. *PloS ONE*, 17(6), e0265025. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265025>
- Worek, B., Jelonek, M., Kocór, M., Krupnik, S., Krygowska-Nowak, N., Kwinta-Odrzywołek, J., & Szczucka, A. (2023). *Perspektywy rozwoju siedemnastu branż polskiej gospodarki*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

2. Modele i teorie współpracy edukacja – biznes – administracja – kultura z perspektywy regionalnej

2.1. Wprowadzenie

W ramach tego rozdziału przedstawiono najważniejsze modele współpracy międzysektorowej obejmujące tworzenie inicjatyw między przedstawicielami sektora edukacyjnego, biznesowego, administracji publicznej oraz szeroko rozumianej sfery kultury. W pierwszej części omówiono najpopularniejsze modele współpracy opierające się na koncepcji helisy. Są to szeroko upowszechnione i analizowane modele, które skupiają się na wspieraniu innowacyjności i rozwoju dzięki włączeniu w ten proces zróżnicowanych aktorów. Modele wykorzystujące helisy stanowią ogólne ramy wskazujące na potencjalne znaczenie i rolę aktorów reprezentujących różne środowiska w ramach tego proinnowacyjnego procesu. Z tego względu można je również wykorzystać w przypadku inicjatyw mających na celu rozwój kompetencji, w tym zawodowych. Analogicznie istotną rolę odgrywa tu administracja publiczna, która może m.in. zapewnić wsparcie finansowe dla realizacji całego przedsięwzięcia. Instytucje edukacyjne dostarczają niezbędnej wiedzy, a biznes może zaangażować doświadczonych praktyków na potrzeby szkoleniowe, jak również zatrudniać uczestników wspólnie realizowanych przedsięwzięć, którzy nabyli niezbędne kompetencje. Dla każdego z trzech omówionych modeli – potrójnej, poczwórnej i pięciokrotnej helisy – zaprezentowano przykłady z literatury przedmiotu, wskazujące na ich popularne zastosowania, starając się odnieść również do aspektu rozwoju kompetencji. W kolejnych rozdziałach omówione zostaną studia przypadku, które bazują na wybranych spośród przedstawionych modeli współpracy.

W drugiej części niniejszego rozdziału zaprezentowano charakterystykę funkcjonowania systemów kształcenia zawodowego (VET), wraz ze wskazaniem ich ewolucji i kierunków zmian wprowadzonych w ostatnich kilkudziesięciu latach. Systemy te w przeważającej większości państw UE i OECD stopniowo przesunęły się w stronę tzw. pluralistycznego modelu VET, zakładającego współpracę z szerszym katalogiem podmiotów w ramach różnego rodzaju partnerstw sektorowych i innych inicjatyw, takich jak choćby huby kompetencyjne czy tzw. *learning labs*. Szczególnie ciekawym przykładem takich inicjatyw są powoływane w ostatnich latach w Polsce Branżowe Centra Umiejętności (BCU). Mimo że wiele z nich znajduje się jeszcze na etapie początkowym, przykłady funkcjonowania wybranych BCU, takich jak np. SkyPort działający przy Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, przynoszą ważne wnioski z perspektywy możliwości budowy nowoczesnego, pluralistycznego modelu kształcenia kompetencji oraz tworzenia na poziomie regionalnym sieci współpracy pomiędzy podmiotami reprezentującymi różne sektory: publiczny, edukacyjny, naukowy, biznesowy czy kulturalny.

2.2. Wybrane modele współpracy nastawione na rozwój i innowacje

W literaturze poświęconej problematyce współpracy międzysektorowej w obszarze innowacyjności i rozwoju szczególną rolę odgrywają modele odwołujące się do spopularyzowanej przez nauki biologiczne helisy, wykorzystywanej m.in. do wizualizacji łańcucha DNA. Na gruncie modeli współpracy helisa służy do zobrazowania silnych zależności między przedstawicielami różnych sektorów, co jest niezbędne do generowania nowej wiedzy oraz innowacji, które następnie mogą przyczynić się do rozwoju gospodarczego np. danego regionu.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono ewolucję modeli współpracy bazujących na tej analogii, wychodząc od najbardziej podstawowej potrójnej helisy, która skupia się na kooperacji między instytucjami reprezentującymi środowisko naukowe (m.in. uczelnie), sferę biznesową (przemysł) oraz administrację publiczną (zarówno poziom rządowy, jak i samorządowy). Następnie omówiono kolejne modele rozbudowujące ten katalog o inne aspekty: społeczny (w tym m.in. czynniki kulturowe) w przypadku modelu poczwórnej helisy oraz środowiskowy w przypadku pięciokrotnej helisy. Dla zobrazowania poszczególnych podejść przedstawiono przykłady ich praktycznego zastosowania w różnych częściach świata, które stanowią również punkt odniesienia dla małopolskich dobrych praktyk omówionych w kolejnych rozdziałach.

Jedną z cech łączących wszystkie modele oparte na helisie jest orientacja proinnowacyjna. W założeniu współpraca między różnymi typami aktorów ma zapewnić sprawny proces generowania i przepływu wiedzy, ale głównym rezultatem podejmowanych działań powinien być rozwój lokalny/regionalny wynikający z wdrożonych innowacji. Odwołując się do różnych przykładów zastosowania wskazanych modeli w praktyce starano się jednak wskazać ich potencjalne znaczenie w kontekście działań nastawionych na budowanie kompetencji. Jest to możliwe, ponieważ modele oparte na helisie mogą mieć szerokie zastosowanie pod względem zakresu tematycznego współpracy, gdyż skupiają się przede wszystkim na włączaniu w ten proces zróżnicowanych aktorów. Modele współpracy międzysektorowej, które w większym stopniu skupiają się na specyficznych aspektach problematyki budowania kompetencji, zostaną omówione w kolejnym podrozdziale.

Model potrójnej helisy (*Triple Helix*)

Genezy modelu potrójnej helisy należy upatrywać w intensyfikacji uwagi, jaką pod koniec minionego wieku zaczęto poświęcać w dyskursie naukowym problematyce znaczenia wiedzy generowanej w środowisku akademickim z punktu widzenia rozwoju gospodarczego oraz innowacyjności. Położenie przez uczelnie nacisku na realizację badań podstawowych powodowało, że ich znacznie dla lokalnego i regionalnego rynku było deprecjonowane. Efekt ten był potęgowany pewną hermetycznością środowiska akademickiego i nastawieniem na

upowszechnianie wyników prowadzonych badań głównie w ramach instytucji naukowo-badawczych z pominięciem innych kluczowych interesariuszy (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995).

Presja na przemodelowanie podejścia do sposobu generowania i upowszechniania wiedzy zaczęła wzrastać wraz z popularyzacją koncepcji rozwoju opartych na innowacyjności. Na tym gruncie szczególną rolę odegrał szeroko promowany model gospodarki opartej na wiedzy (GOW, *knowledge economy* lub *knowledge-based economy*). Zakłada on, że w ramach procesu rozwoju gospodarczego obejmującego produkcję, dystrybucję oraz wdrożenie to właśnie wiedza i działania związane z jej tworzeniem, przetwarzaniem i upowszechnianiem nabierają decydującego znaczenia. W efekcie należy w większym stopniu bazować na kapitale ludzkim oraz własności intelektualnej (zamiast np. na zasobach naturalnych), stanowiących główne źródło innowacyjnych pomysłów, które mogą zostać później skutecznie zaimplementowane przez aktorów rynkowych. Perspektywa ta w sposób naturalny zwiększyła oczekiwania wobec środowiska akademickiego, zarówno w kwestii generowania wiedzy o większym potencjale komercjalizacji, jak i otwarcia się na współpracę z podmiotami dysponującymi większymi możliwościami w zakresie wdrażania innowacji w danym regionie.

Jednym z modeli współpracy, który stanowił odpowiedź na tak sformułowane wyzwania, był model potrójnej helisy (*Triple Helix*), zaproponowany w latach 90. ubiegłego wieku przez Henry'ego Etzkowitza oraz Loeta Leydesdorffa na łamach publikacji pt. *The Triple Helix – University–Industry–Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development* (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995). Wskazują oni, że w drugiej połowie XX w. doszło do zmiany umowy społecznej zawartej między uniwersytetami a społeczeństwem. W poprzedniej wersji oczekiwano od środowiska akademickiego jedynie długofalowych kontrybucji wiedzy na potrzeby gospodarki. Nowe podejście zakładało wkład również w krótkim okresie, a punktem odniesienia były kontrakty zawierane na gruncie biotechnologii czy informatyki (Etzkowitz, 1994).

Model potrójnej helisy wizualizowany jest poprzez trzy nachodzące na siebie częściowo okręgi reprezentujące naukę, biznes i administrację. Wskazuje on, że z jednej strony mamy do czynienia ze sferami cechującymi się wyraźną niezależnością, z drugiej jednak występuje między nimi przestrzeń, w której mogą wchodzić w interakcje. W ujęciu dynamicznym ta przestrzeń współzależności może zmieniać się w zależności od np. konfliktów występujących między różnymi aktorami czy ich grupami (Bednarzewska, 2016, s. 7). Potrójna helisa pozwala na odejście od tradycyjnych liniowych modeli innowacji, wskazując na nieliniowe interakcje występujące między różnymi aktorami, co prowadzi do efektu synergii. Wyjście poza tradycyjnie postrzegane role poszczególnych sfer stwarza szersze pole do wypracowania innowacji i ich wdrożenia. Przykładowo, uczelnie mogą wspierać przedsiębiorczość poprzez tworzenie inkubatorów dla osób zainteresowanych prowadzeniem własnej działalności gospodarczej. W tym kontekście administracja publiczna może uruchamiać programy finansowe umożliwiające podejmowanie takich inicjatyw. Natomiast część firm zaczęła rozbudowywać swoje działy odpowiedzialne za badania i rozwój czy uruchamiać laboratoria,

włączając się aktywnie w sferę zarezerwowaną wcześniej dla akademii (Bojar & Machnik-Słomka, 2014, s. 103).

Analogiczne zależności można dostrzec w obszarze aktywności nastawionej na budowanie kompetencji. W tym przypadku uniwersytet wspólnie z biznesem może oferować kierunki studiów łączące wiedzę teoretyczną przekazywaną przez akademików z wiedzą praktyczną dostarczaną np. przez menedżerów czy innych przedstawicieli partnerskich przedsiębiorstw. Przykładem takiego działania jest uruchomiony na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie kierunek Global Business Services, który zostanie przedstawiony w dalszej części monografii. Takiej współpracy z biznesem i administracją publiczną mogą także sprzyjać inicjatywy pokroju przyuczelnianych centrów kompetencyjnych czy też jednostek odpowiedzialnych za realizację studiów podyplomowych i innych inicjatyw wspierających uczenie się przez całe życie (np. Uniwersytet Trzeciego Wieku).

Innym przykładem współpracy między tymi sektorami mogą być fundusze inwestycyjne oparte na kapitałach żelaznych (*endowment*). Polegają one na gromadzeniu przez dany podmiot (w tym przypadku uczelnie) darowizn od szerokiego grona partnerów, które są następnie inwestowane, a czerpane z tego tytułu zyski są przeznaczane na realizację celów rozwojowych. Zostały one z sukcesem wdrożone m.in. w Oxfordzie i Cambridge, choć ich przeniesienie na grunt europejski okazało się dużym wyzwaniem (Kwiek, 2014, s. 7). Prace w zakresie funduszy tego typu w polskim środowisku akademickim były realizowane m.in. w ramach konsorcjum pięciu uniwersytetów ekonomicznych w projekcie pt. „Ścieżki dostosowania uczelni ekonomicznych do zmian w systemie nauki i szkolnictwa wyższego”, wspartym z programu MNiSW pod nazwą DIALOG (Jelonek, 2019). Obecnie model ten jest na etapie wdrażania m.in. w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Jego sukces będzie w znacznej mierze zależał od tego, na ile udało się zbudować silne sieci współpracy m.in. z absolwentami uczelni, którzy odnieśli sukces i byliby skłonni zasilić taki fundusz.

Zacieśnianie współpracy między podmiotami z nauki, biznesu i administracji publicznej może prowadzić do wyłonienia się instytucji o charakterze hybrydowym, które funkcjonują na styku poszczególnych sfer. Przykładem mogą być wspomniane inkubatory przedsiębiorczości funkcjonujące przy uczelniach czy też parki technologiczne, których utworzenie może być inicjatywą samorządu (Kopeć & Zawisłińska, 2021, s. 85). Te ostatnie są jednym z podstawowych instrumentów polityki innowacyjnej, zapewniającym niezbędną infrastrukturę i przestrzeń dla wymiany wiedzy (Pelle, Bober & Lis, 2008, s. 3). Na świecie tego typu inicjatywy zaczęły pojawiać się w połowie XX w., kiedy to w 1951 r. uruchomiono Stanford Research Park (SRP), stanowiący wspólne przedsięwzięcie Uniwersytetu Stanforda i władz miasta Palo Alto (Luger & Goldstein, 1991, s. 122).

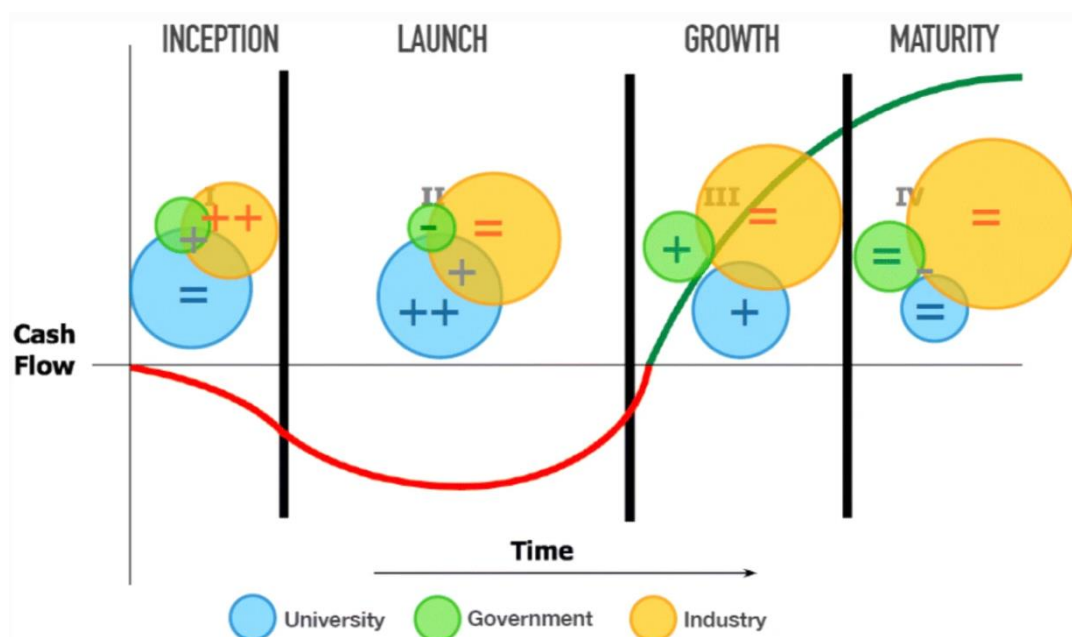
Wśród najważniejszych korzyści związanych z implementacją modelu potrójnej helisy wymienia się większy potencjał w zakresie generowania wiedzy dzięki zaangażowaniu aktorów posiadających różne doświadczenie, wiedzę i kompetencje. Badania wskazują, że jest to szczególnie widoczne, gdy instytucje publiczne zapewniają wsparcie finansowe dla takiej

kooperacji (de Lima, Fernandes & Abrantes, 2023). Budowanie sieci, w ramach której poszczególni jej członkowie uzupełniają się, przekłada się także na optymalizację kosztów. Przyczyniają się do tego również wspomniane parki technologiczne, które ułatwiają wymianę wiedzy, skupiając w jednym miejscu kluczowych aktorów. Działania podejmowane w ramach tak skonstruowanych sieci w efekcie przekładają się na wzrost konkurencyjności zaangażowanych podmiotów i przyczyniają się do lokalnego i regionalnego rozwoju gospodarczego.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na szereg potencjalnych barier wdrożenia modelu potrójnej helisy i osiągnięcia założonych efektów, które mogą wynikać z lokalnych uwarunkowań. Wśród nich warto wymienić trudności we współpracy między podmiotami reprezentującymi sektory tak zróżnicowane pod względem kultury pracy, poziomu biurokratyzacji itp., że może to prowadzić do napięć i konfliktów. Istnieje również zagrożenie związane z niezbalansowaniem pozycji poszczególnych aktorów, co może skutkować zdominowaniem całego procesu przez jedną ze stron. Dla zapewnienia sprawnego funkcjonowania całej sieci niezbędne jest także stworzenie odpowiednich ram prawnych, w tym polityki dotyczącej komercjalizacji badań czy ochrony własności intelektualnej (Abd Razak & White, 2015, s. 283). Wyzwania te pojawiały się m.in. w przypadku implementacji założeń potrójnej helisy w krajach rozwijających się (Irawati, 2010; Ranga & Etzkowitz, 2010). Wyzwania te są stosunkowo uniwersalne dla działań podejmowanych w różnych obszarach i w analogiczny sposób należy je uwzględnić w przypadku planowania inicjatyw współpracy nakierowanych na kształcenie i budowanie kompetencji.

Popularność modelu potrójnej helisy w kontekście budowania międzysektorowej współpracy i innowacyjności znalazła odzwierciedlenie w licznych opisach studiów przypadku. Jednym z najbardziej rozpoznawalnych przykładów jest Dolina Krzemowa (Silicon Valley), w przypadku której pierwszą helisę stanowił Uniwersytet Stanforda, główny inicjator przedsięwzięcia. Z czasem, dzięki zaangażowaniu okolicznego przemysłu udało się utworzyć podwójną helisę. Dla zapewnienia trwałości tej kooperacji niezbędne było jednak wsparcie (m.in. finansowe) ze strony administracji federalnej i stanowej, które dodatkowo bodźcowało kreatywnych przedsiębiorców (Leslie & Kargon, 1996; Etzkowitz & Zhou, 2017). Poprzez tę współpracę młodzi, kreatywni przedsiębiorcy mieli możliwość rozwijania zarówno kompetencji w zakresie finansowania i prowadzenia start-upów, jak i kompetencji merytorycznych, m.in. informatycznych i technicznych, które nabyli dzięki wykładowcom akademickim i doświadczonym praktykom z przemysłu.

Rysunek 2.1. Względne znaczenie agentów potrójnej helisy we wspieraniu rozwoju przedsiębiorstw technologicznych w Dolinie Krzemowej



Źródło: Pique, Berbegal-Mirabent & Etzkowitz (2018).

Przypadek Doliny Krzemowej dobrze obrazuje, z jak dynamicznym procesem mamy do czynienia. Na rysunku 2.1 przedstawiono, jak zmieniało się w czasie znaczenie aktorów w poszczególnych fazach rozwoju Doliny Krzemowej. Początkowo to uniwersytet był dominującym podmiotem, ale z czasem umocniła się pozycja lokalnego biznesu, któremu udało się przyciągnąć duży kapitał finansowy. Symbole na rysunku podkreślają, między którymi grupami podmiotów współpraca się zacieśniała (+), pozostawała bez zmian (=) lub słabła (-) na poszczególnych etapach. Pique, Berbegal-Mirabent i Etzkowitz (2018) wskazują na pięć głównych zmian, które zaszły na przestrzeni ostatnich dekad w modelu Doliny Krzemowej: (1) rozwój programów akcelerycyjnych jako nowego gracza w ekosystemie, (2) wczesne zaangażowanie korporacji we współpracę ze start-upami, (3) ekspansja geograficzna na obszar San Francisco, (4) rosnące zaangażowanie uniwersytetów z funduszami kapitałowymi oraz (5) rozwój mikrokorporacji międzynarodowych spowodowany zaciętą konkurencją w tym zakresie. Przykład Doliny Krzemowej stał się punktem odniesienia dla wielu naśladowców zarówno w USA, jak i w innych krajach, ale próby odtworzenia tego modelu napotykały szereg trudności (Etzkowitz & Zhou, 2017).

Na gruncie europejskim za przykład implementacji modelu potrójnej helisy może posłużyć Berlin-Adlershof Science City. Berlin-Adlershof jest największym klastrem nastawionym na przemysł wysokich technologii w Niemczech. Na potrzeby realizacji tego przedsięwzięcia władze Berlina utworzyły spółkę partnerstwa publiczno-prywatnego WISTA, która odpowiada za prowadzenie parku, budowę, dzierżawę oraz prowadzenie inkubatora i centrów technologicznych (Alhowaily, 2016). Jej zaangażowanie w zarządzanie parkiem wymieniane

jest jako jeden z głównych czynników sukcesu obok silnego zaangażowania finansowego władz, które stymulowało aktywność pozostałych aktorów. Dla trwałości rozwoju tej inicjatywy istotne było również opracowanie długoterminowego planu promocji i rozbudowy, a także stworzenie sieci powiązań między interesariuszami reprezentującymi wszystkie trzy helisy (Taratori *et al.*, 2021).

Sposób implementacji modelu potrójnej helisy i jej skuteczność zależą również od wyjściowego poziomu rozwoju lokalnej gospodarki. W tym kontekście można odnieść się do analizy słabiej rozwiniętego regionu Algarve w Portugalii. Płynące z niej wnioski wskazują m.in. na tendencję do przejmowania dominującej roli przez stronę rządową, od której finansowania silnie uzależnione jest funkcjonowanie całej sieci współpracy. Jednocześnie w związku ze stosunkowo niewielkim potencjałem lokalnego rynku firmy w większym stopniu dążą do budowania ponadregionalnych partnerstw. Jednakże w takich mniejszych ośrodkach więzi z lokalnymi społecznościami są silniejsze niż w przypadku dużych miast, co ogranicza konieczność podejmowania intensywnych działań promocyjnych w tym zakresie (Natário, Almeida Couto & Fernandes Roque de Almeida, 2012, s. 48–50).

Model poczwórnej helisy (*Quadruple Helix*)

Zachodzące w ostatnich dekadach zmiany społeczne i związane z nimi wyzwania znalazły odzwierciedlenie na gruncie polityk publicznych. Odzwierciedleniem tych procesów była popularyzacja koncepcji partycypacji społecznej, w której przedstawiciele społeczeństwa obywatelskiego są angażowani w podejmowanie decyzji jako jego pełnoprawni uczestnicy, a nie jedynie bierni odbiorcy decyzji. Równolegle na gruncie zarządzania publicznego powstała m.in. koncepcja współzarządzania publicznego (*governance*), w której strona rządowa pełniła funkcję facylitatora współpracy między różnymi interesariuszami (Mazur, 2015). Perspektywa ta znalazła odzwierciedlenie w koncepcjach dotyczących systemów budowania innowacji. Zaczęto dostrzegać konieczność przewartościowania relacji między nauką i społeczeństwem. Środowisko akademickie przy generowaniu wiedzy powinno być szczególnie wrażliwe na potrzeby społeczne, mając na względzie także kwestie etyczne związane z prowadzeniem badań (Morawska-Jancelewicz, 2016, s. 109–110).

Model potrójnej helisy został rozwinięty o ten aspekt przez Eliasa Carayannisa oraz Davida Campbella, którzy przedstawili model innowacji bazujący na poczwórnej helisie. Czwartym elementem w ich ujęciu stało się społeczeństwo (Carayannis & Campbell, 2009). Dodanie czwartej helisy oznacza, że rezultatem nowej wiedzy, wypracowanych w oparciu o nią technologii oraz wytworzonych produktów i usług jest lepsze zaspokojenie potrzeb społeczeństwa. Jednocześnie zaangażowanie społeczeństwa w ten proces jest niezbędne dla zapewnienia długoterminowego innowacyjnego wzrostu (Bojar & Machnik-Słomka, 2014, s. 104). W kontekście problematyki budowania kompetencji włączenie tego dodatkowego społecznego czynnika powoduje, że znaczenia nabierają takie kwestie, jak uczenie się przez całe życie czy wzmocnienie partycypacji w konsultacjach społecznych. Pojawia się szersze pole

do aktywnego włączenia niezinstytucjonalizowanych obywateli w ten proces i realizacji działań, które długofalowo przełożą się na ich proaktywną postawę, zwiększą ich kompetencje i umiejętności. W efekcie przestają oni być jedynie biernymi odbiorcami czy wręcz pomijanymi aktorami, jak może to mieć miejsce w przypadku inicjatyw ograniczających się do potrójnej helisy.

Odnosząc się do najważniejszych zalet rozbudowy modelu o czwartą helisę, w literaturze przedmiotu wskazuje się m.in. na osadzenie całego procesu innowacji w szerszym kontekście społecznym, co powoduje, że jego rezultaty nie ograniczają się do czynników ekonomicznych, dochodu generowanego przez przedsiębiorstwa, ale odpowiadają na ważne potrzeby obywateli. Przekłada się to więc również na szerszą legitymizację dla realizowanej polityki innowacyjnej. Zmiana ta oznacza także bardziej zróżnicowaną perspektywę, co sprzyja kreatywności i pogłębionej analizie problemów (Schütz, Heidingsfelder & Schraudner, 2009, s. 131). Zaangażowanie instytucji społeczeństwa obywatelskiego ma także istotne znaczenie w kontekście inicjatyw nastawionych na budowanie kompetencji, gdyż instytucje te mogą mieć lepsze rozeznanie odnośnie do specyficznych oczekiwań konkretnych grup obywateli. Są one również lepiej usieciowione na poziomie lokalnym, dzięki czemu mogą łatwiej dotrzeć do osób z deficytem kompetencji i nakłonić je do ich podniesienia oraz aktywnego uczestnictwa w danym przedsięwzięciu.

Włączenie aktorów społecznych generuje istotną wartość dodaną dla procesu innowacji, ale wiąże się też ze znacznym zwiększeniem jego kompleksowości. Społeczeństwa są heterogeniczne, co stwarza potencjalne problemy już na etapie doboru jego reprezentantów. Interes strony społecznej może również odbiegać od oczekiwań podmiotów rynkowych podchodzących transakcyjnie do relacji z pozostałymi interesariuszami. W praktyce może więc dochodzić do napięć i w dłuższej perspektywie do impasu przy podejmowaniu decyzji odnośnie do kierunku dalszych działań. Przy ocenie tych tarć nie należy sprowadzać ich do poziomu interpersonalnego. Kluczowe jest bowiem zidentyfikowanie i rozwiązanie sprzeczności występujących na poziomie wartości – badawczych, rynkowych, politycznych i społecznych (Popa, Blok & Wesselink, 2020). Wraz z poszerzeniem grona uczestników procesu innowacji wzrastają także koszty całej inicjatywy, zarówno finansowe dotyczące koordynacji działań, jak i sumaryczny czas potrzebny na wypracowanie wspólnego rozwiązania. Dla aktorów społecznych dysponujących ograniczonymi zasobami, często niedofinansowanych czy łączących obowiązki społeczne z zawodowymi, zapewnienie dodatkowego wsparcia może okazać się niezbędne dla zrównoważenia pozycji poszczególnych helis w ramach realizowanej polityki innowacyjnej (Barbosa-Gómez *et al.*, 2024).

Model poczwórnej helisy stanowi integralną część procesu projektowania strategii inteligentnych specjalizacji w Unii Europejskiej, w których tworzenie i wymiana wiedzy oraz rozwój kompetencji są napędzane przez integrowanie firm, ośrodków badawczych, niezależnych twórców i głównych użytkowników (Carayannis & Grigoroudis, 2016). W ramach RIS3 (Research and Innovation Strategy for Smart Specialization) łączone jest podejście

odgórne, integrujące różnych aktorów procesu w ramach modelu poczwórnej helisy, z oddolnym, w którym obywatele danego regionu stają się siłą napędową całego procesu innowacyjnego, zarówno kreując ważne dla nich innowacje (m.in. poprzez wskazywanie głównych potrzeb), jak i decydując o ich dalszym rozwoju (Morawska-Jancelewicz, 2016, s. 111, 114). Biorąc pod uwagę zróżnicowanie państw Unii Europejskiej oraz ich poszczególnych regionów, implementacja tego modelu musi być jednak dostosowana do lokalnych uwarunkowań.

Jednym z obszarów, w których wykorzystuje się model poczwórnej helisy, szczególnie w połączeniu z koncepcją otwartych innowacji, jest wdrażanie idei inteligentnych miast (*smart cities*). Dla jej realizacji niezbędne jest zaangażowanie szerokiego grona aktorów, którzy powinni mieć wpływ na kierunki rozwoju miasta oraz kompetencji jego mieszkańców. Role przedstawicieli każdej z helis prezentują się w tym przypadku następująco (Selada, 2017, s. 219):

- samorząd – tworzenie wizji, strategii i regulacji, dostarczanie usług publicznych oraz otwartych danych, wdrażanie nowych instrumentów i rozwiązań w zakresie polityk publicznych odpowiadających na społeczne wyzwania;
- przemysł/biznes – dostarczanie inteligentnych rozwiązań, *know-how* i środków inwestycyjnych;
- uczelnie i ośrodki badawcze – przeprowadzanie badań, dostarczanie produktów i usług technicznych oraz transfer wiedzy;
- społeczeństwo obywatelskie – koprodukcja usług publicznych, budowanie kapitału społecznego, wsparcie cyfrowej inkluzji, inicjatyw społecznych oraz generowanie popytu na dobra i usługi.

Przekładając te role na grunt współtworzenia kompetencji ważnych z punktu widzenia nie tylko poziomu miasta, ale również całego regionu, warto ponownie odwołać się do wspomnianych strategii inteligentnych specjalizacji. To właśnie w ich ramach samorządy po konsultacjach społecznych nakreślają kluczowe obszary innowacji, w ramach których powinny być budowane kompetencje. Jednocześnie dla budowania gospodarki opartej na wiedzy realizacja działań w ramach RIS3 wymaga zaangażowania wszystkich czterech helis. Przykładowo, w Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Małopolskiego 2030 tego typu działania znajdują się m.in. w Obszarze interwencji 3 – Zaufanie, więzi i dyfuzja wiedzy w ekosystemie innowacyjności – Proces Przedsiębiorczego Odkrywania (PPO). Zakłada się w nim wsparcie sieciowych form współpracy między zróżnicowanymi podmiotami, w tym m.in. klastrami, czy też rozwój i promocję narzędzi wspierających przepływ wiedzy w regionie (w tym na terenach wiejskich, z wykorzystaniem regionalnych i lokalnych organizacji pozarządowych, IOB, samorządu gospodarczego itp.). Realizowane są także działania dotyczące rozwoju kompetencji cyfrowych w administracji samorządowej (Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, 2021, s. 89–91).

Analiza danych dotyczących wybranych włoskich miast pokazała, że integracja czterech grup aktorów wchodzących w skład poczwórnej helisy znacząco zwiększa skuteczność miast w zakresie wdrażania usług cyfrowych (Marchesani & Ceci, 2025), co wiąże się również z koniecznością rozwoju kompetencji cyfrowych wśród mieszkańców. Kraje, takie jak Portugalia, wciąż jednak zmagają się z włączeniem strony społecznej w dynamiczny proces współpracy przy wdrażaniu rozwiązań z zakresu *smart city*. Strona społeczna może stać się „niemym aktorem”, a w praktyce proces innowacyjności bardziej przypomina wtedy model potrójnej helisy (Selada, 2017, s. 240).

Model poczwórnej helisy, szczególnie taki, w którym kluczową rolę odgrywają aktorzy społeczni, może znaleźć zastosowanie także w kontekście rozwoju obszarów wiejskich. Przykładem tego jest inicjatywa podejmowana w regionie Ostrobothnia, położonym w południowo-zachodniej Finlandii, w ramach programu LEADER realizowanego przez Akcion Österbotten, gremium łączące organizacje pozarządowe i innych lokalnych interesariuszy (Nordberg, Mariussen & Virkkala, 2020). Przy jej realizacji dążono do wdrażania innowacji społecznych tworzonych przez poszczególne lokalne wspólnoty, ale przy zaangażowaniu w ten proces przedstawicieli pozostałych trzech helis. Na podstawie analizy przedsięwzięć zrealizowanych w ramach tego programu autorzy doszli do wniosku, że tworzenie sieci na bazie poczwórnej helisy odgrywa istotną rolę w rozwoju obszarów wiejskich opartych na społecznościach. Ta sieć lokalnej międzysektorowej kooperacji stanowi istotny łącznik między oddolnymi społecznościami samoorganizującymi się wokół konkretnych problemów a dalszym etapem, w którym udaje się nawiązać współpracę na poziomie regionalnym, krajowym czy nawet międzynarodowym. W efekcie tego procesu tworzą się samonapędzające się pętle powodujące dalszy rozwój działalności kulturalnej, wzmacnianie lokalnej społeczności i tożsamości, a także budowanie kluczowych kompetencji.

Model pięciokrotnej helisy (*Quintuple Helix*)

XXI w. cechuje się wzrostem znaczenia w debacie publicznej problemów dotyczących zmian klimatycznych i negatywnego wpływu działalności człowieka na stan środowiska naturalnego. Wyzwaniem staje się wzrost globalnych temperatur oraz natężenia klęsk żywiołowych, takich jak np. susze obejmujące swoim zasięgiem coraz większe terytoria, w tym Polskę. Natężenie tych zjawisk prowadzi w różnych częściach globu do klęsk głodu, epidemii czy konfliktów militarnych. Coraz więcej ekspertów alarmuje o konieczności podjęcia szeroko zakrojonych działań mających na celu m.in. ograniczenie emisji zanieczyszczeń oraz gazów cieplarnianych czy powstrzymanie zbytnej eksploatacji surowców naturalnych (Kopeć & Zawiślińska, 2021, s. 97). Znajduje to odzwierciedlenie w międzynarodowych porozumieniach i aktach prawnych, choć nie brakuje również sceptyków, którzy podważają zasadność tych działań.

Odwołując się do tej problematyki, jeden ze współtwórców modelu poczwórnej helisy, Elias Carayannis, postanowił dodać do niej piąty element, określony mianem środowiska naturalnego, rozumiejąc przez to również kwestię społeczeństwa realizującego zasady

zrównoważonego rozwoju. W modelach innowacji opartych na helisach każda z helis ma w założeniu zapewniać dostęp do pewnego rodzaju aktywa, np. nauka dostarcza kapitał ludzki (studenci, badacze) formowany w procesie dyfuzji wiedzy i badań. Z kolei stanowiące nowe ogniwo pięciokrotnej helisy środowisko naturalne zapewnia niezbędny „kapitał naturalny” w postaci surowców, flory, fauny itp. (Carayannis, Barth & Campbell, 2012, s. 5–6). Zdaniem twórców tego modelu stworzenie pięciokrotnej helisy, w ramach której jest generowana i przetwarzana wiedza między sferami nauki, biznesu (przemysłu), administracji publicznej, społeczeństwa obywatelskiego oraz środowiska naturalnego, jest niezbędne dla budowania innowacyjności zgodnych z ideą zrównoważonego rozwoju. Jednocześnie podkreślają oni, że jednym z kół zamachowych tego systemu są krajowe programy finansowe dotyczące walki z globalnym ociepleniem. Nawet jednak węższe, bardziej celowe inwestycje prośrodowiskowe, skupiające się na jednej z pięciu helis, poprzez sieć zależności stanowią istotny bodziec dla pozostałych subsystemów (Carayannis, Barth & Campbell, 2012, s. 7). Włączenie tego elementu powoduje więc wzrost znaczenia rozwoju tzw. zielonych kompetencji (*green competencies*). Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju wskazują na kilkanaście kompetencji w tym obszarze. Obejmują one m.in. wspieranie uczciwości, propagowanie przyrody, myślenie systemowe i krytyczne, umiejętność myślenia o przyszłości, sprawczość polityczną czy wspólne działanie (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022, s. 14–15).

Pod względem głównych korzyści i wyzwań model ten nie odbiega zbyt od poczwórnej helisy, choć dodanie piątego elementu je wzmacnia. Z jednej strony oznacza to, że mamy do czynienia z bardziej holistycznym podejściem do procesu generowania wiedzy za sprawą zaangażowania szerszego grona interesariuszy. Z drugiej strony, dodatkowo zwiększa się poziom kompleksowości realizowanych działań, związane z tym koszty organizacyjne, ryzyko występowania napięć między różnymi grupami interesów i w efekcie trudności z wypracowaniem konsensusu. W polskim kontekście wśród wyzwań warto wskazać również problem ograniczonego rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz implementacji polityki innowacji i środowiskowej, a także niewystarczające usieciowienia uczelni, m.in. w kontekście komercjalizacji badań (Łącka, 2020, s. 243–244, 247). Z pragmatycznego punktu widzenia włączenie do agendy kwestii środowiskowych może stanowić ważny bodziec dla instytucji oferujących wsparcie finansowe. Dodatkowo, innowacje środowiskowe mogą pozytywnie wpływać na wizerunek przy założeniu, że nie są realizowane kosztem potrzeb obywateli.

Jeden z praktycznych przykładów zastosowania tego modelu dotyczy indonezyjskiego miasta Surabaja, w którym zweryfikowano rezultaty zaangażowania wszystkich pięciu helis w kontekście projektu dotyczącego wertykalnego budownictwa. Miasto to zmagало się z rosnącymi w szybkim tempie potrzebami mieszkaniowymi, co przekładało się na ceny nieruchomości. Jednocześnie z powodu ograniczonych zasobów władze nie były w stanie samodzielnie rozwiązać tego problemu. W efekcie przedsięwzięcie to zrealizowano w ramach partnerstwa publiczno-prywatnego (PPP), przy zaangażowaniu zarówno administracji lokalnej (biuro odpowiedzialne za mieszkalnictwo i grunty), jak i rządowej (Ministerstwo Robót

Publicznych i Mieszkalnictwa). Doświadczenie indonezyjskie pokazało, że każda z helis odegrała istotną rolę w ramach całego przedsięwzięcia. Wskazywano jednak na wyzwania związane z konfliktem interesów m.in. między administracją i mieszkańcami a biznesem w kontekście stawek najmu oraz standardów jakości budowanych mieszkań. W efekcie to partner akademicki pełnił funkcję mediatora, dostarczając rekomendacji w oparciu o wyniki przeprowadzonych badań, stąd też w rekomendacjach pojawiło się dążenie do wzmocnienia roli uczelni i innych instytucji naukowych w tego typu przedsięwzięciach. Wyzwaniem było również traktowanie aspektów środowiskowych jako równoważnych kwestiom ekonomicznym, które zdominowały debatę (Apriani, Sukoharsono & Adib, 2024). To pokazuje, że budowanie zielonych kompetencji jest wciąż wyzwaniem. Jest to szczególnie widoczne w sytuacji, gdy wdrożenie bardziej ekologicznego przedsięwzięcia powoduje, że ze względu na ograniczenia budżetowe niezbędne jest zmniejszenie liczby beneficjentów.

W europejskiej literaturze przedmiotu przywoływany jest z kolei przykład łotewskiej dobrej praktyki w kontekście implementacji modelu rozwoju innowacyjności opartego na pięciokrotnej helisie. W 2016 r. w regionalnym mieście Ventspils realizowano projekt dotyczący zdalnego systemu zaopatrzenia w wodę i usługi inteligentnego pomiaru jej zużycia. Dzięki zaangażowaniu partnerów udało się wdrożyć z sukcesem zaplanowany system. Wśród pośrednich rezultatów tej inicjatywy wskazywane jest utworzenie modelu międzysektorowej współpracy na rzecz opracowywania nowych produktów i usług, który w przyszłości może być wykorzystany w innych projektach. Działania te zostały pozytywnie odebrane przez lokalną społeczność ze względu na transparentność całego procesu oraz towarzyszące mu dodatkowe działania edukacyjne, zwiększające kompetencje w zakresie efektywnego zarządzania wodą. W rezultacie autorzy wskazują, że w praktyce to gmina stała się głównym beneficjentem, gdyż otrzymała zmodernizowaną infrastrukturę pozwalającą na dostarczanie lepszych usług, co przełożyło się także na wzrost satysfakcji mieszkańców (Gudele, 2019).

Na polskim gruncie warto wymienić inicjatywę „Oszczędź sobie!”, dotyczącą budowania kompetencji w zakresie oszczędzania energii, zainicjowaną w 2025 r. przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (UEK), Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie (ASP) oraz Urząd Miasta Krakowa (UMK). W ramach zajęć prowadzonych na UEK oraz aktywności studentów Koła Naukowego Transformacji Energetycznej i Klimatycznej UEK studenci nabyli kompetencje w zakresie codziennych praktyk, które mogą przyczynić się do oszczędzania energii. Następnie studenci ASP przygotowali cykl materiałów graficznych, które dzięki zaangażowaniu UMK zostały udostępnione w przestrzeni publicznej (m.in. wiaty przystankowe, ekrany w komunikacji miejskiej). Dzięki zaangażowaniu lokalnej telewizji oraz rozgłośni radiowej mogły one trafić również do szerszego grona odbiorców. W efekcie tej inicjatywy studenci reprezentujący tak odmienne ośrodki akademickie uczyli się od siebie nawzajem (przy wsparciu opiekunów naukowych) kompetencji w zakresie tworzenia krótkich komunikatów w oparciu o dostępne badania, opracowywania projektów graficznych, organizowania wydarzeń (wernisaż wystawy plakatów na UEK), wypowiedzi dla mediów,

zielonych kompetencji (kwestia ochrony środowiska), a także współpracy z administracją publiczną (UEK, 2025).

Warto zwrócić uwagę, że w przypadku obu tych dobrych praktyk sfera środowiskowa stanowiła pewne tło dla realizowanych działań. Nie włączano w ten proces bezpośrednio aktora instytucjonalnego skupiającego się wyłącznie na kwestiach środowiskowych, ale podkreślano, że ta piąta, dodatkowa helisa nakłada się na wszystkie działania prowadzone przez zaangażowane podmioty, które uwzględniają problematykę zrównoważonego rozwoju czy ograniczania negatywnego wpływu danej inicjatywy na środowisko naturalne.

Podsumowując, modele oparte na koncepcji helisy są powszechnie wykorzystywane do scharakteryzowania przykładów sieci współpracy nastawionych na rozwój i innowacje. Choć na pierwszy rzut oka różnice między nimi sprowadzają się do dodania 1–2 nowych grup aktorów, to w praktyce zmiana ta ma charakter nie tylko ilościowy, ale również jakościowy. Jak wykazano w tym podrozdziale, przejście do modelu poczwórnej helisy spowodowało istotną zmianę perspektywy, polegającą na przyjęciu za nadrzędny cel spełnianie potrzeb społecznych. Z kolei pięciokrotna helisa stała się odpowiedzią na współczesne wyzwania z zakresu zrównoważonego rozwoju, niekoniecznie poprzez dodanie nowych aktorów odpowiedzialnych za tę problematykę, ale poprzez narzucenie ram, w których prowadzony jest proinnowacyjny dyskurs.

2.3. Wybrane modele współpracy nastawione na rozwój kompetencji

Problematyka rozwoju kompetencji, choć intuicyjnie wydaje się niezwykle istotna z perspektywy potencjału rozwoju społeczno-gospodarczego, nie jest przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy zajmujących się analizą modeli współpracy opisanych w poprzednim podrozdziale. Innymi słowy, zagadnienia związane z szeroko rozumianym kształceniem są nieobecnym elementem rozważań poświęconych potrójnym czy poczwórnym helisom. Stąd też w poprzednim podrozdziale podjęta została próba uzupełnienia tej luki, wraz ze wskazaniem konkretnych przykładów, które można zaklasyfikować jako współpracę w modelu helisowym na rzecz rozwoju kompetencji.

Wspomniana obserwacja o braku powiązań między rozważaniami na temat regionalnych sieci współpracy a problematyką rozwoju kompetencji i szeroko rozumianego kształcenia zawodowego, bazująca na przeglądzie literatury przedmiotu z ostatnich kilkunastu lat, sama w sobie jest niezwykle intrygująca. Pokazuje bowiem, że istnieje swoisty *firewall* pomiędzy problematyką rozwoju a zagadnieniami związanymi z edukacją, w tym rozwojem różnego rodzaju kompetencji.

Zjawisko to jest o tyle ciekawe, o ile równolegle co najmniej od lat 90. XX w. (choć pewne inicjatywy pojawiały się już w latach 70. XX w.) rozwijane są koncepcje kształcenia się przez całe życie (*lifelong learning*, LLL) czy też inne modele, które podkreślają rolę współpracy

między sektorem edukacyjnym a szeroko rozumianym rynkiem pracy (*vide* koncepcja *work-based learning*, WBL). Zachęty do tworzenia sieci współpracy pomiędzy podmiotami zajmującymi się kształceniem kompetencji, zarówno reprezentującymi tradycyjny system edukacyjny, jak i funkcjonującymi poza nim, były formułowane przez szereg organizacji międzynarodowych, począwszy od UNESCO, czyli agendy Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Edukacji, Kultury i Nauki (Delors 1996; UNESCO 2015), przez OECD (raporty i inne opracowania międzynarodowe oraz krajowe w obszarze *education and skills*), aż po Unię Europejską (tzw. proces kopenhaski).

UE włączyła to podejście do swoich polityk wraz z uruchomieniem tzw. procesu kopenhaskiego, którego zadaniem była poprawa efektywności funkcjonowania systemów kształcenia zawodowego i ustawicznego (*vocational education and training*, VET) (Kędzierski, 2018). Podmiotem odpowiedzialnym za nadzorowanie i koordynację działań podejmowanych w ramach tego procesu zostało Europejskie Centrum ds. Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP), instytucja powołana do życia w 1975 r. Co istotne, zajmuje się ona nie tylko podstawowymi systemami VET, funkcjonującymi w ramach tradycyjnego systemu edukacji (*initial VET*, IVET), ale także usługami w zakresie kształcenia ustawicznego (*continuous VET*, CVET).

Korzystając z informacji zebranych przez CEDEFOP, można zaprezentować różnice w funkcjonowaniu systemów kształcenia zawodowego oraz w modelach kształcenia kompetencji osób dorosłych, występujących w wybranych krajach europejskich (CEDEFOP, 2021). Warto wyróżnić dwa podstawowe systemy, tj. skoncentrowane na formule formalizacji kształcenia (realizowanego głównie w ramach placówek edukacyjnych) oraz takie, dla których formalizacja nie jest pierwszorzędym celem (i gdzie kształcenie odbywa się poza tradycyjnymi placówkami, np. w przedsiębiorstwach). Do pierwszej grupy można zaliczyć modele funkcjonujące w takich państwach, jak Bułgaria, Czechy, Hiszpania, Irlandia, Portugalia, Rumunia, a w mniejszym stopniu także Austria, Chorwacja, Litwa, Łotwa oraz Słowenia. Z kolei niesformalizowany model kształcenia dorosłych obecny jest w takich państwach, jak Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Polska, Słowacja, Szwecja, Węgry i Włochy. Szczególnie ciekawym przypadkiem jest Grecja, gdzie co prawda kształcenie zawodowe osób dorosłych ma charakter niesformalizowany, ale istnieje otwarta ścieżka kształcenia na poziomie wyższym w ramach tzw. otwartego uniwersytetu.

Kwestia podejścia do formalizacji to jednak tylko jedno kryterium podziału. Drugim powiązanym kryterium jest podejście do kształcenia zawodowego jako elementu systemu kształcenia ogólnego. Na tym tle szczególnie wyróżniają się modele funkcjonujące w Irlandii i Portugalii, a w mniejszym stopniu w Austrii. Na szczególną uwagę zasługuje model irlandzki, który wprost odwołuje się do kategorii *second-chance training* (kształcenie „drugiej szansy”). Elementy takiego podejścia obecne są także w modelu austriackim.

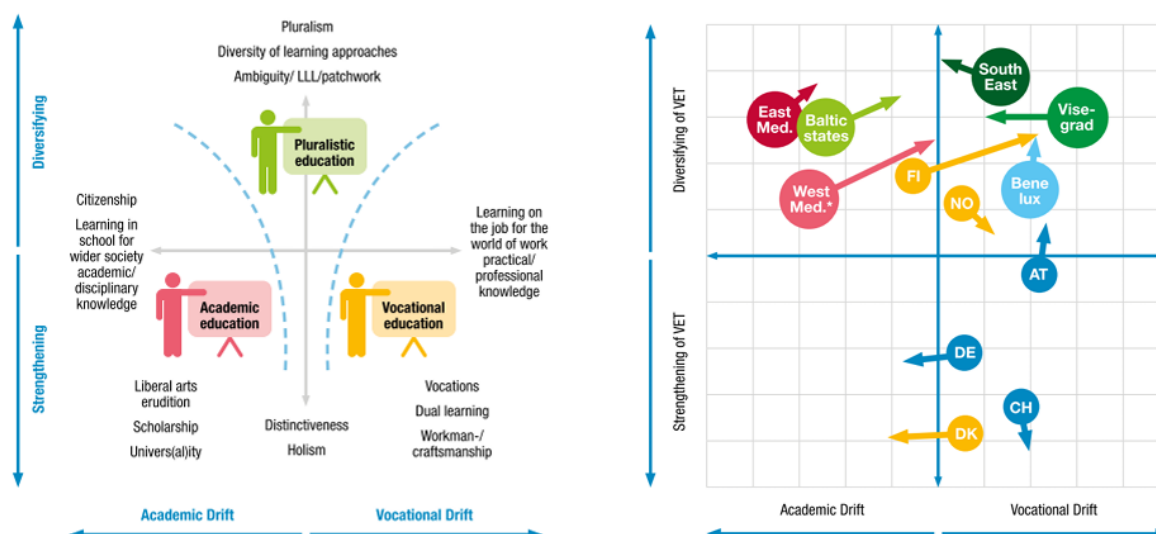
Z innej perspektywy, na szczególną uwagę zasługują modele duński i norweski, które w ramach kształcenia kompetencji wyróżniają nauczanie języka narodowego jako obcego (Dania) oraz

edukację międzykulturową (Norwegia), będące bardzo istotnymi działaniami w kontekście rosnącej liczby imigrantów zarobkowych. Kompetencje językowe i międzykulturowe stanowią bowiem kompetencje wejściowe, bez uzyskania których w praktyce nie można korzystać z innych usług w zakresie kształcenia kompetencji zawodowych. Wydaje się, że w obliczu zmian demograficznych wyróżnienie tego komponentu stanie się w najbliższej przyszłości ogólnoeuropejską koniecznością. Zresztą już dziś kwestie kształcenia kompetencji zawodowych stanowią jeden z najważniejszych elementów polityki publicznej w zakresie integracji cudzoziemców.

Kolejnym istotnym kryterium, które różnicuje modele kształcenia kompetencji, jest współpraca z szeroko rozumianym rynkiem pracy i otoczeniem zewnętrznym. Choć w opracowaniu CEDEFOP (2020) opisane zostały modele w zakresie kształcenia osób dorosłych, ale można to traktować jako swoisty papierek lakmusowy dla funkcjonowania całego systemu kształtowania kompetencji. Mówiąc wprost, im większą rolę odgrywa systemowe włączenie podmiotów sektora prywatnego na poziomie kształcenia dorosłych, tym silniejsza współpraca także w innych elementach systemu kształcenia.

W tym zakresie warto wyróżnić te modele, które akcentują znaczenie powiązań pomiędzy szeroko rozumianym sektorem edukacyjnym a rynkiem pracy. Na szczególną uwagę zasługują modele funkcjonujące w Austrii, Bułgarii (na poziomie systemowym wpisane są minimalne wymagania dotyczące WBL, jednak powstaje pytanie o to, jak funkcjonuje to w praktyce), Danii, Estonii, Finlandii, Polsce, Portugalii, Rumunii (tu, podobnie jak w Bułgarii, wpisane są minimalne wymagania dotyczące WBL) czy Szwecji. Nieco odmiennym przypadkiem są modele funkcjonujące w takich krajach, jak Węgry czy Włochy, w których co prawda istnieje nacisk na kształcenie oferowane przez podmioty zewnętrzne, ale dzieje się to w modelu rynkowym i nie podlega silnej publicznej koordynacji. Powyższa typologia ma jednak charakter statyczny, a zarówno systemy kształcenia zawodowego, jak i modele kształtowania kompetencji podlegają nieustannej ewolucji, zwłaszcza w perspektywie zmian technologicznych zachodzących w ostatnich latach. Na podstawie obserwacji dynamiki zmian oraz cech charakterystycznych poszczególnych systemów i modeli, eksperci CEDEFOP wyróżnili typologię opierającą się na dwóch kryteriach. Pierwszym z nich jest stosunek wobec kształcenia ogólnego (akademickiego) vs zawodowego. Drugim kryterium, szczególnie istotnym z perspektywy tematyki niniejszej publikacji, jest dominujący model kształcenia – na jednym krańcu kontinuum znajduje się model pluralistyczny, realizowany głównie w placówkach edukacyjnych i instytucjach, które nie są *stricte* nakierowane na kształcenie wąskich kompetencji zawodowych (z relatywnie słabszym udziałem mechanizmów WBL oraz silniejszą współpracą sektorową i międzysektorową), a na drugim krańcu model opierający się na kształceniu poza placówkami edukacyjnymi, z bardzo silną koncentracją na wąsko rozumianych kompetencjach zawodowych (z relatywnie silniejszym udziałem mechanizmów WBL). Typologia ta została zaprezentowana na rysunku 2.2.

Rysunek 2.2. Typologia systemów i modeli kształtowania kompetencji w Europie wraz z kierunkami ich ewolucji



Źródło: CEDEFOP (2021).

Widać wyraźnie, że zdecydowana większość krajów sytuuje się w górnej części rysunku, czyli preferuje bardziej pluralistyczny model kształcenia kompetencji. Co ciekawe, pomimo funkcjonującej w debacie publicznej retoryki („trzeba wzmocnić komponent kształcenia konkretnych kompetencji zawodowych w miejscu pracy”) i zachęt ze strony UE w ramach tzw. procesu kopenhaskiego, większość krajów (z wyjątkiem Norwegii) nie dokonała w ostatnich 30 latach wyraźnego przesunięcia w przeciwnym kierunku. Na uwagę zasługuje szczególnie model austriacki, uznawany przez wielu ekspertów za jeden z wzorcowych, który w ostatnich latach dokonywał wyraźnego zwrotu właśnie w kierunku modelu bardziej pluralistycznego.

Na tle wspomnianych krajów faktycznie wyróżniają się modele: niemiecki, duński oraz szwajcarski, które na dodatek nie wykazują w ostatnim czasie ewolucji w kierunku bardziej pluralistycznym (choć model duński różni się istotnie od niemieckiego, bazując na silnej współpracy ze związkami zawodowymi, a tym samym tworząc *de facto* swego rodzaju partnerstwa na rzecz kompetencji). Wręcz przeciwnie – Szwajcaria zdecydowała się pójść jeszcze mocniej w kierunku wąsko profilowanego kształcenia zawodowego u pracodawcy. Obserwacja ta jest o tyle istotna, o ile wciąż w powszechnej świadomości w Polsce (mowa także o decydentach politycznych) model szwajcarski, a przede wszystkim model niemiecki, jawią się jako wzorcowe i godne naśladowania. Jednak już nawet w samych Niemczech dostrzegane są jego ogromne słabości.

Popularność modelu pluralistycznego sprzyjała pojawianiu się w przeciągu ostatnich kilkunastu lat różnych mechanizmów współpracy pomiędzy interesariuszami systemu kształtowania kompetencji, reprezentującymi sektor edukacyjny, biznes, administrację publiczną i sektor społeczno-kulturalny. Pokrywa się to z modelami potrójnej/poczwórnej

helisy i – jak zostało już wskazane – dość zaskakujący jest fakt braku uwzględnienia tej problematyki w rozważaniach poświęconych modelom rozwoju opartych na regionalnych sieciach współpracy.

Wśród wspomnianych mechanizmów możemy wyróżnić kilka, które cieszą się największą popularnością:

- partnerstwa sektorowe (*sectoral partnership model*, SPM), w tym klastry kompetencyjne oraz huby kompetencyjne (np. Branżowe Centra Umiejętności);
- modele lokalnych ekosystemów edukacyjno-innowacyjnych (*learning & innovation ecosystems*), które są wzorowane na takich rozwiązaniach, jak m.in. *living labs*.

Partnerstwa sektorowe, zgodnie z rozumieniem prezentowanym choćby przez wspomniane wyżej instytucje międzynarodowe (OECD, CEDEFOP), to mechanizm służący rozwijaniu kompetencji, w którym kluczowi interesariusze z konkretnego sektora gospodarki współpracują w celu realizacji konkretnych zadań. Należą do nich m.in. identyfikacja potrzeb kompetencyjnych w danym sektorze, opracowanie programów szkoleniowych zgodnych z wymaganiami rynku pracy czy zwiększenie zatrudnienia i produktywności w danej branży.

Kluczowymi elementami SPM są: (1) sieć współpracy koordynowana przez podmioty reprezentujące dane branże (*industry-led collaboration*), której celem jest identyfikowanie potrzeb kompetencyjnych, (2) różne placówki kształcenia zawodowego odpowiedzialne za dostarczenie odpowiednich usług szkoleniowych, (3) przedstawiciele władz krajowych lub regionalnych (ale także unijnych w przypadku partnerstw europejskich), których zadaniem jest zapewnianie odpowiednich zasobów placówkom kształcenia za pomocą regulacji oraz publicznego finansowania, (4) prywatne i społeczne instytucje otoczenia biznesu (np. izby gospodarcze), ułatwiające tworzenie relacji pomiędzy biznesem a sektorem edukacyjnym i publicznym oraz (5) grupy docelowe, które są potencjalnymi odbiorcami oferty edukacyjnej (CEDEFOP, 2009).

Model SPM stosowany jest w różnych branżach, ale warto zwrócić szczególną uwagę na jego znaczenie w określonych obszarach: zdrowie i opieka społeczna (kształcenie pielęgniarek, asystentów, opiekunów, fizjoterapeutów itp.), IT (organizacja kursów programowania i analizy danych) czy przemysł i budownictwo (np. szkolenie operatorów maszyn).

Model partnerstw sektorowych wspierany jest przez UE w ramach programu Horyzont Europa w formie tzw. partnerstw europejskich. Partnerstwa te są zgrupowane w głównych obszarach tematycznych programu: (1) zdrowie, (2) technologie cyfrowe, przemysł i przestrzeń kosmiczna, (3) klimat, energia i mobilność oraz (4) żywność, biogospodarka, zasoby naturalne, rolnictwo i środowisko. Obecnie na poziomie unijnym funkcjonuje 49 partnerstw europejskich (KPV, b.d.).

Trzeba jednak podkreślić, że wspomniane partnerstwa koncentrują się przede wszystkim na wymiarze badawczym, a nie dydaktycznym. W kontekście dydaktycznym na poziomie UE należy szczególnie wyróżnić Pakt na rzecz umiejętności (Pact for Skills), uruchomiony przez

Komisję Europejską 10 listopada 2020 r. Zrzesza on 1 500 organizacji w ramach 18 partnerstw sektorowych, a jego celem jest przeszkolenie do 2030 r. ponad 10 mln osób w strategicznych sektorach, takich jak energia odnawialna, opieka zdrowotna czy mikroelektronika (Komisja Europejska, 2023).

Niezależnie od Paktu na rzecz umiejętności, na poziomie UE powoływane są w ramach programu Erasmus+ tzw. Centra Doskonałości Zawodowej (Centres of Vocational Excellence, CoVE), które zasadniczo mają bardzo podobną strukturę i cele. Przykładem takiego partnerstwa w formie CoVE, w który zaangażowane są podmioty z Polski, jest Europejskie Doskonalenie Zawodowe na rzecz Rolnictwa Inteligentnego Klimatycznie (EVECSA). W jego skład wchodzi 22 partnerów z sześciu krajów: Danii (m.in. instytucja koordynująca), Finlandii, Hiszpanii, Holandii, Polski (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, Zespół Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego w Zduńskiej Woli oraz Energia OZ sp. z o.o. z Prusinowic k. Zduńskiej Woli) i Włoch (ZSKCU Wojśławice, b.d.).

Opisując partnerstwa na poziomie unijnym, warto na koniec wspomnieć, że bardzo ważnym podmiotem współodpowiedzialnym za merytoryczny nadzór nad funkcjonowaniem partnerstw na rzecz rozwoju kompetencji w UE jest Europejska Fundacja Kształcenia (European Training Foundation, ETF), powołana w 1990 r. w Turynie jako agencja UE. Na stronach ETF można odnaleźć materiały informacyjne poświęcone tworzeniu i funkcjonowaniu partnerstw sektorowych na poziomie unijnym.

Poza partnerstwami europejskimi warto zwrócić uwagę także na inne przykłady funkcjonowania takiego mechanizmu. Jednym z nich są tzw. klastry kompetencyjne, mające charakter wewnątrzsektorowej sieci stworzonej dla potrzeb kształcenia w danej branży. Ciekawym przykładem takiego klastra jest Clúster Digital de Catalunya, który poza działalnością badawczo-rozwojową rozwija także obszar rozwoju kompetencji. Za realizację tej funkcji klastra odpowiada Clúster Academy. Jest to platforma e-learningowa, oparta na systemie Moodle, która została stworzona we współpracy z firmą Acceleralia. Celem Clúster Academy jest promocja i aktualizacja szkoleń, rozwój talentów technologicznych, zwiększanie udziału kobiet w sektorze ICT oraz integracja treści związanych ze zrównoważonym rozwojem w programach szkoleniowych. Warto dodać, że kataloński klaster cyfrowy blisko współpracuje z innym regionalnym klastrem kompetencyjnym – Edutech Cluster, który skupia się na innowacjach edukacyjnych.

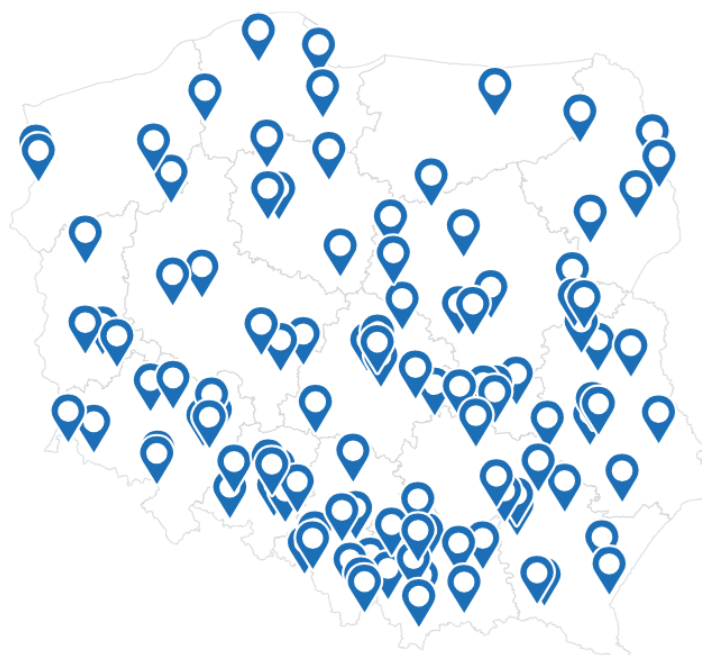
W Polsce szczególnym przykładem SPM jest z kolei instytucja Branżowych Centrów Umiejętności, swoistych hubów kompetencyjnych powołanych do życia w ramach Krajowego Planu Odbudowy (KPO), odpowiedzialnego za alokację środków z Funduszu Next Generation EU (NGEU) do 30 czerwca 2026 r.

BCU są instytucjami o wielowymiarowych kompetencjach, wpisującymi się w model CoVE. Do ich głównych zadań należy: (1) prowadzenie kursów i szkoleń dla uczniów, studentów oraz osób dorosłych, umożliwiających zdobycie lub uzupełnienie kwalifikacji zawodowych,

(2) organizowanie egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, (3) wdrażanie nowoczesnych technologii i metod nauczania oraz współpraca z sektorem badawczo-rozwojowym, a także (4) wspieranie doradztwa zawodowego i promowanie kształcenia zawodowego w społeczeństwie.

Mimo że instytucje te funkcjonują od kilku lat, w praktyce wciąż są w fazie rozwojowej – widać to szczególnie w różnych sposobach ich funkcjonowania w poszczególnych regionach. Co więcej, aktywność w zakresie wyłaniania takich centrów uzależniona jest w dużym stopniu od istnienia wcześniejszej infrastruktury współpracy, choćby w postaci sieci czy partnerstw. W tym kontekście nie jest absolutnie żadnym przypadkiem, że najgęstsza sieć BCU funkcjonuje na terenie województwa małopolskiego, które w skali kraju było prekursorem w zakresie tworzenia partnerstw na rzecz rozwoju kompetencji. Spośród 120 BCU, w Małopolsce funkcjonuje 15. Małopolska to także region, który aktywnie sieciuje Branżowe Centra Umiejętności – organizuje spotkania, warsztaty i fora wymiany doświadczeń, aby ułatwić współpracę między nimi. Działania te są realizowane m.in. poprzez instrumenty koordynacyjne na poziomie regionu, takie jak Wojewódzki Zespół Koordynacji, który wspiera wymianę informacji, integrację inicjatyw oraz tworzenie spójnego systemu funkcjonowania BCU w regionie. Dzięki temu Małopolska staje się przykładem efektywnego łączenia potencjału edukacyjnego i gospodarczego w skali kraju.

Rysunek 2.3. Mapa lokalizacji BCU (stan na pierwszą połowę 2025 r.)

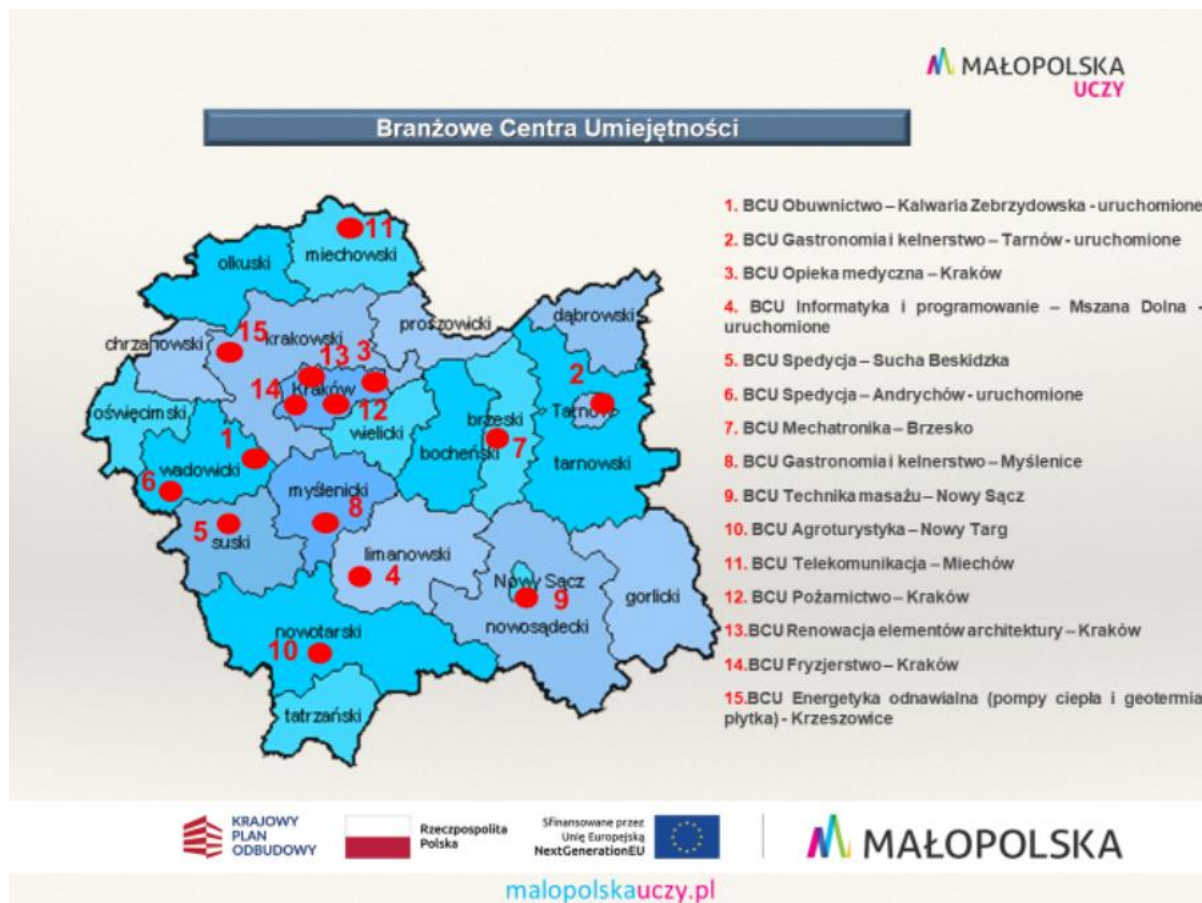


Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (b.d.).

Trzeba jednak mieć świadomość, że Branżowe Centra Umiejętności funkcjonują ciągle w modelu projektowym, a ze względu na opóźnienie przekazania środków z Krajowego Planu Odbudowy wiele z nich wciąż jest na etapie startowym. Wiosną 2025 r. spośród 120 BCU zaledwie kilkanaście prowadziło pełnowymiarową działalność zgodnie z pierwotnym

założeniem, czyli realizowaniem funkcji hubu kompetencyjnego. W efekcie, choć w Małopolsce powstaje aż 15 BCU, w praktyce zdecydowana większość z nich nie działa jeszcze w zaawansowanym trybie.

Rysunek 2.4. Mapa lokalizacji BCU w Małopolsce (stan na wrzesień 2025 r.)



Źródło: UMWM.

Stąd też ciekawym przykładem BCU jest Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, który prowadzi centrum SkyPort w obszarze eksploatacji portów i terminali lotniczych. Powstało ono w 2024 r. we współpracy ze Śląskim Klastrem Lotniczym (partner biznesowy) oraz Wydziałem Transportu i Inżynierii Lotniczej Politechniki Śląskiej (partner naukowy). Warto podkreślić, że ZDZ w Katowicach jest podmiotem niepublicznym, a podmioty samorządowe (Urząd Marszałkowski w Katowicach, Urząd Miasta Katowice) dołączyły do rady BCU SkyPort dopiero w późniejszym etapie. Uruchomienie tego konkretnego centrum było możliwe ze względu na istniejące już wcześniej relacje pomiędzy partnerami – działające przy ZDZ technikum lotnicze od 2009 r. współpracowało z Wydziałem Transportu i Inżynierii Lotniczej Politechniki Śląskiej, który na dodatek mieści się w odległości mniej niż 100 metrów od siedziby ZDZ. To właśnie dzięki osobistym kontaktom przedstawicieli Politechniki Śląskiej udało się nawiązać relacje ze Śląskim Klastrem Lotniczym. Co więcej, przedstawiciele Politechniki Śląskiej odegrali bardzo ważną rolę w przygotowaniu wniosku i projektowaniu tego BCU, wraz z planem rozbudowy infrastruktury dydaktycznej.

W ciągu pierwszego roku BCU SkyPort przeszkoliło prawie 700 osób niemal z całego kraju – zarówno uczniów i studentów, jak i osoby dorosłe oraz nauczycieli. Ogromnym problemem jest jednak funkcjonowanie w logice projektowej – aby otrzymać finansowanie z KPO, BCU SkyPort musi zrealizować sztywne wskaźniki. W efekcie nie jest w stanie przeszkolić więcej osób dorosłych, gdyż w tym obszarze dość szybko wyczerpało limit (ponadto nie może świadczyć nowych usług szkoleniowych osobom, które wzięły już udział w innym szkoleniu), a jednocześnie wiele energii musi poświęcić na rekrutację nauczycieli, którzy są bardzo niechętni do uczestnictwa w szkoleniach.

Wspomniana logika projektowa ma jednak znacznie więcej wad. Od momentu powołania BCU SkyPort we wrześniu 2024 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej odpowiadające za funkcjonowanie centrów już kilkakrotnie zmieniało interpretację przepisów. Niepewność regulacyjna, jak również niepewność co do dalszego finansowania przedsięwzięcia po zakończeniu projektu stanowi najpoważniejsze wyzwanie dla funkcjonowania BCU. Jednocześnie nie widać wielkiego zainteresowania ze strony samorządu, aby zaangażować się finansowo w funkcjonowanie BCU po zakończeniu finansowania projektu ze środków KPO, a podmioty prywatne, które korzystają z usług centrum (takie jak przede wszystkim Górnośląskie Towarzystwo Lotnicze, właściciel portu lotniczego Katowice-Pyrzowice), nie zawsze są zainteresowane szkoleniem pracowników poza terenem portu. Wreszcie, choć pierwotnie dla jednego zawodu miało powstawać tylko jedno centrum na poziomie kraju, w Radomiu uruchomiono drugie BCU w obszarze eksploatacji portów i terminali lotniczych, gdzie na dodatek po wycofaniu się partnera biznesowego, tj. Centralnego Portu Komunikacyjnego, rolę tę przejął Śląski Klaster Lotniczy. W efekcie klaster ten jest zaangażowany w funkcjonowanie obu BCU (Katowice i Radom), co może mieć negatywne konsekwencje zwłaszcza z perspektywy trwałości projektu po zakończeniu finansowania z tytułu KPO. Na szczęście przeprowadzona niedawno nowelizacja ustawy Prawo oświatowe sprawia, że po przekształceniu BCU w placówkę oświatową może ona przestać funkcjonować w logice projektowej i otrzymywać środki na zasadach określonych w ustawie.

Niezależnie od partnerstw sektorowych na rzecz kształcenia kompetencji, które w Polsce przyjmują dziś głównie formułę Branżowych Centrów Umiejętności, warto zwrócić uwagę na inne rozwiązania w postaci lokalnych ekosystemów edukacyjno-innowacyjnych, działających w szerszej przestrzeni międzysektorowej. Mogą one mieć różne formy szczegółowe, ale większość z nich wpisuje się w koncepcję tzw. *learning labs* (LL). W praktyce inicjatywy te często oferują kształcenie w zakresie nowych technologii, w tym przede wszystkim kompetencji cyfrowych.

W Polsce powstało jak dotąd kilkadziesiąt inicjatyw funkcjonujących w modelu LL. Warto wspomnieć o kilku z nich – tzw. fablabach (*fabrication laboratory*), czyli przestrzeniach kreatywnych z dostępem do technologii (Warszawa, Kraków, Łódź), Centrach Kompetencji (np. Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej – Laboratorium Umiejętności Cyfrowych), Centrach Nauki i Edukacji Doświadczalnej (Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, Hydropolis

we Wrocławiu) czy wreszcie hubach innowacji cyfrowych, wspieranych m.in. w ramach unijnego programu Erasmus+ (Learning Innovation Hubs). Pewną formą LL są także laboratoria przyszłości dla młodzieży, takie jak np. akademie młodego przedsiębiorcy.

Koncentracja na problematyce nowych technologii, w tym kompetencji cyfrowych, nie jest jednak regułą. Nawet w Polsce można odnaleźć LL, które wykraczają poza ten obszar, a jednocześnie stanowią ważny element polityki rozwojowej na poziomie lokalnym. Jednym z przykładów jest tzw. *living lab*, który powstał w Gdyni w 2019 r. pod nazwą UrbanLab Gdynia. Było to pierwsze tego typu przedsięwzięcie w Polsce, mające na celu wspólne poszukiwanie rozwiązań dla wyzwań miejskich w formacie lokalnego ekosystemu edukacyjnego, jednak trzeba zaznaczyć, że komponent kształcenia kompetencji nie stanowi kluczowego pola działalności. UrbanLab Gdynia funkcjonuje dzięki zaangażowaniu mieszkańców, organizacji pozarządowych, środowisk naukowych, biznesu oraz administracji publicznej. Do głównych celów UrbanLab Gdynia należą:

- tworzenie przestrzeni do dialogu i współpracy między różnymi grupami społecznymi;
- diagnozowanie problemów miejskich i poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań;
- wspieranie inicjatyw obywatelskich oraz projektów społecznych i edukacyjnych;
- promowanie partycypacji społecznej i współdecydowania o sprawach miasta.

Formalnie UrbanLab Gdynia jest częścią Pomorskiego Parku Nauko-Technologicznego i składa się z następujących elementów:

- UrbanCafé: przestrzeń spotkań i debat na temat rozwoju miasta;
- Inkubator Miejski „Pomysł na Miasto”: program wspierający realizację oddolnych inicjatyw społecznych;
- grupy tematyczne i robocze: zespoły pracujące nad konkretnymi zagadnieniami miejskimi;
- City Incubator: platforma dla projektów innowacyjnych w zakresie usług publicznych i przestrzeni miejskiej (UrbanLab Gdynia, b.d.).

W szerszym wymiarze wspierania rozwoju kompetencji na poziomie regionalnym warto z kolei przywołać przykład Lifelong Learning Lab, które działają przy Uniwersytecie Jagiellońskim. Inicjatywa ta, funkcjonująca w ramach projektu Erasmus+ w latach 2020–2023, koncentrowała się na analizie i wspieraniu regionalnych polityk edukacyjnych. Trzeba jednak podkreślić, że miała ona charakter projektowy, a nie trwały. To zresztą stanowi jedno z poważniejszych wyzwań stojących przed tego typu przedsięwzięciami – w przeciwieństwie do partnerstw sektorowych, które mogą funkcjonować przy niewielkich zasobach, inicjatywy pokroju LL wymagają znacznych zasobów i stałego finansowania. Problem ten stanowi istotne wyzwanie dla władz lokalnych i regionalnych, które potencjalnie są zainteresowane powołaniem takich laboratoriów wspierających rozwój kompetencji na danym terenie. Możliwe, że w przyszłości LL staną się jednym z form działania BCU. To jednak w dużej mierze zależeć będzie od statusu tych instytucji po zakończeniu okresu finansowania z Krajowego Planu Odbudowy w połowie 2026 r.

2.4. Podsumowanie

W rozdziale przedstawiono kluczowe modele współpracy międzysektorowej, koncentrując się na inicjatywach angażujących przedstawicieli sektora edukacji, biznesu i administracji publicznej, jak również szeroko rozumianej sfery kultury. W pierwszej jego części szczególną uwagę poświęcono modelom opartym na koncepcji helisy — potrójnej, poczwórnej i pięciokrotnej — które stanowią powszechnie stosowane ramy analityczne dla procesów wspierających innowacyjność i rozwój. Omawiając je, zwrócono również uwagę na to, w jaki sposób zróżnicowani aktorzy mogą współdziałać na rzecz budowania kompetencji, w tym kompetencji zawodowych. Przytaczane przykłady wskazują na kluczową rolę poszczególnych aktorów: administracja publiczna jako główne źródło finansowania tego typu przedsięwzięć oraz ich koordynator, instytucje nauki jako dostarczyciele wiedzy, biznes udostępniający doświadczonych praktyków i potencjalny pracodawca, a instytucje kultury i środowiska obywatelskiego jako dbające o uwzględnienie potrzeb społecznych. Omówione przykłady z literatury zilustrowały realne zastosowania każdego z modeli, wskazując na ich proinnowacyjny charakter. Uwzględniano w nich jednak również kwestie budowania kompetencji.

Ponadto zaprezentowana została ewolucja systemów VET w kierunku modelu pluralistycznego, zakładającego tworzenie m.in. partnerstw sektorowych i inicjatyw mających na celu współpracę pomiędzy podmiotami reprezentującymi różne sektory. Z polskiej perspektywy szczególnie ciekawym przypadkiem jest instytucja Branżowych Centrów Umiejętności, która w zamyśle ma stanowić przykład partnerstwa sektorowego na rzecz rozwoju kompetencji. W kolejnym rozdziale przedstawione zostaną studia przypadku wybranych inicjatyw, które są nakierowane na rozwój kompetencji w modelu pluralistycznym, uwzględniającym współpracę różnych podmiotów na poziomie regionalnym.

Bibliografia

- Abd Razak, A., & White, G.R.T. (2015). The Triple Helix Model for Innovation: A Holistic Exploration of Barriers and Enablers. *International Journal of Business Performance and Supply Chain Modelling*, 7(3), 278–291. <https://doi.org/10.1504/IJBPSM.2015.071600>
- Alhowaily, A. (2016). Berlin-Adlershof Science and Technology Park, and Valley of Technology, Ismailia – A Comparative Study. W: *Proceedings of Sustainable Mega Projects (Chance–Change–Challenge) Conference (3–5 May 2016)*.
- Apriani, K., Sukoharsono, E.G., & Adib, N. (2024). Quintuple Helix in Public Private Partnership (PPP) Projects (Case Study – PPP’s Housing Project in Surabaya). *Journal of Management, Accounting, General Finance and International Economic Issues*, 3(3), 874–885. <https://doi.org/10.55047/marginal.v3i3.1285>
- Barbosa-Gómez, L., Wailzer, M., Soyer, L., Gerhardus, A., Estay, F.G., Blok, V., & Revuelta, G. (2024). Strategies to Overcome Collaborative Innovation Barriers: The Role of Training to Foster Skills

- to Navigate Quadruple Helix Innovations. *Journal of the Knowledge Economy*, 15, 10057–10087. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01467-7>
- Bednarzewska, K.E. (2016). Potrójna helisa jako model współpracy w budowaniu atrakcyjności inwestycyjnej miast. *Organizacja i Zarządzanie*, 2(34), 5–20.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju*. M. Bacigalupo, Y. Punie (red.). EUR 30955 PL. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128040/JRC128040_015.pdf (dostęp: 15.06.2025).
- Bojar, M., & Machnik-Słomka, J. (2014). Model potrójnej i poczwórnej helisy w budowaniu współpracy sieciowej dla rozwoju innowacyjnych projektów regionalnych. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 76, 99–111.
- Carayannis, E., & Grigoroudis, E. (2016). Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization: Knowledge Production and National Competitiveness. *Foresight and STI Governance*, 10(1), 31–42. <https://doi.org/10.17323/1995-459x.2016.1.31.42>
- Carayannis, E.G., & Campbell, D.F.J. (2009). ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201–234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Carayannis, E.G., Barth, T.D., & Campbell, D.F.J. (2012). The Quintuple Helix Innovation Model: Global Warming as a Challenge and Driver for Innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1, 2. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>
- CEDEFOP. (2009). *The Dynamics of Qualifications: Defining and Renewing Occupational and Educational Standards*. Office for Official Publications of the European Communities. www.cedefop.europa.eu/files/5195_en.pdf
- CEDEFOP. (2021). *Spotlight on VET – 2020 Compilation: Vocational Education and Training Systems in Europe*. Publications Office of the European Union. www.cedefop.europa.eu/files/4189_en.pdf
- de Lima Figueiredo, N., Fernandes, C.I., & Abrantes, J.L. (2023). Triple Helix model: Cooperation in Knowledge Creation. *Journal of the Knowledge Economy*, 14, 854–878. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00930-1>
- Delors, J. (red.). (1996). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich / Wydawnictwo UNESCO.
- Etzkowitz, H. (1994). Academic-industry Relations: A Sociological Paradigm for Economic Development. W: L. Leydesdorff, P. Van den Besselaar (red.), *Evolutionary Economics and Chaos Theory: New Directions in Technology Studies* (s. 139–151). Pinter Publishers.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix – University–Industry–Government Relations: A Laboratory for Knowledge-based Economic Development. *EASST Review*, 14(1), 14–19.
- Etzkowitz, H., & Zhou, C. (2017). *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation and Entrepreneurship* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315620183>
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. (b.d.). *Branżowe Centra Umiejętności*. www.frse.org.pl/kpo-bcu-mapa (dostęp: 15.06.2025).
- Gudele, I. (2019). The Quintuple Helix Innovation Model: Cooperation for E-services Development and Education of Society. A Case Study in Latvia. W: I. Kabashkin, I. Yatskiv (Jackiva), O. Prentkovskis (red.), *Reliability and Statistics in Transportation and Communication*. RelStat 2018. Lecture Notes

- in Networks and Systems, Vol. 68. Springer (s. 808–817). https://doi.org/10.1007/978-3-030-12450-2_78
- Irawati, D. (2011). Bridging the Gaps in the Triple Helix: A Case Study Based on the Challenge of the Indonesian Experience W: M. Saad, G. Zawdie (red.), *Theory and Practice of the Triple Helix Model in Developing Countries: Issues and Challenges* (s. 195–208). Routledge.
- Jelonek, M. (red.). (2019). *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Komisja Europejska. (2023). *Pakt na rzecz umiejętności*. https://poland.representation.ec.europa.eu/news/pakt-na-rzecz-umiejetnosci-2023-06-05_pl (dostęp: 15.06.2025).
- Kędzierski, M. (2018). Polityka w zakresie szkolnictwa zawodowego wobec globalnych wyzwań stojących przed rynkiem pracy. *Przedsiębiorczość Międzynarodowa*, 4(1), 39–48. <https://doi.org/10.15678/PM.2018.0401.03>
- Kopeć, A., & Zawiślińska, I. (2021). Ewolucja modelu helisy jako koncepcji rozwojowej we współczesnej gospodarce światowej. *Nauki Ekonomiczne*, 33, 83–103. [https://doi.org/10.19251/ne/2021.33\(6\)](https://doi.org/10.19251/ne/2021.33(6))
- KPV. (b.d.). *Horyzont Europa*. www.kpk.gov.pl/horyzont-europa (dostęp: 15.06.2025).
- Kwiek, M. (2014). Przyszłość uniwersytetów w Europie: Motywy dyskusji i ich polskie konteksty. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 43–44(1–2), 71–90.
- Leslie, S.W., & Kargon, R.H. (1996). Selling Silicon Valley: Frederick Terman's Model for Regional Advantage. *Business History Review*, 70(4), 435–472. <https://doi.org/10.2307/3117312>
- Luger, M.I., & Goldstein, H.A. (1991). *Technology in the Garden: Research Parks and Regional Economic Development*. The University of North Carolina Press.
- Łącka, I. (2020). Barriers to Using of Quintuple Helix Model to Create Innovations in Polish Regions. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 146, 233–251. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2020.146.18>
- Marchesani, F., & Ceci, F. (2025). A Quadruple Helix View on Smart City: Exploring the Effect of Internal and External Open Innovation on Public Services Digitalization. *Technovation*, 139, 103141. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2024.103141>
- Mazur, S. (red.). (2015). *Współzarządzanie publiczne*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Morawska-Jancelewicz, J. (2016). Model poczwórnej helisy jako narzędzie wdrażania strategii inteligentnych specjalizacji. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego*, 46(1), 107–116. <https://doi.org/10.18276/sip.2016.46/1-08>
- Natário, M.M., Almeida Couto, J.P., & Roque de Almeida, C.F. (2012). The Triple Helix Model and Dynamics of Innovation: A Case Study. *Journal of Knowledge-based Innovation in China*, 4(1), 36–54. <https://doi.org/10.1108/17561411211208758>
- Nordberg, K., Mariussen, Å., & Virkkala, S. (2020). Community-driven Social Innovation and Quadruple Helix Coordination in Rural Development: Case Study on LEADER Group Aktion Österbotten. *Journal of Rural Studies*, 79, 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.08.001>
- Pelle, D., Bober, M., & Lis, M. (2008). *Parki naukowo-technologiczne jako instrument polityki wspierania innowacji i dyfuzji wiedzy*. Instytut Badań Strukturalnych. <https://ibs.org.pl/publications/parki-naukowo-technologiczne-jako-instrument-polityki-wspierania-innowacji-i-dyfuzji-wiedzy-2> (dostęp: 15.06.2025).
- Pique, J.M., Berbegal-Mirabent, J., & Etzkowitz, H. (2018). Triple Helix and the Evolution of Ecosystems of Innovation: The Case of Silicon Valley. *Triple Helix*, 5, 11. <https://doi.org/10.1186/s40604-018-0060-x>

- Popa, E.O., Blok, V., & Wesselink, R. (2020). A Processual Approach to Friction in Quadruple Helix Collaborations. *Science and Public Policy*, 47(6), 876–889. <https://doi.org/10.1093/scipol/scaa054>
- Ranga, M., & Etzkowitz, H. (2011). Creative Reconstruction: A Triple Helix-based Innovation Strategy in Central and Eastern Europe Countries. W: M. Saad, G. Zawdie (red.), *Theory and Practice of Triple Helix Model in Developing Countries: Issues and Challenges* (s. 248–282). Routledge.
- Schütz, F., Heidingsfelder, M.L., & Schraudner, M. (2019). Co-shaping the Future in Quadruple Helix Innovation Systems: Uncovering Public Preferences toward Participatory Research and Innovation. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 5(2), 128–146. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.04.002>
- Selada, C. (2017). Smart Cities and the Quadruple Helix Innovation Systems Conceptual Framework: The Case of Portugal. W: S.P. De Oliveira Monteiro, E.G. Carayannis (red.), *The Quadruple Innovation Helix Nexus* (s. 211–244). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55577-9_8
- Taratori, R., Rodriguez-Fiscal, P., Pacho, M.A., Koutra, S., Pareja-Eastaway, M., & Thomas, D. (2021). Unveiling the Evolution of Innovation Ecosystems: An Analysis of Triple, Quadruple, and Quintuple Helix Model Innovation Systems in European Case Studies. *Sustainability*, 13(14), 7582. <https://doi.org/10.3390/su13147582>
- UEK. (2025). „Oszczędź sobie!” czyli nowa kampania społeczna. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. <https://ippa.uek.krakow.pl/kgp/2025/04/21/oszczedz-sobie-czyli-nowa-kampania-spoeczna> (dostęp: 15.06.2025).
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? (Senior Experts' Group; A.J. Mohammed & W.J. Morgan). Paris: UNESCO.
- UrbanLab Gdynia. (b.d.). <https://urbanlab.gdynia.pl> (dostęp: 15.06.2025).
- Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego. (2021). Regionalna Strategia Innowacji Województwa Małopolskiego 2030. Załącznik nr 1 do Uchwały Nr 181/21 Zarządu Województwa Małopolskiego z dnia 25 lutego 2021 r. [www.malopolska.pl/userfiles/uploads/RG-X/Regionalna Strategia Innowacji Wojewodztwa Malopolskiego 2030.pdf](http://www.malopolska.pl/userfiles/uploads/RG-X/Regionalna_Strategia_Innowacji_Wojewodztwa_Malopolskiego_2030.pdf) (dostęp: 15.06.2025).
- ZSKCU Wojśławice. (b.d.). Informacje o projekcie. www.zskuwojslawice.pl/asp/informacje-o-projekcie,164,,1 (dostęp: 15.06.2025).

3. Global Business Services: współpraca uczelni z biznesem w obszarze kształtowania kompetencji specjalistów

3.1. Wprowadzenie

Literatura przedmiotu identyfikuje wiele modeli współpracy uniwersytetów z biznesem, różniących się stopniem integracji i formalizacji. Szczególnie istotne są programy typu *work-integrated learning* (WIL), które łączą naukę akademicką z praktycznym doświadczeniem zawodowym (Coll & Zegwaard, 2006). Badania (Zegwaard & Pretti, 2023) pokazują, że studenci uczestniczący w takich programach wykazują wyższy poziom gotowości do podjęcia pracy oraz lepsze kompetencje międzykulturowe i komunikacyjne. Kluczowym elementem sukcesu tych inicjatyw jest osiągnięcie równowagi między potrzebami akademickimi a oczekiwaniami biznesowymi, co wymaga elastycznych struktur organizacyjnych i mechanizmów koordynacji (Plewa *et al.*, 2013).

3.2. Przykłady dobrych praktyk w zakresie współpracy

Podobne modele współpracy rozwijane są w różnych kontekstach geograficznych i branżowych. W Wielkiej Brytanii popularne są *sandwich courses*, które umożliwiają studentom odbywanie długoterminowych staży w ramach programu studiów (Jackson, 2015). Z kolei w Niemczech system dualny łączy edukację teoretyczną z praktycznym szkoleniem zawodowym, co przyczyniało się do jednego z najniższych wskaźników bezrobocia wśród młodzieży w Europie (Hoffman & Schwartz, 2015). Analiza międzynarodowych doświadczeń wskazuje, że skuteczność takich programów zależy w dużej mierze od długoterminowego zaangażowania partnerów biznesowych oraz dostosowania *curricula* do rzeczywistych potrzeb rynku pracy. Jednak implementacja programów integrujących naukę z praktyką napotyka znaczące wyzwania organizacyjne i kulturowe. Różnice w rytmie działania między światem akademickim a biznesowym, odmienne systemy wartości oraz problemy z koordynacją harmonogramów stanowią w tym kontekście najtrudniejsze do pokonania bariery.

Kolejną dobrą praktyką jest tworzenie wspólnych centrów innowacji, tzw. *living labs*, w których studenci, naukowcy i przedstawiciele przedsiębiorstw współpracują nad opracowywaniem nowych produktów i usług. Takie ośrodki pozwalają na kształtowanie kompetencji związanych z zarządzaniem innowacyjnymi projektami, pracą interdyscyplinarną oraz przedsiębiorczością (Bergvall-Kåreborn *et al.*, 2009). Badania pokazują, że udział studentów w projektach badawczo-rozwojowych prowadzonych wspólnie z firmami wzmacnia motywację do nauki i sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy teoretycznej poprzez jej praktyczne zastosowanie (Mulder, 2014).

Równie istotnym elementem współpracy jest udział pracodawców w projektowaniu programów kształcenia oraz prowadzeniu zajęć. Włączenie ekspertów biznesowych jako współprowadzących kursy umożliwia dostosowanie treści dydaktycznych do aktualnych trendów technologicznych i kompetencyjnych. Przykłady z europejskich uczelni wskazują, że partnerstwa w zakresie współtworzenia programów studiów i kursów specjalistycznych prowadzą do lepszego przygotowania studentów do zawodów przyszłości i skracają czas adaptacji absolwentów w miejscu pracy (Ankrah & AL-Tabbaa, 2015).

3.3. Opis studium przypadku

Omawiany w tym rozdziale kasus kierunku Global Business Services (GBS), prowadzonego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie jest jednym z wielu przykładów współpracy między uniwersytetem a otoczeniem biznesowym. Oferta kierunku jest dostosowana do specyfiki lokalnych pracodawców, co w przypadku Krakowa oznacza przede wszystkim centra usług wspólnych dla globalnego biznesu. Jest to zatem profil podobny chociażby do oferowanego przez Rotterdam School of Management (Erasmus University, Holandia) kierunku International Business Administration, który również kładzie silny nacisk na rozwój umiejętności analitycznych, strategicznych oraz miękkich w kontekście globalnego rynku. W obu tych miejscach studenci uczą się, jak funkcjonują globalne organizacje, jak zarządzać zespołami w różnych kulturach i jak wykorzystywać dane w podejmowaniu decyzji biznesowych.

Kierunek GBS jest wyraźnie zakorzeniony w lokalnym kontekście społecznym i gospodarczym. Pomimo że nie angażowano społeczności lokalnej w sposób bezpośredni (np. w formie konsultacji społecznych), projekt ten od początku odpowiada na bieżące potrzeby rynku pracy w Krakowie. W pewnym sensie zastosowano więc w praktyce podejście tzw. czterech helis (uczelnia – biznes – administracja – społeczeństwo obywatelskie), choć z przewagą pierwszych dwóch komponentów.

Wiele wskazuje, że działania osób zaangażowanych w tworzenie tej inicjatywy miały charakter prospołeczny – wynikały z lokalnego patriotyzmu i chęci wspierania rozwoju Krakowa jako centrum usług globalnych, chociaż, naturalnie, nie bez znaczenia była chęć realizacji wymiernych interesów podmiotów, które zostały w niego zaangażowane – zarówno uniwersytetu, jak i pracodawców. Osobiste przywiązanie do regionu oraz dbałość o rozwój lokalnego rynku pracy motywują jednak inicjatorów GBS do podejmowania działań wykraczających poza logikę korporacyjną. Takie lokalne osadzenie inicjatywy może sprzyjać współpracy z samorządem lokalnym – przede wszystkim w zakresie wspierania strategii zatrzymywania talentów w regionie. W praktyce jednak determinacja władz samorządowych we wspieraniu omawianego kierunku studiów jest raczej niska.

Tabela 3.1. Karta dobrej praktyki – Global Business Services

Nazwa dobrej praktyki	Kierunek studiów Global Business Services na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie
Główny cel	Kształcenie kompetencji przyszłości związanych z finansami, analizą danych, nowoczesnych technologii oraz uniwersalnych umiejętności miękkich, takich jak: zarządzanie zmianą, otwartość na nowe zdarzenia, umiejętność prezentowania własnych opinii, umiejętność współpracy w międzynarodowym środowisku biznesowym w formule pracy projektowej
Lider	Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Katedra Zarządzania Publicznego (dawniej: Katedra Zarządzania Organizacjami Publicznymi)
Główni partnerzy	ABSL (Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych)
Okres realizacji	Od 2021 r.
Zasięg (lokalny/regionalny/krajowy/międzynarodowy)	Regionalny
Źródła finansowania	Brak – istnieje w ramach standardowej działalności dydaktycznej uczelni
Strona internetowa	https://gbs.uek.krakow.pl

Źródło: opracowanie własne.

A. Kontekst, geneza, cel i inicjatorzy rozwiązania

Powstanie kierunku GBS należy rozpatrywać w kontekście dynamicznych zmian zachodzących w sektorze nowoczesnych usług biznesowych, szczególnie w regionie małopolskim. Rozwój technologii cyfrowych, postępująca globalizacja, a także rosnące wymagania pracodawców wobec kompetencji miękkich i elastyczności pracowników spowodowały bowiem wzrost zapotrzebowania na swoisty profil absolwenta. W Krakowie, jako jednym z kluczowych centrów usług wspólnych w Europie Środkowej, pojawiła się potrzeba dostosowania oferty akademickiej do realnych potrzeb biznesu, co w praktyce oznaczało konieczność wykroczenia poza klasyczne modele kształcenia.

Pomysł utworzenia omawianego kierunku wywodzi się z funkcjonującej wcześniej specjalizacji The Future of Global Business Services w ramach kierunku Gospodarka i Administracja Publiczna prowadzonego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Choć specjalizacja ta miała ograniczony zasięg (była w istocie pakietem sześciu przedmiotów do wyboru), ujawniła duży potencjał współpracy uczelni z sektorem globalnych korporacji. Z punktu widzenia uczelni jednym z istotnych wyzwań jest fakt, że studenci coraz częściej podejmują pracę już na wczesnych etapach kształcenia. W nieuporządkowanej formie rzutuje to zwykle negatywnie na proces studiowania. Co więcej, jest to trudne do wyeliminowania. Twórcy kierunku GBS postanowili zatem, że zamiast walczyć ze zjawiskiem zatrudniania studentów przygotowują program, który będzie organizował to zjawisko w takie ramy, w których zdobywanie doświadczenia zawodowego nie tylko nie będzie sprzeczne z akademickim rozwojem studentów, ale wręcz będzie go wspierał. Wymagało to przyjęcia elastycznych form nauczania oraz wprowadzenia znacznej liczby przedmiotów o wyraźnie praktycznym profilu. Była to więc

również odpowiedź na problem związany z niedostosowaniem tradycyjnych kierunków akademickich do potrzeb rynku pracy, szczególnie w obszarach wymagających myślenia projektowego, komunikacji (w tym międzykulturowej) oraz umiejętności uczenia się. W przedsięwzięciu tym wykorzystywano koncepcję *sandwich course*, tj. przeplatania zajęć akademickich pracą (w wymiarze przekraczającym standardowe praktyki) we współpracujących firmach.

Celem nadrzędnym kierunku było przygotowanie studentów do wyzwań sektora GBS, nie poprzez naukę twardych umiejętności technicznych, lecz przez rozwój kompetencji miękkich: krytycznego myślenia, umiejętności pracy w zespole, komunikacji, kreatywności oraz postawy *can do*. Pracodawcy jednoznacznie wskazywali bowiem, że wiele umiejętności, takich jak obsługa konkretnych programów komputerowych, można nabyć w krótkim czasie w firmie, natomiast brakuje absolwentów gotowych do szybkiej adaptacji, samodzielności i innowacyjności. W tym kontekście widoczny był zatem wyraźny dysonans między obiegowymi opiniami krążącymi wśród studentów i kadry akademickiej (ujawnionymi w wewnętrznych badaniach przeprowadzonych przy okazji tworzenia kierunku GBS), jakoby „twarde kompetencje” były najbardziej pożądane na rynku pracy, a rzeczywistymi oczekiwaniami głównych pracodawców wobec absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

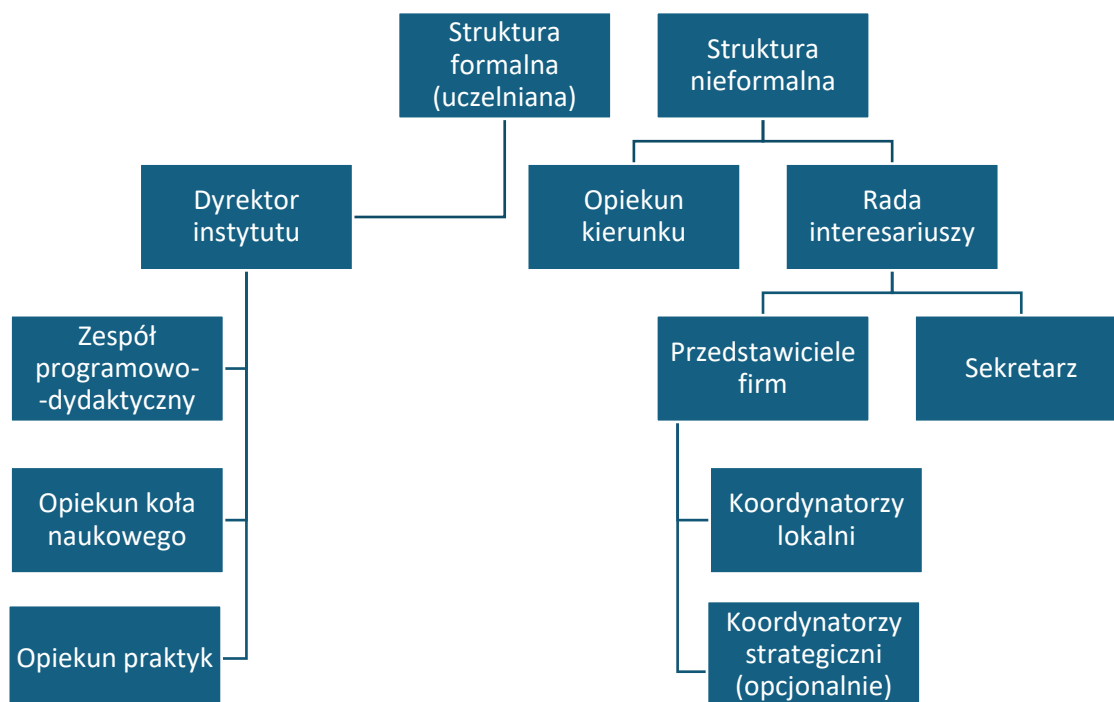
Za powstaniem kierunku stali przede wszystkim Tomasz Brzostowski, przedstawiciel sektora GBS, oraz prof. Jerzy Hausner, reprezentujący środowisko akademickie. Projekt od początku zakładał szeroką współpracę międzysektorową: uczelnia, biznes i administracja lokalna, przy czym kluczowe inicjatywy pochodziły głównie z uczelni. Od początku istnienia kierunku jego opiekunem jest prof. Marek Ćwiklicki. W przedsięwzięcie zaangażowani są także pracownicy z kierowanej przez niego Katedry Zarządzania Publicznego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

B. Założenia rozwiązania

Kierunek GBS jest prowadzony w formie stacjonarnych studiów pierwszego stopnia, na które rekrutowanych jest każdego roku ok. 100 studentów. Posiada on unikatową strukturę organizacyjną. Formalnie, zgodnie ze Statutem Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, odpowiada za niego dyrektor instytutu, rada instytutu oraz zespół programowo-dydaktyczny. W praktyce jednak kluczową rolę odgrywa nieformalny opiekun kierunku, który – mimo braku jakichkolwiek prerogatyw – pełni funkcje koordynacyjne wobec dydaktyków i partnerów zewnętrznych. Jego zadania obejmują inicjowanie i procedowanie formalne wszelkich zmian w kierunku, a także m.in. koordynowanie wyboru przedmiotów, zapewnianie obsady wykładowców czy rozwiązywanie pojawiających się konfliktów. Funkcjonuje również rada interesariuszy złożona z menedżerów firm partnerskich, której sekretarzem jest dr Wioleta Gałat. W skład rady wchodzi przedstawiciele ok. 30 firm, spośród których 10 wykazuje stałą i aktywną obecność – głównie Heineken, HSBC, Cisco. Dodatkowo każda firma wskazuje

tw. koordynatora lokalnego (kontakt bieżący) i – opcjonalnie – strategicznego (którego zadaniem jest udział w pracach Rady oraz – dzięki wyższemu korporacyjnemu umocowaniu – przyspieszanie procesu podejmowania decyzji po stronie firmy). Uczelnia zapewnia również opiekę nad praktykami (mgr Anna Mirzyńska) i działalnością koła naukowego (dr Kamila Pilch).

Rysunek 3.1. Struktura organizacyjna kierunku GBS



Źródło: opracowanie własne.

Firmy wspierają kierunek zarówno w zakresie dydaktycznym, jak i promocyjnym. Ich pracownicy uczestniczą w zajęciach jako współprowadzący, organizują wizyty studyjne, praktyki oraz hackathony. Współpraca często odbywa się w ramach wolontariatu pracowniczego lub działań z zakresu budowania marki pracodawcy. Nie ma jednak żadnych formalnych umów, które zakładałyby jakiejkolwiek przepływy finansowe. Występuje jedynie wkład rzeczowy i organizacyjny, a więc współpraca ma charakter barterowy. Partnerem strategicznym jest organizacja ABSL (Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych), zapewniająca infrastrukturę informacyjną i promocyjną.

Twórcy kierunku na podstawie rozmów z przedstawicielami firm z sektora usług wspólnych dla biznesu wyróżnili cztery moduły tematyczne, na których powinno skupiać się kształcenie:

- International Project Management (zarządzanie projektem międzynarodowym) – dotyczący realizacji projektów w międzynarodowym otoczeniu, co związane jest z uwzględnieniem wielokulturowości oraz doбором odpowiednich podejść i metod pomocniczych (*design thinking, agile* itp.).
- Business Intelligence (analityka biznesowa) – dostarczający wiedzy o technologii inteligentnej analizy danych w aspekcie teorii dostępu, gromadzenia, przechowywania

i analizy danych, który umożliwia zdobycie praktycznych umiejętności przekształcania surowych danych w użyteczną informację biznesową. Student nauczy się wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce w usprawnianiu procesów biznesowych lub realizowaniu analiz biznesowych (operacyjnych i finansowych).

- Brand Management (zarządzanie marką) – koncentrujący się na kształtowaniu marki w środowisku międzynarodowym, z wykorzystaniem systemowego podejścia do marki, w tym marki osobistej, pracodawcy, badań ukierunkowanych na użytkownika.
- Operational Excellence (doskonałość operacyjna) – skupiający się na metodach i narzędziach doskonalenia procesów biznesowych w celu osiągnięcia najwyższej efektywności operacyjnej.

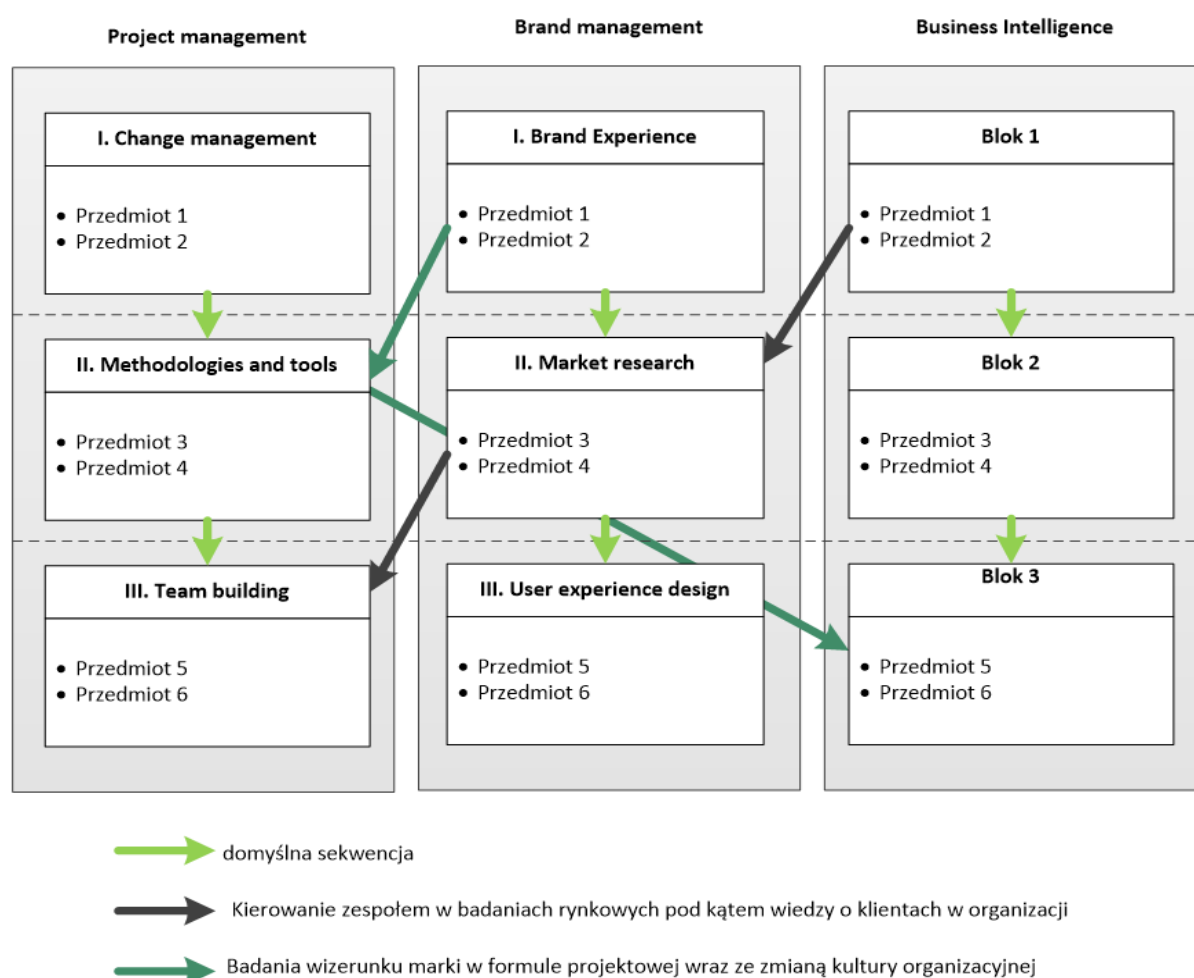
Tabela 3.2. Przedmioty w ramach modułów tematycznych na kierunku GBS

Moduł tematyczny	Semestr	Nazwa przedmiotu
International Project Management	3	Agile Project Management (j. ang.)
		Advanced Project Management (j. ang.)
	4	Współpraca międzysektorowa
		Metody budowania zespołu
	5	Design Thinking (j. ang.)
		Zarządzanie zmianą
Business Intelligence	3	Przygotowanie danych do analiz
		Regression Models in Business Analytics (j. ang.)
	4	Trend Analysis Models in Business Intelligence (j. ang.)
		Wizualizacja danych
	5	Metody grupowania obiektów w analityce biznesowej
		Data Classification Methods in Business Intelligence (j. ang.)
Brand Management	3	Marketing międzykulturowy
		Budowanie wizerunku pracodawcy
	4	Badania rynkowe
		Współpraca międzysektorowa
	5	Projektowanie ukierunkowane na ludzi
		Design Thinking (j. ang.)
Operational Excellence	3	Metody twórczego rozwiązywania problemów
		Zarządzanie jakością
	4	Zarządzanie procesami
		Audyt wewnętrzny
	5	Zarządzanie zmianą
		Design Thinking (j. ang.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie PRK UEK.

W założeniach studenci co semestr wybierają moduły tematyczne. Stworzono też modelowe schematy wyborów, choć w praktyce nie zawsze możliwe było ich zrealizowanie (z uwagi na dokonywane wielokrotnie zmiany w programie studiów).

Rysunek 3.2. Modelowy schemat wyboru semestralnych modułów tematycznych przez studentów



Źródło: dokumentacja wewnętrzna utworzenia kierunku studiów GBS.

Mimo że projekt odniósł sukces rekrutacyjny i organizacyjny, to napotyka liczne bariery instytucjonalne, wśród których należy wymienić przede wszystkim: brak formalnych uprawnień opiekuna kierunku, problemy z dostosowaniem terminów zajęć do kalendarzy firm, rozbieżność języków komunikacji akademickiej i korporacyjnej, a także brak możliwości wynagrodzenia pracowników uniwersytetu za wykonywanie dodatkowej pracy. Ponadto, wsparcie administracyjne ze strony Urzędu Miasta (Departament Przedsiębiorczości) miało jedynie charakter epizodyczny mimo wielokrotnie deklarowanej chęci wspierania rozwoju krakowskiego szkolnictwa wyższego w podejmowaniu współpracy międzysektorowej. Więcej informacji o zidentyfikowanych problemach przedstawiono w dalszej części tego rozdziału.

Tabela 3.3. Lista przedmiotów obowiązkowych na kierunku GBS

Semestr	Przedmiot	Liczba ECTS	Liczba godzin
1	Komunikacja interpersonalna	6	45
	Metodyka studiowania	2	15
	Podstawy rachunkowości	3	30
	Podstawy wiedzy o państwie	3	30
	Podstawy zarządzania i teorii organizacji	4	30
	Statystyka	5	60
	Wprowadzenie do sektora usług biznesowych	3	30
	Wychowanie fizyczne	0	30
2	Filozofia ogólna i polityczna wraz z etyką	4	30
	Foundations of Finance	2	30
	Podstawy marketingu	3	30
	Podstawy metodologii badań społecznych	5	30
	Podstawy zarządzania projektami	4	30
	Wprowadzenie do technologii informatycznych w biznesie	2	45
	Wychowanie fizyczne	0	30
3	Historia gospodarcza świata	3	30
	Mikroekonomia sektora prywatnego i publicznego	3	30
	Podstawy analizy danych	3	30
	Projekt badawczy 1	2	30
	Wystąpienia publiczne	3	30
4	Międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne	3	30
	Podstawy przedsiębiorczości indywidualnej i cyfrowej	2	30
	Projekt badawczy 2	3	30
	Współczesne koncepcje zarządzania	3	30
	Zachowania organizacyjne	4	45
5	Makroekonomia i polityka gospodarcza	4	30
	Prawo korporacyjne	3	45
	Projekt badawczy 3	3	30
	Rachunkowość finansowa w GBS	2	30
	Zrównoważony rozwój, CSR i ESG	5	30
6	Geopolityka	4	30
	Polityki publiczne	5	30
	Przedsiębiorstwo na rynku międzynarodowym	3	30
	Przywództwo	4	30

Źródło: opracowanie własne na podstawie PRK UEK.

C. Współpraca

Jedną z kluczowych cech kierunku jest jego elastyczność. Program ewoluuje w odpowiedzi na sygnały płynące z rynku pracy, w tym wyniki badań fokusowych z pracodawcami i studentami, a także obserwację trendów w sektorze usług biznesowych. Badania te prowadzone są w sposób doraźny, gdy pojawia się potrzeba pozyskania konkretnych informacji. Przykładem adaptacyjności była zmiana formuły zajęć – zdecydowano skoncentrować się na pracy warsztatowej i podejściu *problem-based learning* zamiast na klasycznych wykładach. Transformacja od tradycyjnych wykładów w kierunku pracy warsztatowej oznacza, że studenci

od pierwszych zajęć angażują się w rozwiązywanie rzeczywistych problemów biznesowych pochodzących z międzynarodowego środowiska gospodarczego. Zamiast pasywnego słuchania teorii uczestnicy pracują w międzynarodowych zespołach nad studiami przypadku dostarczonymi przez partnerów biznesowych uczelni. Na przykład podczas zajęć z zarządzania projektami międzynarodowymi studenci mogą otrzymać zadanie opracowania strategii wejścia polskiej firmy technologicznej na rynek azjatycki, z uwzględnieniem różnic kulturowych, regulacyjnych i logistycznych. Prowadzący odgrywa rolę mentora i facylitatora, wspierając proces odkrywania rozwiązań przez studentów.

Podejście *problem-based learning* szczególnie dobrze sprawdza się w kontekście specjalizacji oferowanych na kierunku. W module Business Intelligence studenci mogą analizować prawdziwe zbiory danych pochodzące z międzynarodowych korporacji, identyfikując trendy i anomalie, które następnie prezentują w formie rekomendacji biznesowych. Z kolei w ramach Brand Management zespoły studentów opracowują kompletne strategie rebrandingu dla rzeczywistych marek działających na rynkach globalnych, przeprowadzając badania fokusowe z przedstawicielami różnych kultur i testując swoje propozycje w środowisku międzykulturowym. Największą wartością takiego podejścia jest rozwijanie kompetencji miękkich, niezbędnych w międzynarodowym środowisku biznesowym. Studenci uczą się negocjacji w zespołach wielokulturowych, prezentacji wyników w języku angielskim przed międzynarodową publicznością oraz radzenia sobie z presją czasu, charakterystyczną dla projektów biznesowych. Dzięki pracy nad rzeczywistymi wyzwaniami absolwenci opuszczają uczelnię z portfolio konkretnych projektów i udokumentowanych osiągnięć.

Również struktura organizacyjna projektu GBS pozwala na szybkie reagowanie – opiekun kierunku oraz członkowie zespołu dydaktycznego konsultują zmiany z firmami w sposób nieformalny, bez konieczności długotrwałych procedur biurokratycznych. Choć kierunek funkcjonuje w ramach standardowego systemu uczelnianego, przyjęto mechanizm cyklicznych konsultacji z interesariuszami. Spotkania rady interesariuszy odbywają się co miesiąc, a kluczowe zmiany w programie (np. wprowadzenie nowych przedmiotów lub modyfikacja sylabusów) są poprzedzane opinią przedstawicieli firm. W ten sposób zapewniono mechanizm szybkiego reagowania na potrzeby rynku, chociaż formalna aktualizacja planu studiów nadal podlega ogólnym przewlekłym procedurom akademickim.

Zarządzanie współpracą w projekcie GBS oparto na elastycznym, ale wielopoziomowym modelu koordynacji. Nie stosowano sztywnego modelu zarządzania projektowego (np. PRINCE2 czy Agile), lecz zbudowano zdecentralizowaną, współpracującą sieć podmiotów. Koszty i ryzyka rozłożono nieformalnie: uczelnia dostarcza strukturę i prowadzenie dydaktyczne, a partnerzy – zasoby, wiedzę ekspercką, przestrzeń oraz wsparcie promocyjne. Współodpowiedzialność nie jest oparta na dokumentach, lecz na relacjach i wzajemnych zobowiązaniach, jednak z niektórymi partnerami podpisywane są listy intencyjne.

D. Czynniki sukcesu

Projekt opiera się w dużej mierze na zaufaniu i osobistym zaangażowaniu partnerów, zwłaszcza po stronie firm. Utrzymanie trwałej współpracy wymagało budowania relacji poprzez regularne spotkania rady interesariuszy, wspólne działania (dni otwarte, hackathony, wydarzenia rekrutacyjne), a także dzielenie się zasobami i informacjami. Przedstawiciele firm uczestniczyli w działaniach nie tylko jako beneficjenci, ale także jako współtwórcy programu. Wysoki poziom zaufania w dużej mierze wynikał z poczucia wspólnego celu – kształcenia studentów, którzy będą realnie przygotowani do pracy w sektorze GBS. Taki układ partnerski, choć oparty głównie na miękkich mechanizmach, okazał się skuteczny i pozwolił na trwałe zakorzenienie kierunku w ekosystemie lokalnym. Projekt przyczynił się do konsolidacji rozproszonych wcześniej inicjatyw edukacyjnych i współpracy z sektorem GBS, przynosząc efekt, którego charakter może w swej istocie nawiązywać do opisanej w jednym z poprzednich rozdziałów koncepcji „wysp i archipelagów”. Mamy tu bowiem horyzontalne sieci współpracy – wyspy kompetencji połączone wspólnym celem.

Z perspektywy uczelni omawiana inicjatywa przyczyniła się do znacznej rewizji podejścia do dydaktyki. Zmusiła instytucję do uwzględnienia miękkich kompetencji jako kluczowych rezultatów kształcenia oraz (częściowo) do zwiększenia elastyczności organizacyjnej (choćby w zakresie planowania harmonogramów). Wewnętrzne zmiany dotyczyły również procedur tworzenia harmonogramów zajęć oraz prób usprawnienia komunikacji między kadrą akademicką a praktykami z firm. Zewnętrznie wpłynęła natomiast na wizerunek uczelni jako otwartej na potrzeby biznesu.

Zatem sukces kierunku GBS można przypisać kilku istotnym czynnikom. Jednym z najczęściej podkreślanych elementów, zarówno przez osoby zaangażowane w tworzenie kierunku, jak i studentów, jest silna współpraca z przedstawicielami biznesu i praktyczny charakter studiów. Ich program został bowiem opracowany w ścisłej współpracy z firmami, których przedstawiciele aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia jako współprowadzący zajęcia, co wzbogaca treści dydaktyczne. Wewnętrzne badania wyraźnie pokazują, że studenci doceniają takie praktyczne zajęcia oraz wszystkie działania, które mają ułatwiać im podejmowanie trwałej współpracy z firmami. Wydaje się, że głównym czynnikiem sukcesu jest ponadprzeciętne zaangażowanie kilkorga pracowników, którzy w oparciu o motywację wewnętrzną realizują ten projekt.

Profil absolwenta GBS, określony na podstawie opinii biznesu i studentów, kładzie nacisk na kompetencje miękkie, takie jak umiejętność zarządzania zmianą, otwartość, proaktywność oraz umiejętność współpracy w międzynarodowym środowisku. To odejście od tradycyjnego nauczania na rzecz kształtowania tych kluczowych kompetencji jest zgodne z oczekiwaniami pracodawców – nie tylko tych zaangażowanych w omawiany kierunek studiów. Kompetencje te są więc bardzo użyteczne także wtedy, gdy student decyduje się szukać pracy w innych podmiotach.

Kolejnym czynnikiem sukcesu jest unikatowość kierunku na tle innych ofert dydaktycznych. GBS jest pierwszym na uczelni kierunkiem międzykolegialnym (choć formalnie przypisany do dyscypliny nauk o polityce i administracji), co zapewnia interdyscyplinarne podejście do nauczania, angażujące katedry z różnych kolegiów. Program oferuje studentom również dużą swobodę w wyborze przedmiotów.

Powstanie kierunku GBS można analizować przez pryzmat koncepcji ekosystemu kompetencyjnego, która wykracza poza tradycyjne, wąskie rozumienie kompetencji wyłącznie jako odpowiedzi na bieżące potrzeby pracodawców. Jak wskazywaliśmy w jednym z poprzednich rozdziałów, współczesne podejście do kształcenia powinno uwzględniać kompetencje jako „czynnik twórczy”, posiadający potencjał transformacyjny – społeczny, technologiczny i kulturowy. W przypadku kierunku GBS widoczne jest odejście od logiki popytowo-podażowej na rzecz podejścia bardziej holistycznego, w którym uczelnia nie tylko dostosowuje się do oczekiwań sektora usług wspólnych, ale także aktywnie współtworzy profil kompetencyjny, który może wpływać na transformację samych przedsiębiorstw w kierunku wyższej innowacyjności i lepszej jakości miejsc pracy. Kierunek GBS odpowiada na zidentyfikowane w Branżowych Bilansach Kompetencji potrzeby związane z kompetencjami przekrojowymi, takimi jak umiejętności analityczne, zarządzanie projektami międzynarodowymi, kompetencje cyfrowe czy gotowość do wdrażania innowacji. Te *hot skills* o charakterze międzybranżowym stanowią fundament dalszego rozwoju inicjatywy oraz jej potencjalnej replikacji w innych sektorach gospodarki.

E. Bariery i wyzwania oraz propozycje rozwiązań

Współpraca międzysektorowa pomiędzy uczelnią a firmami sektora GBS napotyka wiele trudności związanych z odmiennymi logikami działania. Uczelnia operuje w rytmie semestralnym i według sztywnych procedur administracyjnych, podczas gdy firmy wymagają elastyczności, szybkiego reagowania i sprawnego planowania. Przykładowo, uczelnia zbyt późno dostarcza harmonogramy, co utrudnia planowanie udziału przedstawicieli firm w zajęciach dydaktycznych, w szczególności gdy dotyczy to pracowników wyższego szczebla, którzy przecież są szczególnie pożądanymi wykładowcami. W niektórych przypadkach zidentyfikowano jednak przeszkodę w postaci niskich kompetencji dydaktycznych przedstawicieli firm. Mimo że są to osoby o ogromnej fachowej wiedzy, efekt dydaktyczny nie zawsze jest zadowalający.

Współpraca jest utrudniona przez brak formalnych struktur wspierających długoterminowe partnerstwo. Opiekun kierunku, mimo faktycznego kierowania inicjatywą, nie posiada rzeczywistych uprawnień, co osłabia jego pozycję negocjacyjną i organizacyjną. Dodatkowo, brak ujednoliconego mechanizmu finansowania współpracy powoduje, że uczelnia nie ma narzędzi, by skutecznie pozyskiwać środki od firm – współpraca opiera się głównie na wkładzie rzeczowym i wolontariacie. Brakuje także centralnego systemu rozliczeń, który umożliwiłby firmom zróżnicowane, transparentne zaangażowanie finansowe. Uczelnia nie ma szerokich

pakietów współpracy, które mogłaby oferować zainteresowanym firmom, gdzie współpraca w zakresie dydaktyki byłaby jedynie jedną z części przedsięwzięcia.

Pomimo pozytywnego wpływu projektu na integrację inicjatyw edukacyjnych i zawodowych dalsze rozwijanie efektów synergii napotyka więc ograniczenia. Z jednej strony, zaangażowanie firm ma charakter punktowy i uzależnione jest od ich bieżącej kondycji ekonomicznej. Z drugiej – ograniczenia programowe uczelni (np. formalne przypisanie kierunków do dyscyplin naukowych) utrudniają elastyczne wprowadzanie nowych przedmiotów i metod dydaktycznych. Brakuje również wspólnego systemu monitoringu efektów współpracy i narzędzi do oceny długoterminowego wpływu programu na rozwój kompetencji studentów i potrzeby rynku pracy. Przykładowo, jedna z firm partnerskich, która początkowo aktywnie angażowała swoich senior managerów w prowadzenie zajęć, musiała ograniczyć współpracę po rozpoczęciu procesu restrukturyzacji, który wymagał pełnego zaangażowania kluczowych pracowników. Dodatkowo, częsta rotacja kadr w sektorze GBS powoduje, że osoby odpowiedzialne za współpracę z uczelnią zmieniają się co 18–24 miesiące, co wymusza ciągłe budowanie relacji od nowa i prowadzi do utraty ciągłości w realizowanych projektach.

Mimo prospołecznego zaangażowania niektórych liderów i patronatu Urzędu Miasta Krakowa, środowisko lokalne – w tym szkoły średnie i organizacje miejskie – nie zostały w pełni włączone w inicjatywę. Próby współpracy ze szkołami ponadpodstawowymi napotykały barierę braku zrozumienia lub ignorowania komunikacji ze strony firm, co wynikało prawdopodobnie z kilku czynników strukturalnych. Po pierwsze, radykalne różnice w językach komunikacji biznesowej i edukacyjnej sprawiały, że propozycje współpracy formułowane przez przedstawicieli firm w kategoriach „rozwoju talentów”, „budowania pipeline’u kandydatów” czy „employer branding” były niezrozumiałe dla dyrektorów szkół, działających w logice podstawy programowej, wskaźników zdawalności matur i alokacji godzin dydaktycznych. Po drugie, szkoły średnie, skupione na przygotowaniu uczniów do egzaminów maturalnych i rekrutacji na studia, postrzegały propozycje firm jako dodatkowe obciążenie programowe niemające bezpośredniego wpływu na realizację swoich podstawowych celów. Współpraca z samorządem lokalnym również była ograniczona – choć wstępnie był on zaangażowany, to jego udział okazał się sporadyczny i nie przełożył się na trwałe struktury wsparcia, takie jak chociażby fundusze rozwojowe czy systemowe działania promocyjne.

Problemem jest także nieprzestrzeganie przez zaangażowane firmy nieformalnego porozumienia, aby nie zatrudniać studentów w wymiarze przekraczającym połowę etatu. Zasada ta miała zabezpieczać możliwość prowadzenia realnego procesu dydaktycznego przez uczelnię, gdyż studenci zaangażowani w pracę w większym wymiarze nie są w wystarczającym stopniu dostępni w kontekście zajęć objętych programem studiów. W praktyce jednak odnotowano szereg przypadków, w których studenci GBS są zatrudniani na więcej niż połowę etatu, co w opinii pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Ekonomicznego

w Krakowie jest poważną przeszkodą w realizacji założonego zrównoważonego (akademicko i biznesowo) modelu kształcenia na omawianym kierunku.

F. Perspektywy na przyszłość

Po stronie uczelni warto rekomendować przede wszystkim formalizację roli opiekuna kierunku (np. jako jego menedżera), utworzenie stałego funduszu partnerskiego z udziałem firm oraz wdrożenie systemu wcześniejszego planowania kalendarzy dydaktycznych. Na poziomie lokalnym i regionalnym niezbędne jest włączenie samorządu w promocję kierunku i wsparcie działań komunikacyjnych z liceami i technikami. Rekomenduje się także stworzenie lokalnej platformy synergii edukacyjno-biznesowej, koordynowanej przez miasto lub inny podmiot działający w zakresie wspierania rozwoju regionalnego. Taka platforma powinna pełnić funkcję „tłumacza” między różnymi językami komunikacji sektorowej, oferując standardowe procedury i narzędzia współpracy dostosowane do specyfiki każdego partnera. W praktyce oznaczałoby to stworzenie dedykowanego zespołu specjalistów rozumiejących zarówno potrzeby biznesowe (cykle planowania, wskaźniki ROI, procedury *compliance*), jak i ograniczenia instytucji edukacyjnych (podstawy programowe, procedury akredytacyjne, kalendarze akademickie). Platforma mogłaby oferować gotowe pakiety współpracy – od krótkoterminowych warsztatów i prezentacji zawodowych w szkołach średnich, przez programy mentoringu i praktyk, po długoterminowe partnerstwa w zakresie kształtowania programów studiów. Kluczowym elementem byłoby także wprowadzenie systemu mapowania kompetencji i potrzeb, który pozwalałby na precyzyjne dopasowywanie oczekiwań firm do możliwości instytucji edukacyjnych, a także monitorowanie długoterminowych efektów współpracy poprzez śledzenie karier absolwentów i analitykę rynku pracy. Dodatkowo, platforma mogłaby pełnić funkcję repozytorium dobrych praktyk, umożliwiającego replikację sprawdzonych modeli współpracy w innych branżach i sektorach gospodarki regionalnej, jednocześnie zapewniając ciągłość działań niezależnie od zmian personalnych w firmach partnerskich.

Inicjatywa współpracy uczelni z sektorem GBS ma potencjał dalszego rozwoju zarówno wertykalnie (pogłębianie istniejących działań), jak i horyzontalnie (rozszerzanie na inne branże). Plany rozwoju obejmują m.in. wzmocnienie promocji kierunku, zwiększenie liczby firm-partnerów oraz intensyfikację działań praktycznych (np. rozszerzenie programu dłuższych staży, hackathonów, mentoringu). Szczególne zainteresowanie budzi pomysł wdrożenia podobnych modeli edukacyjnych w obszarach, takich jak zielone technologie, cyfrowe usługi zdrowotne czy analiza danych – dziedzinach zgodnych z trendami rynkowymi i potrzebami regionu.

Model współpracy powstały w ramach kierunku GBS jest więc skalowalny i może być skutecznie adaptowany do potrzeb innych branż. Sektory ochrony zdrowia, zielonej gospodarki czy przemysłów kreatywnych również wymagają nowoczesnych kompetencji, elastycznych kadr i ścisłego powiązania edukacji z rynkiem pracy. W tych sektorach – zwłaszcza

w obszarze zielonych technologii – model współpracy może przybrać formę hybrydową: z jednej strony opartą na praktykach i zadaniach projektowych, a z drugiej – wspieraną przez hojne w tym obszarze fundusze Unii Europejskiej.

W kontekście inteligentnych specjalizacji Małopolski również można wykorzystywać doświadczenia inicjatywy GBS. Branże, takie jak nauki o życiu, energia zrównoważona, przemysły kreatywne i czasu wolnego czy technologie informacyjne i komunikacyjne, wykazują bowiem analogiczne potrzeby w zakresie szybkiego pozyskiwania kompetentnych pracowników. W każdej z nich można uruchomić kierunki studiów prowadzone we współpracy z biznesem, zbudowane wokół aktualnych problemów sektorowych i wspierające innowacje. Dobre poprowadzenie tego procesu może ponadto sprawić, że takie inicjatywy nie będą miały jedynie charakteru reaktywnego i zamiast wyłącznie dopasowywać się do bieżących potrzeb rynku pracy będą mogły w istotny go sposób kształtować.

W szerszej perspektywie rozwoju regionalnego kierunek GBS może odegrać kluczową rolę w transformacji krakowskiego sektora usług wspólnych w kierunku działalności o wyższej wartości dodanej. Sektor GBS w Krakowie, podobnie jak w innych europejskich centrach, przechodzi obecnie przez fazę ewolucji od tradycyjnych usług *back-office* opartych na standardowych procesach transakcyjnych ku bardziej zaawansowanym funkcjom analitycznym, doradczym i innowacyjnym. Ta transformacja – przejście od *cost arbitrage* do *value creation* – wymaga jednak radykalnej zmiany profilu kompetencyjnego pracowników. Firmy poszukują obecnie specjalistów zdolnych do prowadzenia zaawansowanych analiz biznesowych, zarządzania złożonymi projektami transformacyjnymi oraz współpracy z zespołami globalnymi w środowisku wysokiej niepewności technologicznej. Kierunek GBS, kształcąc absolwentów w zakresie *design thinking*, zarządzania zmianą i analityki biznesowej, może stać się katalizatorem tej transformacji, dostarczając rynkowi kadr przygotowanych nie tylko do wykonywania zaawansowanych zadań, ale także do proaktywnego kreowania nowych obszarów działalności usługowej.

Długoterminowym efektem rozwoju kierunku GBS może być redefiniowanie pozycji Krakowa na globalnej mapie centrów usługowych – z miasta oferującego głównie usługi o niskich kosztach w kierunku ośrodka specjalizującego się w zaawansowanych funkcjach biznesowych wymagających wysokich kompetencji. Ten proces „przesuwania się w górę łańcucha wartości” ma fundamentalne znaczenie dla zrównoważonego rozwoju regionalnego, ponieważ pozwala na tworzenie miejsc pracy o wyższej wartości dodanej, lepszych warunkach zatrudnienia i większej odporności na konkurencję cenową z innych regionów. Absolwenci kierunku GBS, posiadający unikalne połączenie kompetencji technicznych, analitycznych i międzykulturowych, mogą stać się kadrą menedżerską nowej generacji, zdolną do prowadzenia firm usługowych przez procesy cyfrowej transformacji i ekspansji na nowe rynki geograficzne. Ponadto, model współpracy wypracowany w ramach kierunku GBS może służyć jako wzorzec dla podobnych inicjatyw w innych sektorach małopolskiej gospodarki – od przemysłów kreatywnych po technologie medyczne – przyczyniając się do budowania

regionalnego ekosystemu innowacji opartego na silnych powiązaniach między edukacją, biznesem i administracją publiczną. W perspektywie długoterminowej może to prowadzić do przekształcenia Krakowa z centrum outsourcingu w regionalny hub kompetencyjny, charakteryzujący się wysoką koncentracją wiedzy specjalistycznej i zdolnością do generowania autorskich rozwiązań technologicznych i organizacyjnych.

3.4. Podsumowanie

Powstanie kierunku Global Business Services stanowi przykład kreatywnego podejścia do kształcenia w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby rynku. Sukces zawdzięcza połączeniu zaangażowania społecznego części środowiska akademickiego i partnerów biznesowych, elastyczności organizacyjnej oraz jasnemu zdefiniowaniu celów kompetencyjnych. Jednocześnie projekt pokazuje, że dla skutecznej współpracy między uczelnią a biznesem niezbędne są trwałe struktury, odpowiednie narzędzia koordynacji oraz uznanie dydaktyki praktycznej jako równorzędnego komponentu kształcenia akademickiego.

Pomimo licznych sukcesów projekt pozostaje wrażliwy na kwestie instytucjonalnego wsparcia i zarządzania zasobami ludzkimi. Brak systemowego finansowania, przeciążenie organizacyjne i nieformalny status niektórych funkcji mogą zagrażać jego trwałości. Równocześnie jednak jego pozytywny odbiór przez studentów, rosnące zainteresowanie firm i wysoka rekrutacja wskazują na potencjał dalszego rozwoju, pod warunkiem ustrukturyzowania i formalizacji działań.

Tabela 3.4. Główne czynniki sukcesu oraz bariery i wyzwania w realizacji kierunku Global Business Services

Czynniki sukcesu	Bariery i wyzwania
▪ silne usieciowienie partnerów biznesowych i wysoki poziom zaufania w obrębie sieci współpracy; ▪ zaangażowanie i motywacja wewnętrzna kluczowych osób (prof. Jerzy Hausner, prof. Marek Ćwiklicki, Tomasz Brzostowski); ▪ praktyczny charakter studiów z wykorzystaniem podejścia <i>problem-based learning</i> i współpracy z przedstawicielami biznesu; ▪ unikatowość kierunku na tle innych ofert dydaktycznych; ▪ regularne konsultacje z interesariuszami w ramach rady interesariuszy (spotkania comiesięczne); ▪ interdyscyplinarne podejście angażujące katedry z różnych kolegiów oraz modułowa struktura kształcenia;	▪ brak formalnych uprawnień opiekuna kierunku mimo faktycznego kierowania inicjatywą; ▪ różnice w rytmie działania między światem akademickim (rytm semestralny) a biznesowym (elastyczność, szybkie reagowanie); ▪ brak centralnego systemu finansowania współpracy i mechanizmów rozliczeń z firmami partnerskimi; ▪ niskie kompetencje dydaktyczne niektórych przedstawicieli firm pomimo wysokiej wiedzy fachowej; ▪ częsta rotacja kadr w sektorze GBS (18–24 miesiące), wymuszająca ciągłe budowanie relacji od nowa; ▪ nieprzestrzeganie przez firmy nieformalnego porozumienia o zatrudnianiu studentów maksymalnie na połowę etatu;

Czynniki sukcesu	Bariery i wyzwania
współodpowiedzialność partnerów w realizacji projektu (uczelnia – struktura dydaktyczna, firmy – zasoby i wiedza ekspercka)	- ograniczone i epizodyczne wsparcie ze strony samorządu lokalnego (Departament Przedsiębiorczości Urzędu Miasta Krakowa); - trudności we współpracy ze szkołami średnimi wynikające z różnic w językach komunikacji biznesowej i edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Kierunek GBS cieszy się dużym zainteresowaniem rekrutacyjnym. Nie przewiduje się jego zakończenia – przeciwnie, trwają prace nad jego dalszym rozwojem, wzbogaceniem oferty kursów i zwiększeniem liczby firm zaangażowanych w działania dydaktyczne. W ostatnich latach do grona partnerów dołączyły kolejne podmioty, mimo że część z nich ogranicza swoją aktywność ze względu na restrukturyzację wewnętrzne lub zmiany kadrowe. Twórcy zaangażowani w projekt wykazują silne poczucie odpowiedzialności za rozwój kompetencji młodego pokolenia i regionu. Część liderów projektu deklaruje motywację prospołeczną, podkreślając przywiązanie do Krakowa i potrzebę wzmacniania jego pozycji jako centrum edukacyjno-biznesowego. Tę odpowiedzialność postrzegają jako długofalowy obowiązek wobec rynku pracy i mieszkańców, którego realizacja wymaga współpracy między uczelniami, samorządami i sektorem prywatnym.

Bibliografia

- Ankrah, S., & AL-Tabbaa, O. (2015). Universities–industry Collaboration: A Systematic Review. *Scandinavian Journal of Management*, 31(3), 387–408.
<https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.02.003>
- Bergvall-Kåreborn, B., Eriksson, C.I., Ståhlbröst, A., & Svensson, J. (2009). A Milieu for Innovation: Defining Living Labs. W: K.R.E. Huizingh, S. Conn, M. Torkkeli, I. Bitran (red.), *Proceedings of the 2nd ISPIIM Innovation Symposium: Simulating Recovery – the Role of innovation Management*, New York City, USA, 6–9 December 2009.
- Coll, R.K., & Zegwaard, K.E. (2006). Perceptions of Desirable Graduate Competencies for Science and Technology New Graduates. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 29–58.
<https://doi.org/10.1080/02635140500485340>
- Hoffman, N., & Schwartz, R. (2015). *Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System*. National Center on Education and the Economy.
- Jackson, D. (2015). Employability Skill Development in Work-integrated Learning: Barriers and Best Practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221>
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. W: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- Plewa, C., Korff, N., Johnson, C., Macpherson, G., Baaken, T., & Rampersad, G.C. (2013). The Evolution of University–industry Linkages: A Framework. *Journal of Engineering and Technology Management*, 30(1), 21–44. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2012.11.005>
- Zegwaard, K., & Pretti, T.J. (red.). (2023). *The Routledge International Handbook of Work-integrated Learning*. Routledge.

4. OEES – Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju w ramach obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji”: znaczenie budowania trwałych sieci współpracy dla rozwoju zielonych kompetencji

4.1. Wprowadzenie

W Polsce jednym z istotnych ruchów społecznych mających na celu promowanie ważnych wartości społecznych i ekonomicznych jest przywołany we wcześniejszych rozdziałach ruch powstały z inicjatywy prof. Jerzego Hausnera, skupiający przedstawicieli nauki, kultury, administracji i świata biznesu – Open Eyes Economy (OEE lub OEES), koordynowany przez krakowską Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej (w skrócie Fundacja GAP). W ramach licznych inicjatyw realizowanych pod szyldem OEES w kontekście omawianej problematyki budowania sieci współpracy na rzecz kształtowania kompetencji w Małopolsce szczególnym przykładem jest międzynarodowy projekt pn. Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju. Ze względu na swoją specyfikę wpisuje się on zarówno w modele współpracy wykorzystujące helisy (w tym przypadku można odwołać się do jej najbardziej rozbudowanej, pięciokrotnej wersji), jak i w koncepcję „archipelagów i wysp” opisującą łączenie się oddzielnych aktorów czy ośrodków wiedzy o różnym potencjale w ściśle współpracujące ze sobą skupiska.

Na potrzeby niniejszego rozdziału przeprowadzono wywiady m.in. z koordynatorką merytoryczną obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji” OEES oraz koordynatorką projektu Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju. Jednocześnie wykorzystano szereg dokumentów wewnętrznych udostępnionych przez Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej, w tym m.in. raporty z realizacji poszczególnych faz opisywanego projektu.

4.2. Przykłady podobnych praktyk w zakresie współpracy

Z perspektywy studium przypadku przedstawianego w niniejszym rozdziale kluczową rolę odgrywają modele oparte na helisie, szczególnie pięciokrotnej helisie jako najbardziej rozbudowanej formie współpracy (Carayannis, Barth & Campbell, 2012), oraz koncepcji „wysp i archipelagów” (Hausner, Paprocki & Gronicki, 2018). W rozdziałach pierwszym i drugim ich opisom towarzyszyły przykłady zastosowania, które jednak czasami wykraczały poza problematykę kształtowania kompetencji. Wynikało to z ich wysokiego poziomu uniwersalności pod względem potencjalnego obszaru problemowego, z którym mierzą się współpracujący partnerzy. Z tego względu w niniejszym podrozdziale postanowiono pokrótce zaprezentować przykład wykorzystania wskazanych modeli bardziej powiązanych tematycznie z Akademią Odpowiedzialnego Rozwoju.

LifeSpace Living Lab (Madryt, Hiszpania)

Projekt *LifeSpace* realizowany przez Universidad Politécnica de Madrid (UPM) stanowi przykład innowacyjnej praktyki opartej na modelu pięciokrotnej helisy. Celem inicjatywy było stworzenie przestrzeni testowej i edukacyjnej służącej rozwijaniu kompetencji cyfrowych i społecznych wśród seniorów i ich opiekunów. Działania te były realizowane w ramach unijnych projektów badawczo-rozwojowych finansowanych m.in. z programu Horyzont 2020. *LifeSpace* to otwarte i zorientowane na użytkownika laboratorium miejskie, umożliwiające współtworzenie usług cyfrowych na rzecz aktywnego i zdrowego starzenia się. Kluczowym założeniem była partycypacja różnych interesariuszy – od władz lokalnych, przez organizacje społeczne i firmy technologiczne, aż po użytkowników końcowych, zarówno w procesie projektowania, jak i wdrażania oraz oceny usług. Dzięki temu możliwe było nie tylko dopasowanie rozwiązań do realnych potrzeb społecznych, lecz także rozwój kompetencji wszystkich zaangażowanych stron. W ramach projektu ponad 350 seniorów oraz ich opiekunów zostało zaangażowanych w działania, takie jak testowanie m.in. platform telemedycznych, aplikacji wspomagających codzienne funkcjonowanie czy programów edukacyjnych w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego. Uczestnicy przechodzili szkolenia, prowadzili dzienniki obserwacji i brali udział w warsztatach, co pozwalało im zdobywać nowe umiejętności oraz wpływać na kształt oferowanych usług. Jednocześnie partnerzy projektu analizowali wpływ środowiskowy proponowanych rozwiązań i sposób ich wdrażania w kontekście miejskim. Współpraca odbywała się na trzech poziomach (Merino-Barbancho *et al.*, 2023):

1. The Lab (Laboratorium) – główna siedziba przeznaczona do planowania, demonstracji, początkowych faz projektowania i punkt wejścia dla osób wdrażających się w proces projektowy.
2. The Club (Klub) – kontrolowane środowisko interakcji, w którym powracający użytkownicy weryfikują rozwiązania skupiające się głównie na usługach z obszaru aktywnego i zdrowego starzenia się, takich jak *exergaming* (gry wideo połączone z ćwiczeniami fizycznymi), aplikacje do interakcji społecznych, ćwiczenia mózgu itp.
3. The Neighbourhood (Sąsiedztwo) – środowiska umożliwiające swobodną i otwartą interakcję między aktorami oraz wdrażanie wcześniej sprawdzonych i przetestowanych rozwiązań.

Dzięki wykorzystaniu tego modelu współpracy do inicjatywy udało się włączyć szerokie grono interesariuszy skupionych wokół trudnej do aktywizacji grupy społecznej, jaką są seniorzy. W efekcie można uznać, że każdy z trzech wymienionych poziomów stał się swoistym archipelagiem łączącym aktorów o różnym poziomie potencjału, doświadczenia i zaangażowania, którzy jednocześnie współpracowali ze sobą, tworząc jeden spójny ekosystem. Podobnie jak w przypadku omawianej Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju nacisk został położony na interaktywne formy uczenia się nowych kompetencji,

z wykorzystaniem m.in. warsztatów prowadzonych przez doświadczonych praktyków z różnych instytucji.

RCE Okayama – Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju (Okayama, Japonia)

Kolejnym przykładem skutecznej implementacji modelu pięciokrotnej helisy w obszarze podnoszenia kompetencji i innowacji społecznych jest projekt *Okayama Education for Sustainable Development* (ESD), realizowany w ramach Regionalnego Centrum Eksperckiego (RCE) Okayama w Japonii. Projekt integruje działania różnych sektorów na rzecz rozwoju kompetencji obywatelskich, ekologicznych i społecznych: uczelni wyższych (np. Okayama University), organizacji pozarządowych, szkół podstawowych i średnich, przedsiębiorstw, lokalnych instytucji kultury, mediów, a także administracji samorządowej. Celem inicjatywy jest promowanie „Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju”, jako mechanizmu umożliwiającego wdrażanie Agendy 2030 w praktyce. RCE Okayama działa jako platforma współpracy międzysektorowej i międzypokoleniowej, wspierająca mieszkańców w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniu postaw niezbędnych do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i ochronie środowiska. Dzięki integracji wiedzy akademickiej z doświadczeniem lokalnych społeczności powstają innowacyjne programy nauczania, projekty środowiskowe oraz kampanie społeczne. Przykładowe działania obejmują: warsztaty edukacyjne na temat bioróżnorodności, działania na rzecz czystości rzek i terenów zielonych, kursy zrównoważonego rolnictwa oraz wspólne projekty artystyczne promujące wartości środowiskowe. Projekt kładzie szczególny nacisk na współtworzenie wiedzy i uczenie się przez działanie. Partnerstwa publiczno-społeczne w ramach RCE wspierają rozwój kompetencji nie tylko uczniów i studentów, ale również nauczycieli, urzędników, liderów społecznych i przedsiębiorców. Wspólne inicjatywy przyczyniają się do wzmacniania tożsamości lokalnej, budowania sieci współpracy oraz propagowania postaw proekologicznych (Zen & Shibakawa, 2022).

Także w przypadku działań realizowanych przez RCE Okayama w obszarze „Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju” można dostrzec, że centrum to stało się swoistym hubem, przestrzenią dyskursu, w której przedstawiciele różnych środowisk wymieniają się wiedzą. W efekcie można uznać, że odgrywa ono rolę „archipelagu” łączącego działania realizowane przez poszczególnych aktorów – zarówno zinstytucjonalizowanych, jak i pojedynczych obywateli. Można więc dostrzec w przypadku tej inicjatywy szereg podobieństw z Akademią Odpowiedzialnego Rozwoju. Dotyczą one problematyki, wokół której skupiały się działania edukacyjne (zrównoważony rozwój), oraz istotnej roli przedstawicieli środowiska akademickiego, odpowiadającego za zapewnienie jakości przygotowywanych materiałów edukacyjnych i przekazywanie podstawowej wiedzy teoretycznej, która była później uzupełniana przez doświadczenia praktyków.

4.3. Opis studium przypadku

W tej części rozdziału zostanie szeroko omówiony przykład działań ruchu OEES, realizowanych w ramach obszaru tematycznego „społeczeństwo wysokich kompetencji”, ze szczególnym uwzględnieniem uruchomionej w jego ramach Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju. Podstawowe informacje dotyczące tej inicjatywy zostały przedstawione w karcie dobrej praktyki (tabela 4.1).

Tabela 4.1. Karta dobrej praktyki – Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju

Nazwa dobrej praktyki	Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju w ramach obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji” Open Eyes Economy Summit (OEES)
Główny cel	Wzrost świadomości i zaangażowania społecznego młodzieży w zakresie zrównoważonego rozwoju poprzez stworzenie i działalność Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju
Lider	Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej
Główni partnerzy	International Labour Association – Holandia Associazione Culturale Jumpin – Włochy Konya Buyuksehir Belediye Baskanligi (KAPSUL) – Turcja
Okres realizacji	1.10.2022–31.12.2024 (27 miesięcy)
Zasięg (lokalny/ regionalny/ krajowy/ międzynarodowy)	Międzynarodowy
Źródła finansowania	Fundusze Unii Europejskiej w ramach programu „Erasmus+ KA220-YOU – Współpraca partnerska na rzecz młodzieży” Całkowity budżet projektu wynosił 400 000 EUR
Strona internetowa	https://responsibleacademy.eu/pl (polska strona projektu) https://vod.responsibleacademy.eu (międzynarodowa platforma zawierająca repozytorium produktów)

Źródło: opracowanie własne.

Punktem wyjścia będzie przedstawienie szerszego kontekstu i genezy poprzez nakreślenie, czym jest OEES, jakie były powody utworzenia tego ruchu oraz jakie główne zagadnienia są rozwijane w ramach bardzo zróżnicowanych wydarzeń będących jego częścią. Przywołany obszar „społeczeństwo wysokich kompetencji” można uznać za jeden z „archipelagów” przyczyniających się do zmiany społecznej, zgodnie z koncepcją „wysp i archipelagów”, która została przedstawiona w rozdziale pierwszym. Kolejne sekcje będą skupiać się konkretnie na Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju, która łączy aktorów reprezentujących omówione w rozdziale drugim helisy (edukacja – biznes – administracja – społeczeństwo – środowisko). W oparciu o przedstawione doświadczenia wskazane zostaną główne czynniki odpowiedzialne za sukces tego przedsięwzięcia, jak również zidentyfikowane bariery oraz wyzwania utrudniające wykorzystanie w pełni jego potencjału w zakresie rozwoju kompetencji.

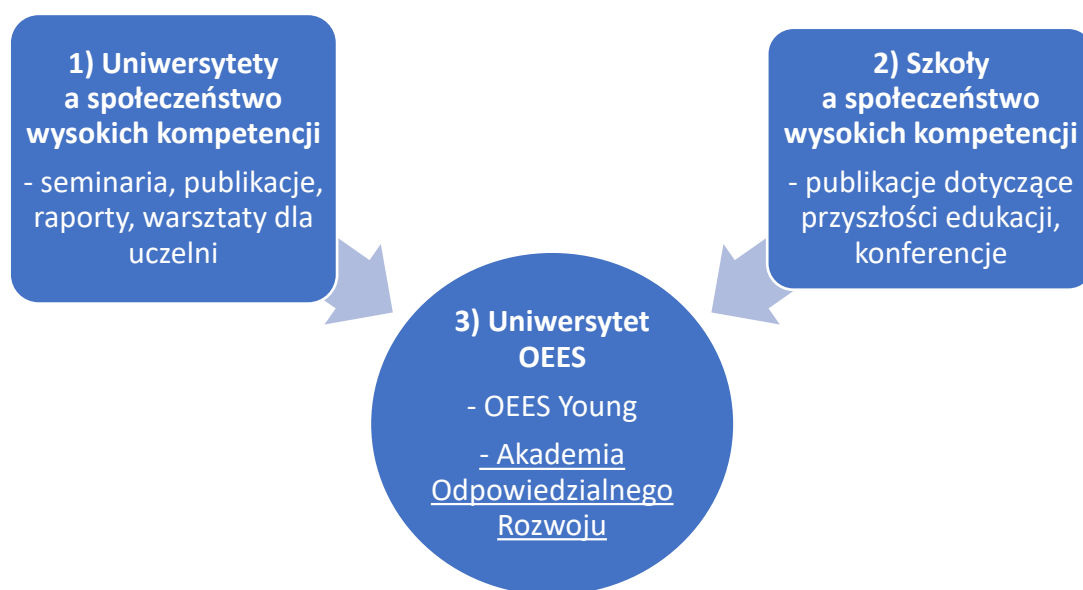
A. Kontekst, geneza, cel i inicjatorzy rozwiązania

Dla zrozumienia logiki działań realizowanych w ramach projektu Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju konieczne jest wyjaśnienie, czym jest ruch OEES, w ramach którego prowadzone są działania m.in. w obszarze „społeczeństwo wysokich kompetencji”.

Koncepcja *open eyes economy* (dosłownie „ekonomia otwartych oczu”, w praktyce tłumaczona na język polski jako „ekonomia wartości”) została opracowana w 2014 r. przez Jerzego Hausnera z Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie oraz Mateusza Zmyślonego, założyciela Grupy ESKADRA. Dostrzegli oni potrzebę rewizji ugruntowanych przekonań w sferze ekonomii oraz praktyk gospodarczych, które zamiast skupiać się na kwestii istotnych wartości ograniczają się do prostego myślenia transakcyjnego, nastawionego na maksymalizację krótkoterminowego zysku. Podkreślali oni konieczność budowania trwałych relacji z szerokim gronem interesariuszy i dążenia do zrównoważonego rozwoju (Bendyk *et al.*, 2016). Zwieńczeniem działań wokół budowy ruchu społecznego dzielającego tę perspektywę była organizacja w 2016 r. w Krakowie międzynarodowego kongresu ekonomicznego pod nazwą Open Eyes Economy Summit (w skrócie OEES). Z roku na rok wydarzenie to zyskiwało na znaczeniu, a wśród poruszanej problematyki znalazły się takie tematy, jak Firma–Idea, Miasto–Idea czy Marka–Kultura. Z czasem zaczęła wzrastać liczba wydarzeń towarzyszących, w tym m.in. w ramach cyklu „OEES on Tour”, co pozwoliło na znaczne poszerzenie grona partnerów i interesariuszy zaangażowanych w popularyzację koncepcji ekonomii wartości.

Utworzono również think-tank pod nazwą OEES HUB, w ramach którego prowadzona jest działalność badawcza, edukacyjna oraz wydawnicza w siedmiu obszarach. Jednym z nich jest „społeczeństwo wysokich kompetencji” stanowiące rdzeń niniejszego studium przypadku. Koncentruje się ono na szeroko rozumianych zagadnieniach związanych z kompetencjami oraz z procesami i instytucjami odpowiedzialnymi za ich kształtowanie. Logika działań podejmowanych w ramach tego obszaru (rysunek 4.1) opiera się na aktywnościach prowadzonych w ramach dwóch podobszarów: seminarium „Co się dzieje z uniwersytetem?” (podobszar 1) oraz inicjatywy „Szkoły poza horyzont” (podobszar 2). Celem jest jak najefektywniejsze wykorzystanie dorobku tych przedsięwzięć do opracowania koncepcji i fundamentów uniwersytetu OEES (podobszar 3). Realizowane w tym obszarze działania mają nie tylko służyć zainicjowaniu debaty o stanie systemu i instytucji kształtowania kompetencji w Polsce, lecz również stanowić impuls do wprowadzania pozytywnych zmian w tym zakresie (OEES, 2025).

Rysunek 4.1. Logika obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji OEES”



Źródło: opracowanie własne na podstawie OEES (2025).

W ramach pierwszego podobszaru realizowany jest od trzech lat m.in. cykl seminariów pt. „Co się dzieje z uniwersytetem?”. Dotychczas odbyło się ich przeszło 40. Głównym celem tego przedsięwzięcia jest dyskusja nad podstawami funkcjonowania współczesnego i przyszłego uniwersytetu oraz zwrócenie uwagi na najważniejsze wyzwania, przed jakimi stoi. Oprócz cyklicznych spotkań istotnym rezultatem jest również publikacja pt. *Co się dzieje z uniwersytetem?* pod redakcją A. Bliklego, A. Gizy, J. Hausnera i Ł. Stankiewicza (2013), przygotowana w interaktywnej formule we współpracy z Akademią Sztuk Pięknych w Krakowie. W kontekście problematyki niniejszej monografii warto także zwrócić uwagę na raport pt. *Współpraca uczelni z biznesem. Polska na tle wybranych krajów Unii Europejskiej* (Geodecki & Hausner, 2023), w którym zwrócono uwagę m.in. na bardzo słabe wyniki w zakresie prowadzenia prac badawczo-rozwojowych i ich komercjalizacji.

Drugi z podobszarów poświęcono działaniom mającym na celu identyfikację oraz promocję najważniejszych dobrych praktyk związanych z problematyką kształtowania kompetencji w systemie formalnym, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia idei kształcenia relacyjnego. Dzięki zaangażowaniu szerokiego grona ekspertów opracowano trzy publikacje: *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*. (Poza horyzont, 2020), *Szkoły poza horyzont* (Hausner & Jelonek, 2021), *Szkoły poza horyzont 2* (Jelonek & Hausner, 2022). Uzupełnieniem tej inicjatywy był cykl podcastów edukacyjnych. Planowano również organizację konferencji promującej opisane praktyki, ale Fundacja GAP miała trudności z pozyskaniem zewnętrznych środków na kontynuację tych projektów. Przełożyło się to na zawieszenie prac nad kolejnymi publikacjami dotyczącymi m.in. działań o charakterze edukacji relacyjnej, podejmowanych w obszarze kształcenia przez całe życie.

Zwieńczeniem prac realizowanych w obszarze „społeczeństwo wysokich kompetencji” miała być inauguracja w ramach podobszaru 3 tzw. Uniwersytetu OEES, którą planowano na kongres OEES w 2024 r. W praktyce ze względów głównie finansowych nie udało się jeszcze go uruchomić. Mimo to wciąż trwają prace koncepcyjne i realizowane są ważne inicjatywy edukacyjne służące testowaniu nowych rozwiązań w zakresie kształtowania kompetencji, takie jak OEES Young oraz Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju.

OEES Young to projekt dedykowany młodym osobom w wieku 15–25 lat, które chciały aktywnie zaangażować się w działania skupione wokół ekonomii wartości. Oferta dla młodych objęła możliwość włączenia się w działania merytoryczne OEES, m.in. w ramach Rady Młodych Ambasadorów OEES czy poprzez przygotowanie projektów do budżetu obywatelskiego Krakowa. Wśród innych inicjatyw dostępnych dla uczestników znalazło się także ćwiczenie wystąpień publicznych w ramach EkoUniwersytetu OEE oraz tworzenie własnych tekstów, materiałów i podcastów w ramach młodzieżowej sekcji „Dobrze wiedzieć” na ogólnodostępnym portalu OEES HUB (OEES Young, 2025). Projekt ten jest dobrym przykładem, w jaki sposób można zaktywizować młodych ludzi, aby z jednej strony otrzymać od nich istotne wsparcie organizacyjne i merytoryczne, a z drugiej pozwolić im nabyć kluczowe kompetencje w zakresie wystąpień publicznych, pracy projektowej, organizacji wydarzeń, współpracy z dużymi partnerami biznesowymi itp. W efekcie uczestnicy, korzystając z tych form aktywności, mieli możliwość pogłębienia wielu wymienionych wcześniej kompetencji zrównoważonego rozwoju, w tym m.in. tych zaliczanych do typu normatywnych, interpersonalnych czy strategicznych. Projekt ten wpisywał się jednocześnie w modele na bazie helisy, gdyż do współpracy w ramach projektu mogły się włączyć podmioty reprezentujące różne podmioty publiczne, prywatne czy przedstawiciele społeczeństwa obywatelskiego, w celu zaangażowania młodzieży w działania z zakresu ekonomii wartości.

Druga z wymienionych inicjatyw w ramach podobszaru dotyczącego Uniwersytetu OEES, czyli Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju, została wybrana na główną dobrą praktykę ze względu na łączenie zróżnicowanych grup aktorów w ramach podejmowanych aktywności, co przełożyło się na dużą kompleksowość podejmowanych działań. Przedsięwzięcie to zrealizowano w okresie od października 2022 r. do końca 2024 r. (27 miesięcy) w ramach koordynowanego przez Fundację GAP projektu pn. „Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju – partnerstwo na rzecz edukacji młodzieży w kierunku odpowiedzialnego rozwoju społeczno-gospodarczego”.

Inicjatorem tej dobrej praktyki była organizacja pozarządowa, która zaangażowała do współpracy partnerów reprezentujących inne sektory. Koncepcja projektu tworzona była przy udziale wielu aktorów, a za koordynację działań odpowiadała Barbara Hajdukiewicz z Fundacji GAP. Powodów, dla których została uruchomiona ta inicjatywa, było kilka. Jednym z głównych było wcześniejsze utworzenie obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji” w ramach ruchu OEES i pojawienie się w jego ramach wspomnianej koncepcji Uniwersytetu OEES, co wiązało się z pracą wokół nowej, alternatywnej formy kształtowania kompetencji

na potrzeby uczelni. Zgodnie z tą perspektywą istotne znaczenie przypisywano współtworzeniu treści przez różnych aktorów, a nie jedynie przez wykładowców akademickich. Fundamentem powinno być szerokie partnerstwo uwzględniające instytucje biznesowe i społeczne, zgodnie z modelami kooperacji opartymi na helisach. Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju miała stanowić próbę stworzenia swoistej bazy dla uniwersytetu funkcjonującego w oparciu o takie relacyjne podejście. Dlatego też jednym z działań zaplanowanych w projekcie było opracowanie materiałów dydaktycznych oraz zgromadzenie zasobów niezbędnych do uruchomienia w przyszłości pełnoprawnego Uniwersytetu OEES. Zawężenie tematyki działań podejmowanych w Akademii do kwestii związanych z odpowiedzialnością i zrównoważonym rozwojem było naturalne w kontekście wartości promowanych w ramach ruchu OEES. Jednocześnie twórcy projektu zwracali uwagę, że w wielu krajach brakuje edukacji klimatycznej lub jest ona na niskim poziomie, co przekłada się na niewielką świadomość wpływu działalności człowieka na środowisko. W efekcie powoduje to, że postawy i działania na poziomie jednostek i organizacji minimalizujące ten negatywny wpływ nie są wystarczająco mocno ugruntowane.

B. Założenia rozwiązania

Projekt Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju został zrealizowany we współpracy czterech partnerów pochodzących z różnych krajów. Każdy z nich wniósł do konsorcjum inne kompetencje i doświadczenia, co pozwoliło na osiągnięcie efektu synergii i wzajemne uczenie się. Charakterystyka poszczególnych podmiotów prezentuje się następująco:

- **Fundacja GAP** (Polska) – lider projektu, który wniósł wiedzę merytoryczną w zakresie zrównoważonego rozwoju, opartą na koncepcji Open Eyes Economy, oraz bogate doświadczenie analityczne i publicystyczne, rozwijane w ramach think tanku OEES HUB. Fundacja posiada również silne kompetencje organizacyjne i zarządcze, poparte blisko 20-letnim doświadczeniem w realizacji projektów edukacyjnych, aktywizacyjnych i partycypacyjnych oraz w organizacji wydarzeń (w tym o zasięgu międzynarodowym).
- **Internationale Arbeidsvereniging (ILA)** (Holandia) – organizacja odpowiedzialna za zapewnienie mechanizmów sprzyjających transferowi wiedzy i doświadczeń między partnerami. ILA posiada bogate międzynarodowe doświadczenie w pracy z młodzieżą. Dzięki działalności prowadzonej w Holandii, Turcji i w Ukrainie wniosła do projektu znaczny potencjał promocyjny oraz możliwości szerokiego upowszechniania jego rezultatów.
- **Konya Science, Youth and Education Association – Platforma Technologiczna „KAPSÜL”** (Turcja) – partner odpowiedzialny za wsparcie technologiczne projektu. Specjalizuje się w wykorzystaniu nowoczesnych technologii i narzędzi cyfrowych na potrzeby przedsiębiorczości i odpowiedzialności społecznej. W ramach projektu stworzył interaktywną platformę internetową służącą do popularyzowania wiedzy wypracowanej w Akademii. Zawiera ona kluczowe materiały opracowane w ramach projektu, w tym

nagrania wykładów, i jest dostępna w języku angielskim pod adresem: <https://vod.responsibleacademy.eu>.

- **JumpIn** (Włochy) – organizacja z ponad 10-letnim doświadczeniem w tworzeniu i wdrażaniu nieformalnych metod edukacji. Specjalizuje się w opracowywaniu przewodników, podręczników oraz broszur edukacyjnych. Prowadzi cztery centra młodzieżowe pod marką Creative Urban Factory, w których realizuje kursy, szkolenia oraz warsztaty dla młodzieży i profesjonalistów. W projekcie angażowała się w tworzenie i testowanie Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju.

Zakres działań realizowanych przez partnerów w ramach Akademii był zróżnicowany. Głównym punktem wyjścia był podział na pięć modułów tematycznych, w ramach których przygotowywano ofertę dla uczestników. Jednocześnie za każdy z tych modułów odpowiedzialny był jeden konkretny partner, co ułatwiało testowanie takich form aktywności, które były najlepiej dostosowane do lokalnych potrzeb, jak również do doświadczenia i kompetencji danego partnera. W efekcie podział ten prezentował się następująco (AOR, 2025):

- **Moduł 1: Kompetencje przyszłości** (Polska) – poświęcony koncepcji zrównoważonego uniwersytetu i jego roli w rozwijaniu zrównoważonych kompetencji;
- **Moduł 2: Zero odpadów w praktyce** (Polska) – koncentruje się na koncepcji *zero waste* i transformacji środowiska zgodnie z zasadą 4R: odmów, zredukuj, użyj ponownie, przetwórz;
- **Moduł 3: Dobra energia** (Polska) – kwestie związane z energią i wpływem ludzkich nawyków w zakresie zużycia energii na środowisko;
- **Moduł 4: Zrównoważone życie: Program recyklingu żywności** (Włochy) – całościowe spojrzenie na zrównoważoność i praktyki cyrkularne, z uwzględnieniem zagadnień związanych m.in. z marnotrawieniem żywności;
- **Moduł 5: Zrównoważone finanse** (Turcja) – działania nastawione na naukę podstawowych umiejętności cyfrowych i finansowych oraz poznanie pojęć ekonomicznych i wpływu decyzji finansowych na środowisko.

Holenderski partner (ILA) nie odpowiadał za żaden ze wskazanych modułów, gdyż jego rolą była realizacja przekrojowych działań promocyjnych i upowszechnianie rezultatów projektu. Jednocześnie wszyscy partnerzy byli zaangażowani w opracowanie przewodnika do pracy z młodzieżą pt. *Jak edukować młodzież w zakresie zrównoważonego rozwoju?*, stworzonego z myślą o organizacjach i podmiotach pracujących z młodzieżą w obszarze zrównoważonego rozwoju (Jelonek *et al.*, 2024). Stanowi on swoiste kompendium pozwalające na uruchomienie podobnej inicjatywy. Omówiono w nim główne zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem do wykorzystania podczas zajęć, a także wskazano, w jaki sposób rekrutować i angażować uczestników i promować rezultaty podejmowanych działań.

Aby zobrazować, jak różnorodne podejście do przekazywania treści beneficjentom projektu zastosowali poszczególni partnerzy, warto wymienić najważniejsze z nich (Jelonek *et al.*, 2024):

- miniwykłady prowadzone m.in. przez kadrę akademicką, połączone z dyskusją moderowaną, stanowiące punkt wyjścia do dalszych form aktywności realizowanych w ramach modułu;
- masterklasy z pracodawcami nastawione na pozyskiwanie praktycznej wiedzy (wystąpili w nich m.in. przedstawiciele takich firm, jak Shell czy Hitachi);
- warsztaty tworzenia interaktywnych studiów przypadku, obejmujące m.in. sztukę storytellingu czy rozwiązywanie problemów metodą Walta Disneya;
- warsztaty z zarządzania projektami społecznymi;
- hackathony połączone z kilkutygodniową pracą grupową pod nadzorem mentorów;
- warsztaty na temat tworzenia treści o wpływie społecznym w mediach społecznościowych, organizowane we współpracy z influencerami;
- warsztaty dotyczące gospodarki o obiegu zamkniętym, jej perspektyw, a także zrównoważonych praktyk i marnowania żywności;
- warsztaty na temat analizy finansowej oraz planowania w kontekście zrównoważonego rozwoju.

W efekcie projekt skupiał się na rozwoju szerokiego zakresu umiejętności z obszaru tzw. zielonych kompetencji. Ich uzupełnieniem była m.in. nauka przygotowywania treści do mediów społecznościowych. Duży nacisk położono również na takie kompetencje miękkie, jak praca w grupie (warsztaty, hackathony), wystąpienia publiczne, rozwiązywanie problemów i komunikowanie się. Autorzy podręcznika opracowanego w ramach Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju wskazują na sześć typów kluczowych kompetencji zrównoważonego rozwoju (Jelonek & Urbaniec, 2019):

- myślenie systemowe (np. zrozumienie powiązań i związków przyczynowo-skutkowych, stosowanie modelowania jakościowego lub ilościowego, radzenie sobie z niepewnością);
- kompetencje normatywne (np. zastosowanie koncepcji etyki, sprawiedliwości, integralności społecznej i ekologicznej oraz słuszności, odpowiedzialność za podejmowane działania);
- kompetencje w działaniach strategicznych (np. umiejętność projektowania i wdrażania interwencji, przejść i transformacji w kierunku zrównoważonego rozwoju, branie odpowiedzialności za motywowanie innych);
- kompetencje interpersonalne (np. umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności przywódcze i współpracy, radzenie sobie z konfliktami);
- różnorodność i kompetencje interdyscyplinarne (np. docenianie, ewaluacja, kontekstualizacja oraz wykorzystanie wiedzy i metod z różnych dziedzin, akceptacja różnorodności perspektyw, umiejętności komunikacji międzykulturowej, zrozumienie transkulturowe);

- dalekosiężne myślenie lub przewidywanie (np. przewidywanie, analiza i ocena możliwych scenariuszy przyszłości, w tym scenariuszy w skali wielopokoleniowej, identyfikacja i zarządzanie potencjalnymi ryzykami).

Dzięki zastosowaniu zróżnicowanych metod dydaktycznych uwzględniających tę perspektywę już na etapie planowania całego przedsięwzięcia uczestnicy Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju mieli możliwość rozwinięcia kompetencji wchodzących w skład każdego spośród tych sześciu typów.

Oprócz elastyczności w doborze metod w poszczególnych modułach kluczową kwestią była również adaptacyjność zespołu projektowego i otwartość na informacje zwrotne przekazywane regularnie przez uczestników. Przykładem tego była modyfikacja formuły miniwykładów, w których stopniowo skracano część wprowadzającą w formie wykładu (do ok. 15 minut) na rzecz wydłużenia dyskusji między prowadzącym a uczestnikami, co miało pozytywny wpływ na ich zaangażowanie. Dodatkowo przy organizowaniu np. *masterclasses* z praktykami proszono beneficjentów projektu o zgłaszanie propozycji dotyczących preferowanych zagadnień czy podmiotów, z przedstawicielami których chcieliby się spotkać na zajęciach. Fundacja GAP następnie weryfikowała możliwości ich uwzględnienia. Te doświadczenia, nabyte w trakcie realizacji projektu, i związane z nimi zmiany w realizowanym programie kształcenia znalazły odzwierciedlenie we wspomnianym przewodniku do pracy z młodzieżą.

Projekt „Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju – partnerstwo na rzecz edukacji młodzieży w kierunku odpowiedzialnego rozwoju społeczno-gospodarczego” został sfinalizowany zgodnie z pierwotnymi założeniami pod koniec 2024 r., a w momencie przygotowywania niniejszej publikacji była jeszcze domykana faza rozliczeniowa. Kwestie związane z potencjalną kontynuacją czy rozszerzeniem tej inicjatywy zostały omówione w niniejszym rozdziale w sekcji „Perspektywy na przyszłość”.

C. Współpraca

Dla zapewnienia sprawnej realizacji projektu na etapie jego planowania, dokonano wyraźnego podziału obowiązków między poszczególnych partnerów, co pozwoliło ograniczyć spory wokół nachodzących na siebie odpowiedzialności. Przejawem tego był opisany w poprzedniej sekcji podział na moduły. Jednocześnie partnerzy mieli stosunkowo dużą autonomię w zakresie wykorzystania różnych form aktywności oferowanych uczestnikom poszczególnych modułów. Było to podyktowane chęcią przetestowania różnych rozwiązań w oparciu o doświadczenie i wiedzę poszczególnych aktorów. Tradycyjnie, jak ma to miejsce w przypadku implementacji projektów w ramach programu Erasmus+, rola koordynatora (Fundacji GAP) polegała przede wszystkim na monitorowaniu postępu prac w odniesieniu do przyjętego harmonogramu i założonych wskaźników, organizowaniu spotkań konsorcjum oraz weryfikowaniu dokumentów opracowywanych przez poszczególnych partnerów, w tym finansowych.

Dodatkowo Fundacja GAP była zaangażowana w działania o charakterze horyzontalnym, takie jak promocja (odpowiedzialność holenderskiego partnera), stworzenie elektronicznej platformy wymiany wiedzy (turecki partner) czy opracowanie przewodnika do pracy z młodzieżą (współpraca wszystkich partnerów).

Należy mieć na względzie, że oprócz członków konsorcjum w realizacji tego projektu wzięło udział szereg zewnętrznych partnerów, co w rezultacie powoduje, że mamy do czynienia z przykładem wdrożenia modelu współpracy opartego na pięciokrotnej helisie. Zestawienie przykładowych aktorów oraz ich form zaangażowania przedstawiono w tabeli 4.2.

Tabela 4.2. Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju jako przykład modelu pięciokrotnej helisy

Helisa	Przykłady przedstawicieli	Formy zaangażowania
Edukacja	Uczelnie, szkoły średnie	Miniwykłady, prowadzenie warsztatów, rekrutacja uczniów i studentów, pomoc przy opracowaniu przewodnika
Biznes	Shell, Hitachi, lokalne tureckie firmy	Masterclass z praktykami, warsztaty, panel dyskusyjny
Administracja	Unia Europejska, agencje programu Erasmus+, władze lokalne, instytucje otoczenia biznesu (np. Krakowski Park Technologiczny)	Finansowanie projektu i pomoc w jego rozliczeniu, prowadzenie warsztatów
Społeczeństwo	Fundacja GAP i inne organizacje pozarządowe, influencerzy, uczestnicy projektu	Koordynacja projektu, opracowywanie materiałów i organizowanie zajęć dla uczestników, poszukiwanie partnerów zewnętrznych, opracowanie przewodnika
Środowisko	Krakowski Holding Komunalny S.A. (zarządca Ekospalarni Kraków)	Organizacja wizyty studyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Jak podkreślano w charakterystyce modelu pięciokrotnej helisy w rozdziale drugim, ostatnia z helis dotycząca problematyki środowiskowej nie musi mieć odzwierciedlenia w postaci konkretnego podmiotu zajmującego się tą problematyką, ale kluczowe jest, aby dana współpraca osadzona była w takich zagadnieniach, jak zrównoważony rozwój, zielona transformacja czy ochrona środowiska. W przypadku Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju udało się podjąć współpracę m.in. z Krakowskim Holdingiem Komunalnym (KHK) S.A., który zarządza innowacyjną ekospalarnią odpadów (Zakładem Termicznego Przekształcania Odpadów w Krakowie). Większe znaczenie ma jednak w tym przypadku osadzenie całego projektu w tej problematyce i zaangażowanie ekspertów mających wiedzę zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, co przełożyło się na rozwój „zielonych kompetencji” wśród uczestników.

Jednym z istotnych czynników mających wpływ na powodzenie projektu tak silnie bazującego na współpracy między różnymi aktorami jest kwestia zaufania. Pod tym względem należy podkreślić, że Fundacja GAP nie współpracowała wcześniej z trzema zagranicznymi

podmiotami, które dołączyły do konsorcjum, odpowiadając na ogłoszenie zamieszczone na jednej z platform służących do sieciowania się przez potencjalnych aplikantów. Stąd konieczna była, szczególnie w początkowej fazie, pewna doza zaufania. Opierało się ono m.in. na dużym dorobku wszystkich partnerów w obszarze interwencji i z czasem było weryfikowane doświadczeniami w realizacji projektu.

Oprócz zaufania w ramach konsorcjum być może jeszcze istotniejsze było budowanie zaufania wśród potencjalnych zewnętrznych podmiotów – czy to akademików i przedsiębiorców prowadzących wykłady i warsztaty, czy np. zarządców ekospalarni w Krakowie – które były włączane do realizacji różnych aktywności. W tych przypadkach kluczowe znaczenie miał wizerunek i poziom usieciowienia krajowego partnera odpowiedzialnego za realizację danego modułu. Dobrym przykładem jest Fundacja GAP, odpowiedzialna za pierwsze trzy moduły, która realizowała szereg projektów z obszaru m.in. ekonomii społecznej, współpracując z władzami lokalnymi i regionalnymi, uczelniami czy też różnorodnymi organizacjami pozarządowymi. Trzeba także podkreślić bardzo sieciujący charakter wszystkich działań realizowanych wokół ruchu ekonomii wartości, w tym m.in. w opisywanym obszarze „społeczeństwo wysokich kompetencji”. W praktyce miało to również wymierne korzyści na etapie realizacji Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju. Część z prelegentów poprowadziła wykłady czy warsztaty bez gratyfikacji finansowej, a w przypadku pozostałych często ograniczono się jedynie do zwrotu kosztów podróży. W efekcie udało się zaangażować wartościowych ekspertów, jak np. prof. Wacława Gudowskiego z Królewskiego Instytutu Technologii (KTH) w Sztokholmie, uznanego specjalistę w dziedzinie energetyki jądrowej, który przyleciał specjalnie ze Szwecji, żeby wygłosić swój wykład. Jego wystąpienie spotkało się z bardzo pozytywnym odbiorem ze strony słuchaczy.

Przedstawione działania w zakresie współpracy podkreślają znaczenie relacyjnego podejścia do partnerów na potrzeby budowania trwałych sieci, które w przyszłości procentują przy implementacji kolejnych inicjatyw. Gdyby Fundacja GAP w przeszłości kierowała się perspektywą transakcyjną, nastawioną na krótkookresowe korzyści, to osiągnięcie tak pozytywnych efektów w ramach Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju byłoby bardzo utrudnione. Jednocześnie dzięki promowaniu takiego podejścia staje się ona aktorem pozytywnej zmiany społecznej, starając się wywołać efekt „kuli śnieżnej” poprzez zmianę zachowań jak najszerzego grona podmiotów reprezentujących różne perspektywy i środowiska.

D. Czynniki sukcesu

Do najważniejszych czynników, które przyczyniły się do sukcesu Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju, należy zaliczyć: elastyczność projektu, silne usieciowienie partnerów (szczególnie Fundacji GAP) i realizowanych przez nich przedsięwzięć oraz przekonanie o sensie podejmowania tego typu inicjatyw.

Z punktu widzenia osiągniętych rezultatów korzystne było zrealizowanie tego projektu w ramach programu Erasmus+ w działaniu „Partnerstwa Współpracy”. Jego głównym celem jest zwiększenie potencjału partnerów w zakresie budowania sieci współpracy na poziomie międzynarodowym poprzez m.in. wymianę dobrych praktyk (Erasmus, 2025). Dzięki takiemu profilowi, w porównaniu z innymi programami Unii Europejskiej, realizatorzy grantów mają większą elastyczność w zakresie doboru metod na potrzeby opracowania oferty dla beneficjentów. Dąży się do intensywnej współpracy między partnerami o różnych doświadczeniach, uczenia się nowych rozwiązań i oceny ich skuteczności w toku realizacji projektu. Za sprawą takiego podejścia konsorcjum odpowiedzialne za Akademię Odpowiedzialnego Rozwoju mogło lepiej odpowiedzieć na potrzeby zgłaszane przez uczestników poszczególnych modułów, modyfikując np. proporcje między teorią a praktyką czy angażując przedstawicieli różnych instytucji.

W kontekście omawianych we wcześniejszych rozdziałach modeli współpracy za ważny czynnik sukcesu należy uznać fakt, że w ramach obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji” udało się utworzyć szereg „archipelagów” grupujących mniejsze „wyspy” w postaci pojedynczych ośrodków akademickich, firm, instytucji otoczenia biznesu czy administracji publicznej. W efekcie Akademia Odpowiedzialnego Biznesu stała się jednym z takich „archipelagów”, w ramach którego dochodziło do intensywnej wymiany wiedzy między podmiotami reprezentującymi różny potencjał, doświadczenie, wizje dotyczące tego, jak powinien wyglądać współczesny i przyszły system kształtowania kompetencji. Na poziomie akademickim przykładem tego może być włączenie do projektu badaczy reprezentujących różne dyscypliny (m.in. ekonomię, socjologię, zarządzanie). Istotne było także geograficzne zróżnicowanie aktorów włączonych w działania Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju. Oprócz wspomnianego prof. Wacława Gudowskiego reprezentującego szwedzki ośrodek badawczy, w wykładach lub warsztatach wzięli udział np. Oktawia Gorzeńska, wiceprezydent Miasta Gdyni czy Jędrzej Witkowski, prezes zarządu warszawskiego Centrum Edukacji Obywatelskiej. W wyniku burzy mózgów i realizacji wspólnych przedsięwzięć udało się zbudować nową silną sieć współpracy. Dzięki niej korzyści odniosły także mniejsze „wyspy”, które włączyły się do tego przedsięwzięcia poprzez uczenie się od bardziej doświadczonych partnerów, w tym realizowanie wspólnych działań. Osiągnięcie tego było możliwe dzięki zbudowaniu przez Fundację GAP sieci zaufania wśród przedstawicieli wymienionych sektorów za sprawą m.in. zaangażowania w przeszłości w różne projekty oraz aktywne uczestnictwo w najważniejszych wydarzeniach dotyczących m.in. problematyki ekonomii społecznej. Jednocześnie kontakty te są także na bieżąco podtrzymywane przez poszczególnych pracowników Fundacji GAP, gdyż tylko w ten sposób można zapewnić trwałość takiej sieci. Tak zbudowane relacje pozwalają na szybkie uruchomienie niezbędnych zasobów na potrzeby np. przygotowania kolejnych wniosków grantowych. Realizacja tego przedsięwzięcia nie byłaby również możliwa bez głębokiego przekonania osób w nie zaangażowanych, że ma on dużą wartość z perspektywy generowania pozytywnej zmiany społecznej. Dużą w tym zasługą ruchu Open Eyes Economy, który skupia wokół siebie nie tylko ekspertów, ale przede

wszystkim pasjonatów utożsamiających się z założeniami ekonomii wartości i starających się wdrażać ją w praktyce oraz szeroko promować. Dowodem na to jest angażowanie się części zewnętrznych ekspertów *pro publico bono*. Były to osoby otwarte na dzielenie się wiedzą i wymianę poglądów z reprezentującymi młodsze pokolenia beneficjentami projektu.

Te ostatnie czynniki podkreślają znaczenie wieloletniego, inkrementalnego budowania coraz silniejszej sieci współpracy. Jest to zatem wynikiem przyjęcia relacyjnej, długoterminowej perspektywy. Bez tego fundamentu prawdopodobnie również udałoby się zrealizować ten projekt i osiągnąć zamierzone wskaźniki ilościowe, jednak potencjał Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju nie zostałby w pełni wykorzystany.

E. Bariery i wyzwania oraz propozycje rozwiązań

Do najważniejszych barier i wyzwań w realizacji tego przedsięwzięcia należy zaliczyć: wypracowanie zasad współpracy i komunikacji między zagranicznymi partnerami, połączenie perspektyw edukacji formalnej i nieformalnej oraz uzależnienie od zewnętrznego finansowania.

Zaangażowanie zagranicznych partnerów o zróżnicowanych doświadczeniach było jednym z istotnych czynników sukcesu, ale wiązało się również z szeregiem wyzwań natury komunikacyjnej w początkowej fazie projektu. W związku z faktem, że członkowie konsorcjum nie współpracowali ze sobą na większą skalę przed dołączeniem do Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju, pojawiały się trudności we współpracy. Przykładowo, dla tureckich partnerów problematyczne było zrozumienie koncepcji zrównoważonego rozwoju (nie jest ona w Turcji aż tak popularna jak w Unii Europejskiej), przez co konieczne były dyskusje z pozostałymi partnerami. Ten przykład pokazuje, że dla skutecznej realizacji takich przedsięwzięć kluczowa jest faza rozruchowa, która wymaga dużego zaangażowania ze strony koordynatora. Zwiększenie liczby spotkań konsorcjum, regularna wymiana wiedzy i burza mózgów między aktorami są elementami niezbędnymi dla osiągnięcia zamierzonych efektów. Jednocześnie każdy z partnerów miał inne preferencje co do obszaru tematycznego aktywności dedykowanych beneficjentom, na których chciałby się skupić. Było to podyktowane przede wszystkim dążeniem do wykorzystania własnych doświadczeń, wiedzy oraz bazy lokalnych partnerów. Tę kwestię udało się rozwiązać poprzez wydzielenie odrębnych modułów poświęconych poszczególnym zagadnieniom związanym z odpowiedzialnym rozwojem.

W kontekście samego procesu kształcenia i kształtowania kompetencji pewnym wyzwaniem było pogodzenie dwóch perspektyw – edukacji formalnej i nieformalnej. W przypadku Fundacji GAP, silnie powiązanej z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie i innymi ośrodkami akademickimi, naturalne było włączenie np. miniwykładów jako jednej z form prowadzenia zajęć. Z kolei zagraniczni partnerzy w swojej dotychczasowej działalności skupiali się na realizacji praktycznych warsztatów. Dzięki elastyczności programu Erasmus+ udało się

rozwiązać ten problem, dając poszczególnym partnerom dość dużą swobodę w zakresie stosowanych metod dydaktycznych. Warto również zwrócić uwagę, że przy ich doborze brano pod uwagę opinie uczestników. W efekcie, np. Fundacja GAP stopniowo skracała czas trwania części wykładowej na rzecz interaktywnej dyskusji, pod wpływem informacji zwrotnych otrzymywanych od małopolskich uczniów i studentów biorących udział w projekcie. Stanowiło to pewne wyzwanie dla kadry akademickiej przyzwyczajonej do dłuższych wykładów, ale z czasem prowadzący dostosowali się do tych wymagań.

Od strony finansowej budżet projektu pozwolił konsorcjum na zrealizowanie w pełni założonych zadań. Należy jednak mieć na względzie szerszą problematykę finansowania tego typu inicjatyw. Ruch ekonomii wartości (OEES) jest rozbudowanym przedsięwzięciem integrującym liczne inicjatywy, w tym te realizowane w ramach obszaru „społeczeństwo wysokich kompetencji”. Tworzą one z czasem „archipelagi” łączące różne podmioty wokół konkretnego problemu, jak miało to miejsce w przypadku Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju. Uzależnienie od funduszy zewnętrznych, w logice grantów na realizację konkretnych projektów, rodzi jednak istotny problem, w jaki sposób zapewnić trwałość tak powstałego „archipelagu”. Wywoływanie zmiany społecznej jest procesem czasowo- i kosztochłonnym, stąd zapewnienie długoterminowej trwałości danego przedsięwzięcia odgrywa bardzo ważną rolę. W praktyce podmioty takie jak Fundacja GAP starają się utrzymywać z różnych źródeł (w tym ze środków pochodzących od sponsorów z sektora prywatnego czy z odpisów od podatku PIT w przypadku organizacji pożytku publicznego). Brak stałego źródła finansowania powoduje jednak, że ten „archipelag” stopniowo rozpada się z powrotem na pojedyncze „wysepki”, a efekt synergii między poszczególnymi helisami przestaje działać.

F. Perspektywy na przyszłość

W momencie przygotowywania niniejszego rozdziału (czerwiec 2025 r.) projekt Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju był na etapie formalnego rozliczania po zakończeniu jego realizacji z końcem 2024 r. Poszczególni partnerzy szukają sposobów na kontynuację przynajmniej niektórych z prowadzonych działań, ale dalsze funkcjonowanie Akademii jest uzależnione od otrzymania kolejnego grantu. Podobnie wygląda sytuacja z dalszym testowaniem i wdrażaniem koncepcji Uniwersytetu OEES, do której przydatnych materiałów dostarczył m.in. omawiany projekt.

Warto podkreślić, że formuła wypracowana w ramach AOR ma duży potencjał pod względem skalowalności. Dotychczas jej działania skupiały się na regionie małopolskim, ale dzięki dobremu usieciowieniu Fundacji GAP można by przeprowadzić analogiczne działania w innych województwach. Inicjatywa ta została zbudowana wokół ruchu OEES, który koncentruje się również na takich zagadnieniach, jak: polityka miejska, zrównoważone finanse, kultura czy wiarygodność państwa, więc istnieje możliwość dostosowania obszaru wsparcia zarówno do lokalnych potrzeb, jak i potencjału dostępnych aktorów.

Niezależnie od zakończenia realizacji projektu Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju wiedza i doświadczenie zgromadzone przez członków konsorcjum stanowią istotny bodziec do dalszych działań. Dzięki nabyciu większych kompetencji w zakresie koordynacji projektów międzynarodowych, a także nawiązaniu intensywnej współpracy z nowymi zagranicznymi partnerami pozyskanie kolejnych grantów może stać się łatwiejsze. Jednocześnie wciąż bardzo aktywnie rozwija się ruch OEES, w tym jego obszar „społeczeństwo wysokich kompetencji”.

4.4. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedstawiono studium przypadku projektu Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju, jako jednej z inicjatyw realizowanych przez Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej w ramach ruchu Open Eyes Economy. W jej opisie odwołano się do zaprezentowanych w poprzednich rozdziałach modeli współpracy międzysektorowej, zwracając uwagę, że dzięki zaangażowaniu partnerów z obszaru edukacji, biznesu, administracji, społeczeństwa oraz środowiska (a także osadzeniu działań w problematyce zielonych kompetencji), projekt wpisuje się w model pięciokrotnej helisy. Jednocześnie połączenie aktorów wywodzących się z różnych krajów i regionów oraz skupienie ich wokół tej inicjatywy spowodowało powstanie swoistego „archipelagu”, w ramach którego powstały więzi między odrębnymi, pojedynczymi „wyspami”. Jak wykazano, realizacja tego projektu zakończyła się sukcesem, ale konsorcjum zmierzyło się także z szeregiem barier i wyzwań, co podsumowano w tabeli 4.3.

Tabela 4.3. Główne czynniki sukcesu oraz bariery i wyzwania w realizacji Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju

Czynniki sukcesu	Bariery i wyzwania
▪ elastyczność projektu (w tym finansowanie zewnętrzne dopasowane do potrzeb podejmowanych działań); ▪ silne usieciowienie partnerów i realizowanych przez nich przedsięwzięć oraz wysoki poziom zaufania w obrębie tych sieci; ▪ zasoby kadrowe i doświadczenie Fundacji GAP w realizacji inicjatyw edukacyjnych, szkoleniowych i konferencyjnych związanych ze zrównoważonym rozwojem; ▪ renoma Fundacji GAP oraz prof. Jerzego Hausnera; ▪ głębokie przekonanie o sensie realizacji tego typu przedsięwzięć	▪ wypracowanie zasad współpracy, komunikacji oraz budowanie zaufania między zagranicznymi partnerami (którzy wcześniej nigdy ze sobą nie współpracowali); ▪ połączenie perspektyw edukacji formalnej i nieformalnej; ▪ uzależnienie od zewnętrznego finansowania

Źródło: opracowanie własne.

Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju jest dobrym przykładem, jak dzięki wieloletniemu budowaniu sieci współpracy i podejściu relacyjnemu można stworzyć inicjatywę, która nie

tylko pozwoli jej beneficjentom nabyć kluczowe we współczesnym świecie kompetencje, ale również może stać się załącznikiem realizacji podobnych przedsięwzięć na szeroką skalę, wywołując ważną zmianę społeczną. Inicjatywa ta zmieniła podejście zaangażowanych aktorów do współpracy międzyinstytucjonalnej i międzynarodowej. Jej uczestnicy nauczyli się, w jaki sposób można czerpać z doświadczeń innych podmiotów oraz jak elastycznie reagować na różne rozbieżności i trudności pojawiające się w toku tego typu współpracy. Kluczowa okazała się postawa ukierunkowana na słuchanie opinii uczestników, umiejętność radzenia sobie z krytycznymi uwagami i uwzględnianie ich w ramach ograniczeń wynikających z formalnych ram projektów.

Aby osiągnąć ten efekt, konieczne jest jednak zapewnienie stabilnego finansowania. Bez niego utrzymanie trwałości tych relacji i podtrzymanie motywacji zaangażowanych aktorów jest znacznie utrudnione.

Bibliografia

- AOR. (2025). *Czym jest Akademia?* <https://responsibleacademy.eu/pl/academy> (dostęp: 27.05.2025).
- Bendyk, E., Buzek, J., Hausner, J., Kudłacz, M., Rotfeld, A.D., & Zmysłony, M. (2016). *Open Eyes Book*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://hub.oees.pl/wp-content/uploads/2023/08/OPEN_EYES_BOOK_PL.pdf (dostęp: 27.05.2025).
- Blikle, A., Giza, A., Hausner, J., & Stankiewicz, Ł. (red.). (2023). *Co się dzieje z uniwersytetem?* Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. <https://cozuniwersytetem.oees.pl> (dostęp: 27.05.2025).
- Carayannis, E.G., Barth, T.D., & Campbell, D.F.J. (2012). The Quintuple Helix Innovation Model: Global Warming as a Challenge and Driver for Innovation. *Journal of Innovation Entrepreneurship*, 1, 2. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>
- Erasmus. (2025). *Partnerstwa współpracy*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-b/key-action-2/cooperation-partnerships> (dostęp: 27.05.2025).
- Geodecki, T., & Hausner, J. (red.). (2023). *Współpraca uczelni z biznesem. Polska na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://hub.oees.pl/wp-content/uploads/2023/06/Wspolpraca-uczelni-z-biznesem_07.02.2023.pdf (dostęp: 27.05.2025).
- Hausner, J., & Jelonek, M. (red.). (2021). *Szkoły poza horyzont*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://hub.oees.pl/wp-content/uploads/2023/08/szkoły-poza-horyzont_str_web.pdf (dostęp: 27.05.2025).
- Hausner, J., Paprocki, W., & Gronicki, M. (2018). *Polski archipelag rozwoju w warunkach globalnej niepewności*. Centrum Myśli Strategicznych.
- Jelonek, M., & Hausner, J. (red.). (2022). *Szkoły poza horyzont 2*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://hub.oees.pl/wp-content/uploads/2023/08/Szkoły-poza-horyzont-2_web_strony.pdf (dostęp: 27.05.2025).
- Jelonek, M., Mirzyńska, A., Sibinovska, M., Carluccio, V., Altunbas, M., Demirci, S., Süzer, A.Y., & Kizanlikli, S. (2024). *Akademia Odpowiedzialnego Rozwoju. Jak edukować młodzież w zakresie zrównoważonego rozwoju? – Podręcznik do pracy z młodzieżą*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://responsibleacademy.eu/wp-content/uploads/Guide_AOR_POLISH.pdf (dostęp: 27.05.2025).

- Jelonek, M., & Urbaniec, M. (2019). Development of Sustainability Competencies for the Labour Market: An Exploratory Qualitative Study. *Sustainability*, 11(20), 5716. <https://doi.org/10.3390/su11205716>
- Merino-Barbancho, B., Jiménez, P.A., Mallo, I., Lombroni, I., Cea, G., López Nebreda, C., Cabrera, M.F., Fico, G., & Arredondo, M.T. (2023). Innovation through the Quintuple Helix in Living Labs: Lessons Learned for a Transformation from Lab to Ecosystem. *Frontiers in Public Health*, 11, 1176598. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1176598>
- OEES. (2025). *Spółeczeństwo wysokich kompetencji*. <https://hub.oees.pl/spoleczenstwo-wysokich-kompetencji> (dostęp: 27.05.2025).
- OEES Young. (2025). *Projekt OEES Young*. <https://young.oees.pl> (dostęp: 27.05.2025).
- Poza horyzont. (2020). *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://fundacijagap.pl/wp-content/uploads/2022/09/Raport_Poza-horyzont.-Kurs-na-edukacje%CC%A8.pdf (dostęp: 27.05.2025).
- Zen, I.S., & Shibakawa, H. (2022). Quintuple Helix Lens for Transformation: An Okayama Model of Education for Sustainable Development. *Frontiers in Sustainability*, 3, 798330. <https://doi.org/10.3389/frsus.2022.798330>

5. Małopolskie partnerstwo na rzecz kształcenia ustawicznego: dobra praktyka w zakresie wsparcia systemu koordynacji wdrażania zintegrowanej strategii umiejętności

5.1. Wprowadzenie

Istnieje wiele przykładów partnerstw o charakterze regionalnym, których celem jest rozwój systemu kształcenia umiejętności i kompetencji w modelu *lifelong learning* (LLL). Podejście pluralistyczne, zakładające właśnie budowanie partnerstw o charakterze sektorowym i międzysektorowym, opisane we wcześniejszej części niniejszej monografii, co najmniej od początku XXI w. jest promowane na poziomie zarówno UE (zob. Léonard & Perin, 2009), jak i pozaeuropejskich państw OECD (*vide* choćby przypadek Korei Południowej; Chang & Cha, 2010). Bardzo ważną rolę nie tylko w procesie budowania partnerstw, ale także tworzenia wokół nich sprzyjającej atmosfery odegrały takie instytucje, jak Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) czy Fundacja Europejskich Regionów na rzecz Badań w zakresie Edukacji i Szkoleń (Foundation of European Regions for Research in Education and Training, FREREF). Od ponad 20 lat przedstawiciele tych instytucji angażują się w rozwój partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego i ustawicznego.

Jednym z przykładów inicjatyw zainspirowanych pośrednio przez CEDEFOP i FREREF i będących owocem europejskich spotkań szeroko rozumianego środowiska sektora VET jest zawiązane w 2008 r. Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego (MPKU). Stanowi ono jeden z ciekawszych przykładów regionalnej inicjatywy służącej międzysektorowej koordynacji systemu rozwoju kompetencji. Co niezwykle istotne, rozwiązania wypracowane przez 17 lat funkcjonowania Partnerstwa stanowią ważną inspirację dla polityki w zakresie wdrażania modelu *lifelong learning*, w tym w ostatnim czasie Zintegrowanej Strategii Umiejętności (ZSU). W pewnym sensie MPKU, jako dobra praktyka doceniona choćby przez OECD (2021), przyczyniło się do tworzenia regionalnych przedsięwzięć także poza Małopolską. W efekcie powstał swoisty „archipelag wysp”, czyli sieć inicjatyw służących wspólnemu celowi w postaci rozwoju systemu kształtowania umiejętności i kompetencji w modelu odpowiadającym idei poczwórnej helisy. W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostanie studium przypadku MPKU ze wskazaniem kluczowych rozwiązań, które mogą być z powodzeniem skalowane na inne regiony.

5.2. Przykłady podobnych praktyk w zakresie współpracy

Przykładem dobrej praktyki w zakresie współpracy na rzecz regionalnego systemu rozwoju kompetencji, powstałej z inspiracji wspomnianych już instytucji na poziomie europejskim (CEDEFOP i FREREF), na której wzorowane jest Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego, było Centrum Doradztwa Regionu Owernia-Rodan-Alpy (Pôle Rhône-Alpes de l’Orientation, PRAO). Instytucja ta została powołana w marcu 2004 r., jako inicjatywa

grupowa na rzecz interesu publicznego (*groupement d'intérêt public*, GIP), łącząca podmioty reprezentujące sektor publiczny w obszarze szeroko rozumianej edukacji zawodowej. W skład PRAO weszły instytucje, takie jak: władze regionu Owernia-Rodan-Alpy, Ministerstwo Edukacji, instytucje rynku pracy (w tym Urząd Pracy, *Pôle Emploi*) czy też organizacje doradztwa zawodowego. Istotą PRAO jako GIP jest brak sztywnej instytucjonalizacji (nie jest to odrębna jednostka administracji publicznej), choć podmiot pozostaje pod kontrolą państwa.

Podstawowym celem PRAO było uruchomienie zintegrowanego systemu informacji i orientacji zawodowej w regionie. W tym kierunku podjęto działania mające na celu integrację 20 różnych sieci i punktów doradztwa zawodowego (*Accueil, Information, Orientation, AIO*) oraz stworzenie cyfrowej bazy informacji o usługach dla mieszkańców Rhône-Alpes na temat możliwości rozwoju kompetencji.

W ramach swoich działań PRAO, poza integracją informacji o ofercie usług edukacyjnych i doradztwa, organizuje regionalne fora doradców zawodowych, konferencje, szkolenia i warsztaty tematyczne (zarówno w formacie regionalnym z innymi instytucjami publicznymi, jak i krajowym, a nawet międzynarodowym). Współpraca międzynarodowa odgrywa dość ważną rolę – oprócz patronatu nad MPKU, PRAO aktywnie współpracuje z podmiotami z takich państw, jak np. Belgia (MPKU czerpało inspiracje nie tylko z doświadczeń francuskich, ale również belgijskich). Wchodzi też jako swoiste partnerstwo w skład innych partnerstw i inicjatyw, takich jak krajowy portal szkoleń (*Centre Inffo*).

Ponadto PRAO koordynuje i wspiera aktywność kilkuset centrów doradztwa funkcjonujących na szczeblu lokalnym oraz współpracuje z regionalnym obserwatorium rynku pracy. Ważnym obszarem działań jest również współpraca z biznesem w zakresie tworzenia regionalnej ścieżki uznawania kwalifikacji zawodowych. W ramach takich projektów rozbudowywana jest także oferta szkoleń dla profesjonalistów.

Podsumowując, PRAO jest ważną platformą, stanowiącą kluczowy mechanizm interakcji między władzami państwowymi i regionalnymi z jednej strony, a firmami i instytucjami szkoleniowymi oraz doradczymi z drugiej.

5.3. Opis studium przypadku

W tej części rozdziału zostanie szeroko omówiony przykład działań Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego (MPKU) jako dobrej praktyki w zakresie wsparcia koordynacji funkcjonowania systemu kształcenia kompetencji osób dorosłych na poziomie regionalnym. Jak wskazała OECD w rekomendacjach dla Polski dotyczących wdrożenia Zintegrowanej Strategii Umiejętności, MPKU może stanowić punkt odniesienia dla modelu koordynacji działań w tym obszarze dla innych regionów kraju. Cytując ekspertów OECD, w obszarze wzmocnienia współpracy pionowej i samorządowej w zakresie rozwiązań dotyczących umiejętności „niektóre regiony mogą poszczycić się wysoce rozwiniętymi

mechanizmami współpracy, takimi jak np. partnerstwo na rzecz uczenia się przez całe życie w Krakowie” (OECD, 2021, s. 25).

Podstawowe informacje dotyczące tej inicjatywy zostały przedstawione w karcie dobrej praktyki (tabela 5.1).

Tabela 5.1. Karta dobrej praktyki – Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego

Nazwa dobrej praktyki	Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego (MPKU)
Główny cel	Wsparcie koordynacji działań w zakresie kształcenia kompetencji osób dorosłych na terenie województwa małopolskiego oraz budowanie współpracy pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w system kształcenia ustawicznego
Lider	Wojewódzki Urząd Pracy
Główni partnerzy	Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie Departament Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego Kuratorium Oświaty w Krakowie
Okres realizacji	Od 2008 r.
Zasięg (lokalny/regionalny/krajowy/międzynarodowy)	Regionalny
Źródła finansowania	Fundusze Unii Europejskiej Fundusze własne (Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie)
Strona internetowa	https://wupkrakow.praca.gov.pl/malopolskie-partnerstwo-na-rzecz-ksztalcenia-ustawicznego

Źródło: opracowanie własne.

A. Kontekst, geneza, cel i inicjatorzy rozwiązania

Początki MPKU sięgają roku 2005, kiedy przedstawiciele Wojewódzkiego Urzędu Pracy z wieloletnim dyrektorem tej instytucji, Andrzejem Martynuską (1993–2015), wzięli udział w konferencji zorganizowanej w Lyonie przez Federację Regionów Europejskich na rzecz Badań nad Edukacją i Kształceniem (Forum of European Regions for Research, Education and Training, FREREF) oraz Centrum Doradztwa Regionu Owernia-Rodan-Alpy (Pôle Rhône-Alpes de l’Orientation, PRAO). Szczególną rolę w powstaniu MPKU odegrała druga ze wspomnianych instytucji – po latach namysłu nad ewolucją systemów kształcenia ustawicznego (VET), która trwała od lat 90. XX w., w 2004 r. stworzono w Lyonie sieć współpracy instytucji odpowiedzialnych za uczenie się i doradztwo edukacyjno-zawodowe w regionie. To właśnie jej lider, Thierry Raynal z PRAO, w opinii inicjatorów Partnerstwa może być nazwany ojcem chrzestnym MPKU (WUP, 2013).

Odnosząc się do wspomnianego doświadczenia, warto zwrócić uwagę na trzy istotne konteksty. Po pierwsze, jak zauważył Roman Ciepiela, wicemarszałek województwa małopolskiego w latach 2007–2014, „po 2004 r. w Europie, a następnie i w Polsce zauważono, że oprócz realizacji działań wzmacniających edukację formalną osób młodych, istnieje konieczność wsparcia uczenia się osób dorosłych w kontekście potrzeb rynku pracy i rozwoju

społeczno-gospodarczego krajów członkowskich Unii Europejskiej. Takie cele stawiała ówczesna Strategia oraz Program Edukacja i szkolenie 2010” (WUP, 2013). Wejście do UE w 2004 r. było niewątpliwie ważnym momentem dla budowania relacji z partnerami europejskimi, które umożliwiały transfer rozwiązań wypracowanych w tzw. starych państwach członkowskich na przestrzeni wielu lat. Istniało bowiem wówczas silne przekonanie po obu stronach („stara” vs „nowa” UE) co do konieczności stworzenia mechanizmów współpracy międzynarodowej. Stanowiło ono prawdopodobnie jedną z przyczyn zaangażowania się strony francuskiej w zakresie upowszechniania wypracowanych tam rozwiązań w nowych państwach członkowskich. Co ciekawe, osoby zaangażowane w tworzenie MPKU do dziś bardzo pozytywnie wspominają tamte doświadczenia współpracy z pierwszych lat członkostwa Polski w UE.

Drugim kontekstem była niewątpliwie sytuacja na rynku pracy. Nie można zapominać, że w momencie wejścia do UE Polska borykała się z 20% bezrobociem, które skutkowało masową emigracją młodych ludzi wraz z otwarciem się rynków pracy w wielu państwach UE, w tym zwłaszcza w Wielkiej Brytanii i Irlandii. Choć w ostatnich latach za sprawą bardzo dobrej koniunktury gospodarczej (w tym relokacji europejskiego przemysłu do naszego kraju) sytuacja na rynku pracy w Polsce jest bardzo dobra (przynajmniej w zakresie statystyk dotyczących bezrobocia), przez co wiele osób zapomniało już o trudnym okresie posttransformacyjnym, w analizie początków MPKU nie można całkowicie abstrahować od ówczesnie panującego klimatu społecznego. Wydaje się, że osoby odpowiedzialne za instytucje rynku pracy w Polsce w tamtym okresie musiały mieć świadomość konieczności poszukiwania różnych rozwiązań, które choćby w niewielkim stopniu odpowiadałyby na problem masowego bezrobocia, zwłaszcza wśród tzw. młodych dorosłych.

Trzecim ważnym kontekstem była dokonująca się w tamtym okresie ewolucja myślenia o systemach VET. Zgodnie z analizą zaprezentowaną w rozdziale drugim monografii, począwszy od lat 90. XX w. systemy VET w Europie rozpoczęły proces przemian. Jedna grupa krajów (głównie Niemcy oraz Szwajcaria) zdecydowała się na wzmocnienie rozwiązań opartych na modelu ścisłej współpracy z przedsiębiorstwami. Druga grupa (np. Francja, kraje Beneluksu, Austria) podjęły wówczas decyzję o ewolucji systemów VET w kierunku modelu bardziej pluralistycznego, opartego właśnie na tworzeniu partnerstw międzysektorowych.

Trudno z perspektywy ponad 20 lat ocenić, czy wybór przez Małopolskę modelu „francuskiego” był celowy, czy też stanowił efekt przypadku. Niewątpliwie ważnym czynnikiem, który mógł przesądzić o pójściu „ścieżką francuską”, był z jednej strony duży udział francuskich ekspertów w ramach FREREF, którzy w pewnym sensie narzucali tej instytucji swoją agendę, a z drugiej strony zakorzenienie w świecie frankofońskim części osób odpowiedzialnych za system VET w Małopolsce. Nie bez znaczenia mógł być też fakt partnerstwa regionów – co prawda Małopolska współpracuje z krajem związkowym Turyngii, jednak o wiele bardziej rozwinięta była współpraca z regionem Owernia-Alpy-Rodan. Co więcej, poza współpracą z podmiotami francuskimi, takimi jak wspomniane PRAO, osoby odpowiedzialne za tworzenie

MPKU współpracowały także z FOREM, czyli instytucją publicznych służb zatrudnienia w Walonii, francuskojęzycznej części Belgii, reprezentującą podobny model myślenia o systemie kształcenia kompetencji. Nie można też zapominać o współpracy z europejską agencją CEDEFOP, która również zaangażowała się w upowszechnianie modelu pluralistycznego VET.

Partnerstwo w Małopolsce nie powstało jednak od razu. Warto bowiem zaznaczyć, że budowa MPKU wiązała się z koniecznością podjęcia wielu działań przygotowawczych, w tym stworzenia odpowiedniej „atmosfery instytucjonalnej”. Od wspomnianej konferencji w Lyonie, która w opinii inicjatorów Partnerstwa stanowiła moment przełomowy, do oficjalnego zawiązania MPKU, minęły aż trzy lata. Ważnym wydarzeniem, które można uznać za pewien etap w procesie uruchomienia MPKU, było powołanie w ramach WUP w Krakowie w 2006 r. Małopolskiego Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, które zainicjowało m.in. „Barometr zawodów – Małopolska”, czyli serwis prezentujący wyniki badań i prognoz dotyczących zapotrzebowania na poszczególne zawody.

Ostatecznie dopiero 20 maja 2008 r. 55 instytucji podpisało w Krakowie umowę partnerską, w której zadeklarowały one „wolę współpracy na rzecz rozwoju i promocji uczenia się przez całe życie”, a za główny cel swoich działań uznali zapewnienie kompetentnych kadr dla konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki Małopolski, a także stworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju mieszkańców tego regionu, „uczących się przez całe życie” (WUP, 2013).

Warto jednak zaznaczyć, że wszystkie 55 instytucji, które podpisały umowę partnerstwa w 2008 r., reprezentowały sektor publiczny – były to m.in. powiatowe urzędy pracy, ochotnicze hufce pracy, centra kształcenia zawodowego i ustawicznego czy akademickie centra karier. Co więcej, nie było większego problemu z przekonaniem ich do korzyści związanych z uczestnictwem w tym przedsięwzięciu. Jednocześnie jednak osoby odpowiedzialne za zainicjowanie MPKU, z Andrzejem Martynuską na czele, nie oczekiwały natychmiastowych sukcesów tej inicjatywy (WUP, 2013). Mogło to po części wynikać z trudności z zainteresowaniem tym przedsięwzięciem podmiotów z sektora prywatnego, w tym choćby firm szkoleniowych, które w tamtym czasie wchodziły w okres bezprecedensowego rozwoju za sprawą środków z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007–2013. Dopiero w późniejszym czasie udało się zaangażować podmioty spoza sektora publicznego.

Ostrożność w zakresie spodziewanych rezultatów mogła wynikać także ze świadomości niewielkiej rozpoznawalności tej inicjatywy wśród potencjalnych interesariuszy. Mając to na uwadze, jednym z pierwszych działań zainicjowanych przez osoby zarządzające MPKU było przygotowanie strony internetowej „Małopolski Pociąg do Kariery” (www.pociagdokariery.pl), mającej w założeniu stanowić wirtualną przestrzeń informowania o możliwościach rozwoju kompetencji na terenie województwa małopolskiego dla osób w różnym wieku.

Pierwszą inicjatywą współtworzoną w ramach Partnerstwa, która wyszła poza poziom wirtualny, była konferencja „Małopolska otwarta na wiedzę”, zorganizowana po raz pierwszy w 2008 r. Należy podkreślić, że konferencja ta stała się wydarzeniem cyklicznym (XVII edycja wydarzenia została zorganizowana 30 maja 2025 r.). Drugą, cykliczną już inicjatywą, która została zaproponowana w ramach Partnerstwa, jest „Małopolski Dzień Uczenia Się” – pierwsza edycja tego wydarzenia miała miejsce 8 czerwca 2010 r., a kolejne – corocznie w tym samym dniu (8 czerwca 2025 r. odbyła się już XV edycja).

B. Założenia rozwiązania

W ramach umowy partnerstwa, zawiązanej 20 maja 2008 r., partnerzy zobowiązali się do (WUP, 2013):

- podejmowania działań na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie zgodnych z dokumentami strategicznymi Małopolski;
- podejmowania działań na rzecz promowania idei uczenia się przez całe życie w Małopolsce, stosownie do grupy odbiorców usług reprezentowanego podmiotu;
- pogłębiania wiedzy z zakresu kształcenia ustawicznego;
- ulepszania przepływu informacji pomiędzy podmiotami współpracującymi na rzecz rozwoju i promocji edukacji całościowej w Małopolsce;
- udostępniania informacji o prowadzonych usługach, formach kształcenia, dobrych praktykach, prowadzonych badaniach i podejmowanych inicjatywach na rzecz rozwoju i promocji uczenia się przez całe życie;
- wdrażania misji, celów, strategicznych obszarów i kierunków działań zgodnie z zapisami Małopolskiego Protokołu na rzecz Kształcenia Ustawicznego;
- współpracy w ramach rozwiązywania wspólnych dla członków Partnerstwa problemów związanych z procesem edukacji całościowej w Małopolsce na poziomie regionalnym i lokalnym.

Struktura Partnerstwa opiera się na dwóch podstawowych organach: wzorowanej na rozwiązaniach francuskich Radzie Programowej, która spotyka się raz w roku (zwykle pod koniec roku kalendarzowego, choć zdarzały się okresy, kiedy spotkania Rady odbywały się w trybie kwartalnym), oraz Walnego Zgromadzenia, które odbywa się w pierwszym kwartale roku.

Walne Zgromadzenie (WZ), w skład którego wchodzi wszyscy partnerzy (każdy z prawem głosu), powinno odbywać się nie rzadziej niż raz w roku. Do jego najważniejszych zadań należą: powoływanie Rady Programowej, przyjmowanie obszarów tematycznych i planów działania na dany rok, podejmowanie decyzji o zmianach w regulaminie oraz przyjęciu lub pozbawieniu członkostwa partnerów (WUP, 2025).

Z kolei Rada Programowa jest organem reprezentującym Partnerstwo. Zgodnie z regulaminem liczy ona od 8 do 12 członków (aktualnie w jej skład wchodzi 12 członków), wybieranych

w sposób imienny, a nie instytucjonalny, z pewnym wyjątkiem. Obligatoryjnie należą do niej bowiem kluczowe instytucje regionalne związane z edukacją i kształceniem osób dorosłych:

- Kuratorium Oświaty w Krakowie;
- Departament Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego;
- Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

Rada Programowa jest wybierana przez Walne Zgromadzenie na okres trzech lat kalendarzowych. Należy podkreślić, że choć należą do niej przedstawiciele trzech kluczowych instytucji, którzy w pewnym sensie pełnią istotniejszą funkcję, w praktyce funkcjonowania Rady ten podział na członków „stałych”, reprezentujących wspomniane trzy instytucje, oraz pozostałych członków wybranych imiennie, nie odgrywa większej roli.

Do jej najważniejszych zadań i kompetencji należą:

- funkcja reprezentacyjna;
- promowanie Partnerstwa i działalność lobbingowa;
- wsparcie merytoryczne dla innowacyjnych pomysłów promowanych przez Partnerstwo;
- inicjonowanie, przygotowanie i opiniowanie dokumentów planistycznych.

Niezależnie od wspomnianych organów, w pierwszym okresie (2008–2013) Partnerstwo funkcjonowało w oparciu o tzw. grupy zadaniowe, w ramach których powstały konkretne rozwiązania i produkty, funkcjonujące z powodzeniem od lat na terenie województwa. Mowa tu o takich sztandarowych rozwiązaniach, jak:

- serwis „Małopolski Pociąg do Kariery” (grupa zadaniowa: Regionalny serwis o usługach edukacyjno-szkoleniowych);
- Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (grupy zadaniowe: Standard usług i ocena jakości usług szkoleniowych, Standardy kompetencyjne profesjonalistów kształcenia przez całe życie);
- wstępne założenia systemu całonocnego poradnictwa zawodowego w Małopolsce (grupa zadaniowa: Doradztwo edukacyjno-zawodowe);
- pilotażowy projekt potwierdzania kwalifikacji zdobytych drogą nieformalną (grupa zadaniowa: Kształcenie zawodowe na potrzeby lokalnego rynku pracy).

Obecnie rolę grup zadaniowych przejęły tzw. grupy tematyczne, których zadaniem jest m.in. organizacja tzw. Poranków Partnerskich, które począwszy od 2022 r. odbywają się 10–12 razy w roku.

Wreszcie, bardzo ważną instytucją w ramach MPKU jest Biuro Partnerstwa, które funkcjonuje w ramach WUP w Krakowie. Do 2023 r. Biuro funkcjonowało przy Zespole Podnoszenia Kwalifikacji Dorosłych (PKD), a od 2023 r. działa przy kilkusobowym Zespole Koordynacji Uczenia się Dorosłych (ZKU). Do zadań Biura należy (WUP, 2025):

- koordynacja i organizacja Walnego Zgromadzenia;
- koordynacja działań Rady Programowej;

- współorganizacja Poranków Partnerskich;
- komunikacja między partnerami;
- czuwanie nad procesami przyjmowania nowych członków, aktualizacji deklaracji i rezygnacji z członkostwa w Partnerstwie.

Pierwszym większym projektem realizowanym w ramach MPKU (niezależnie od wspomnianych już inicjatyw, takich jak: serwis „Małopolski Pociąg do Kariery”, konferencja „Małopolska otwarta na wiedzę” oraz „Małopolski Dzień Uczenia Się”), był konkurs „Edukacyjna Gmina Małopolski”. Pierwsza edycja konkursu (realizowanego cyklicznie do dziś), adresowanego do gmin wiejskich lub miejsko-wiejskich obejmujących miasta do 25 tys. mieszkańców z terenu województwa małopolskiego, odbyła się w 2009 r. Podstawowym założeniem tego działania był rozwój usług edukacyjnych, w tym kształcenia osób dorosłych, poza największymi ośrodkami miejskimi. Jak wspominają osoby zarządzające Partnerstwem, w tamtym czasie małopolska prowincja była w praktyce pustynią edukacyjną, a zmiana tego stanu stanowiła podstawowe zadanie rodzącego się MPKU.

Z kolei pierwszym projektem o charakterze instytucjonalnym, którego założeniem była *stricte* rozbudowa MPKU, było „Małopolskie Partnerstwo na rzecz Instytucji kształcenia ustawicznego i poradnictwa zawodowego” (MPI), finansowane ze środków unijnych w ramach perspektywy budżetowej na lata 2007–2013. Projekt ten koncentrował się w dużej mierze na wsparciu merytorycznym przedstawicieli instytucji tworzących Partnerstwo. Warto jednak zaznaczyć, że był to jedyny projekt o charakterze instytucjonalnym w historii Partnerstwa – w kolejnych projektach środki na funkcjonowanie MPKU były pozyskiwane niejako przy okazji realizacji innych projektów, co zresztą stanowiło jedno ze źródeł trudności w codziennym funkcjonowaniu MPKU.

Projekty były jednak także narzędziem umożliwiającym włączanie nowych podmiotów do Partnerstwa, w tym zwłaszcza reprezentujących sektor prywatny, ponieważ przez pierwszych kilka lat MPKU funkcjonowało wyłącznie w oparciu o współpracę partnerów reprezentujących sektor publiczny. Po raz pierwszy podmioty z sektora prywatnego zostały bezpośrednio zaangażowane w MPKU latach 2013–2015, którego celem było przygotowanie rozwiązań dla Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK), gromadzącego informacje o wszystkich kwalifikacjach włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK). ZRK został uruchomiony w 2016 r., ale działaniem towarzyszącym jego przygotowaniu było aktywne włączenie podmiotów z sektora prywatnego do ekosystemu uczenia się. Był to moment, kiedy do Partnerstwa zaczęły dołączać przedsiębiorstwa, w tym przede wszystkim firmy szkoleniowe, które *notabene* nie mogły już korzystać z tak hojnego wsparcia ze środków europejskich poprzez Program Operacyjny „Wiedza, Edukacja, Rozwój” (POWER), jak w ramach poprzedniej (2007–2013) unijnej perspektywy budżetowej i Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki” (POKL).

Trudności z włączaniem podmiotów prywatnych w funkcjonowanie MPKU nie oznaczały jednak, że Partnerstwo ograniczało się tylko do kontaktów wewnątrz sektora publicznego. Ważną rolę w rozwoju Partnerstwa odegrało bowiem Centrum Doradztwa Strategicznego (CDS) – prywatny podmiot istniejący od 2000 r., który wspomagał proces rozwoju MPKU, stając się zarazem jego członkiem. Efektem prac CDS był opublikowany w 2014 r. „Plan działań Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego z perspektywą do 2020 roku”, którego celem było zaprogramowanie działań MPKU na kolejny okres i rozwinięcie zadań opisanych we wcześniejszych dokumentach programowych: Deklaracji Województwa Małopolskiego na rzecz Rozwoju Kształcenia Ustawicznego z 2007 r. oraz Małopolskiego Protokołu na rzecz Kształcenia Ustawicznego z 2008 r.

Główne cele Planu obejmowały z jednej strony podniesienie jakości zasobów ludzkich w regionie, a z drugiej – stworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju mieszkańców, umożliwiających samorealizację oraz rozwój osobisty i wspólnotowy poprzez uczenie się przez całe życie. Plan wyznaczał pięć kluczowych obszarów aktywności (WUP, 2014):

1. Rozwój postaw uczenia się przez całe życie – promowanie kultury ciągłego kształcenia i adaptacji do zmieniających się warunków rynku pracy.
2. Wspieranie mechanizmów potwierdzania i uznawania kwalifikacji zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny, co miało na celu zwiększenie mobilności zawodowej mieszkańców.
3. Opracowanie koncepcji systemu poradnictwa całozyciowego – zapewnienie dostępu do informacji i doradztwa edukacyjno-zawodowego na każdym etapie życia.
4. Upowszechnianie systemu podmiotowego finansowania szkoleń – wprowadzenie mechanizmów finansowych wspierających indywidualne inicjatywy edukacyjne.
5. Wzmacnianie potencjału Partnerstwa – rozwijanie struktur i kompetencji MPKU w celu efektywnego wpływania na polityki publiczne związane z edukacją i rynkiem pracy.

Warto wspomnieć, że pośrednim efektem przyjęcia wspomnianego Planu było zainicjowanie pod patronatem WUP w Krakowie Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Osób Młodych (MPM), które zostało formalnie zawiązane 15 grudnia 2014 r. W pewnym sensie MPM można określić mianem „dziecka” MPKU.

W kolejnych latach MPKU koncentrowało się głównie na kontynuacji rozpoczętych wcześniej kluczowych projektów, takich jak m.in.:

- Małopolski Pociąg do Kariery (realizowany od 2008 r.);
- Małopolska Otwarta na Wiedzę (realizowany od 2008 r.);
- Edukacyjna Gmina Małopolski (realizowany od 2009 r.);
- Małopolski Dzień Uczenia Się (realizowany od 2010 r.);
- Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (MSUES), opracowane w 2010 r. (pierwsze certyfikaty MSUES zostały przyznane w 2014 r.); w 2017 r. dokonano jedynie aktualizacji standardów do wersji 2.0;

- Bilans Kompetencji (opracowany w 2014 r., wdrażany do dziś przez pracowników WUP w Krakowie).

W tym kontekście warto zauważyć, że po pierwszych kilku bardzo aktywnych latach funkcjonowania Partnerstwa, w połowie drugiej dekady XXI w. pojawił się moment, w którym pewne etapy pracy MPKU dobiegały końca albo przechodziły z fazy pilotażu do pełnego wdrożenia (np. realizowany był wówczas na szeroką skalę projekt MSUES). W tamtym czasie Partnerstwo potrzebowało zatem na nowo zdefiniować swoje cele operacyjne. Zbiegło się to ze zmianami kadrowymi, co siłą rzeczy spowodowało dłuższy okres przejściowy, zanim grupy robocze mogły od nowa zacząć pracować nad innymi rozwiązaniami.

Wyjątkiem było powołanie do życia Podmiotowego Systemu Finansowania Szkoleń w Małopolsce (PSF), który został uruchomiony w 2017 r. Celem tej inicjatywy było usprawnienie procesu finansowania szkoleń zawodowych poprzez stworzenie systemu, który umożliwia lepsze dopasowanie oferty szkoleniowej do potrzeb pracodawców i pracowników. PSF opierał się na modelu tzw. bonów rozwojowych, umożliwiając firmom z sektora MŚP i mikroprzedsiębiorstwom oraz ich pracownikom samodzielny wybór usług rozwojowych z oferty dostępnej w Bazie Usług Rozwojowych (BUR).

Co istotne, PSF stanowi obecnie punkt odniesienia dla realizacji projektów podejmowanych w ramach programu „Fundusze Europejskie dla Małopolski 2021–2027”, w tym „Małopolskiego Pociągu do Kariery – sezon 1” oraz „Nowego Startu w Małopolsce z EURESem”. W praktyce PSF stanowi, obok MSUES, najważniejsze rozwiązanie o charakterze systemowym, wypracowane w ramach Partnerstwa.

Warto nadmienić, że w podobnym czasie ustanowiono Małopolską Nagrodę Rynku Pracy, której pierwsza edycja odbyła się w 2016 r. Wyróżnienia w konkursie przyznawane są w dwóch kategoriach: „Małopolski Pracodawca Wspierający Rozwój Pracowników” oraz „Małopolski Pracodawca Przyjazny Rodzinie”.

MPKU stało się niezwykle ważnym narzędziem w momencie kryzysu spowodowanego pandemią COVID-19, zwłaszcza w kontekście uruchomienia programu Krajowego Planu Odbudowy (KPO), którego celem było wprowadzenie reform i wydatkowanie środków przewidzianych w ramach tzw. unijnego funduszu odbudowy (Recovery and Resilience Fund, RRF). KPO zakładało bowiem wprowadzanie na poziomie regionalnym rozwiązań, które będą wzmacniały mechanizmy koordynacji w zakresie zarządzania systemem rozwoju kompetencji. W tej sytuacji Partnerstwo stało się naturalnym punktem odniesienia dla wielu działań.

Dla przykładu, ważnym elementem KPO była rekomendacja Komisji Europejskiej, aby rozpocząć wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności (ZSU), przyjętej przez Radę Ministrów w części szczegółowej pod koniec grudnia 2020 r. Co prawda dokument ten przewidywał proces wdrożenia, ale nie wiązał się on z żadnymi konkretnymi rozwiązaniami. Zważywszy na fakt, że Komisja uzależniła wypłatę środków z tytułu KPO od wdrożenia ZSU, Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło decyzję o przekazaniu tej kompetencji regionom

w ramach tzw. wojewódzkich zespołów koordynacji ZSU (WZK). Warto podkreślić, że proponowany przez MEN system opierał się m.in. na systemie koordynacji kształcenia zawodowego w Małopolsce i doświadczeniach projektów w tym zakresie. Jeśli chodzi o konkretne zaangażowanie MPKU w prace WZK, Partnerstwo wysyła do nich swoich przedstawicieli.

W kontekście nowej sytuacji, powstałej w wyniku pandemii COVID-19, ale także innych wyzwań związanych z wojną w Ukrainie i kryzysem uchodźczym na czele, na uwagę zasługuje inicjatywa, podjęta w lipcu 2022 r., a mianowicie tzw. Poranki Partnerstwa, realizowane wspólnie przez Biuro Partnerstwa i wybranych członków (w zależności od tematu) w formule hybrydowej (stacjonarnie i zdalnie). Pierwsze spotkanie, które odbyło się latem 2022 r., poświęcone zostało idei mikropoświadczeń, czyli pierwszego polskiego systemu służącego do cyfrowego potwierdzenia uczenia się. Ważnym tematem Poranków, zwłaszcza w pierwszym okresie, była również problematyka integracji uchodźców z Ukrainy w ramach szeroko rozumianego systemu kształcenia oraz na rynku pracy. Wielu uczestników Partnerstwa borykało się wówczas z bardzo poważnymi problemami, stąd też bardzo chętnie poszukiwali różnych inspiracji, które mogłyby pomóc w ich rozwiązaniu.

W ramach innych Poranków uczestnicy Partnerstwa mieli możliwość rozmawiać o wyzwaniach związanych z zieloną transformacją, a także rozwojem AI i jego potencjalnymi konsekwencjami (choć bez dyskusji na temat potencjalnych wdrożeń rozwiązań opartych na AI wśród partnerów). W tych dwóch ostatnich obszarach bardzo ważną rolę odegrały podmioty prywatne będące częścią MPKU – mowa tu o firmach Eurokreator oraz Heuresis.

Warto dodać, że przez pewien czas przedmiotem rozmów w trakcie Poranków Partnerstwa była także problematyka zdrowia psychicznego młodych, jednak obecnie temat ten został w pełni przejęty przez Małopolskie Partnerstwo na rzecz Osób Młodych (MPM). Wreszcie, tematem spotkań bywa problematyka poradnictwa zawodowego i kształcenia zawodowego, ale tu warto zaznaczyć, że nie cieszy się ona zainteresowaniem wśród partnerów reprezentujących sektor prywatny (głównie firm szkoleniowych). Ten brak zainteresowania ze strony firm problematyką funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego jest swoją drogą dość powszechnym zjawiskiem także poza kontekstem Partnerstwa.

C. Współpraca

Kilkanaście lat doświadczeń MPKU stanowi bardzo dobry przypadek do analizy mechanizmów współpracy pomiędzy partnerami reprezentującymi różne sektory życia społeczno-gospodarczego. Najważniejszy wniosek, jaki wydaje się płynąć z rozmów z osobami zaangażowanymi w budowę Partnerstwa na przestrzeni lat, dotyczy charakteru relacji pomiędzy członkami MPKU. Mimo że podkreślają oni znaczenie relacji osobistych, zbudowanych przez lata współpracy, przynoszących w dodatku wartość dodaną także w innych obszarach, to bez jakiejś formy instytucjonalizacji ich podtrzymanie i rozwój byłyby bardzo

utrudnione. Co więcej, to właśnie tworzenie nowych, zinstytucjonalizowanych formatów kreuje przestrzeń do włączania nowych podmiotów i nawiązywania z nimi relacji. W tym kontekście warto przywołać przykład tzw. Poranków Partnerstwa – w ostatnich latach udało się wokół nich stworzyć bardzo pozytywny klimat, który wpływa na percepcję efektywności samego MPKU. Nie byłoby to jednak możliwe, gdyby wydarzenia te nie odbywały się regularnie i nie były organizowane w taki sposób, aby w możliwie największym stopniu otwierać się na włączanie nowych środowisk. Nawet jeśli uczestnikom Partnerstwa wydaje się, że ich relacje mają już charakter quasi-prywatny i traktują je jako oczywistość, to bez form instytucjonalnej współpracy nie doszłoby do ich zbudowania.

Drugim wnioskiem, który płynie ze studium przypadku MPKU, jest trudność w nawiązywaniu relacji międzysektorowych. Wydaje się, że nieprzypadkowo stosunkowo łatwo udało się nawiązać początkowo współpracę 55 podmiotom reprezentującym sektor publiczny, a włączanie partnerów z innych sektorów zajęło sporo czasu i wiązało się z licznymi trudnościami. Warto podkreślić, że choć po latach udało się w ramach realizacji konkretnych projektów i inicjatyw doprosić do Partnerstwa podmioty z sektora prywatnego (głównie z branży firm szkoleniowych), to dużą trudnością jest wciąż włączanie organizacji społecznych. Istnieje pewnie wiele przyczyn takiego stanu rzeczy – choćby niski poziom ich instytucjonalizacji i obiektywna trudność w angażowaniu się w zewnętrzne inicjatywy. Z drugiej jednak strony, uwzględnienie perspektywy sektora społecznego wydaje się bardzo ważnym zadaniem w kontekście budowy systemu rozwoju kompetencji. Niewykluczone, że rozwiązanie tego problemu będzie wymagało wprowadzenia dodatkowych zachęt dla NGO.

Trzecim wnioskiem jest kwestia wpływu trwałości współpracy na charakter relacji pomiędzy uczestnikami Partnerstwa. Doświadczenia MPKU pokazują, że okresowe zmniejszenie aktywności Partnerstwa skutkowało osłabieniem więzi pomiędzy partnerami, a wręcz utratą relacji – zwłaszcza w sytuacji, w której dochodziło do zmian w zakresie reprezentacji osobowej. Im dłuższe były okresy niższej aktywności Partnerstwa, tym większe było ryzyko, że pewna „pamięć instytucjonalna” wśród partnerów nie przetrwa, a ewentualne zaangażowanie trzeba będzie w zasadzie budować od nowa.

Niezależnie od wspomnianych trudności w skład Partnerstwa wchodzi obecnie (stan na czerwiec 2025 r.) ponad 100 podmiotów.

Tabela 5.2. Skład Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego (stan na 15 czerwca 2025 r.)

1. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie im. Jana Matejki	57. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku
2. Akademia Sztuki Piękności Krystyny Łenczyńskiej	58. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
3. Akademickie Biuro Karier Wyższa Szkoła Turystyki i Ekologii w Suchej Beskidzkiej	59. OMEGA AUDYT Centrum Doradztwa i Audytu
4. Akademickie Centrum Kariery Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie	60. Ośrodek Szkolenia KOMANDOS Sp. z o.o.
5. APIK Agnieszka Krawińska	61. Ośrodek Szkolenia MILLENIUM Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego
6. Biuro Karier – Akademia Kultury Fizycznej im. Bronisława Czecha w Krakowie	62. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Hugona Kołłątaja w Krakowie
7. Biuro Karier – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	63. Perfect English Małgorzata Stone
8. Biuro Karier Politechniki Krakowskiej	64. Piotr Robert Szmigiel Centrum Szkolenia NORTON
9. Centrum Doradztwa Strategicznego s.c. D. Bieńkowska, J. Szymańska, M. Widuch	65. Poczta Polska S.A. Centrum kadr i Szkoleń Wydział Centrum Szkoleniowe
10. Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP w Krakowie	66. Polska Fundacja Przedsiębiorczości
11. Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP w Nowym Sączu	67. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Krakowie
12. Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP w Tarnowie	68. Powiatowy Urząd Pracy dla Powiatu Nowosądeckiego
13. Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ	69. Powiatowy Urząd Pracy w Bochni
14. Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Krakowie	70. Powiatowy Urząd Pracy w Brzesku
15. Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Niepołomicach	71. Powiatowy Urząd Pracy w Chrzanowie
16. Centrum Kształcenia Zawodowego nr 1 w Krakowie	72. Powiatowy Urząd Pracy w Dąbrowie Tarnowskiej
17. Centrum Kształcenia Zawodowego w Nowym Sączu	73. Powiatowy Urząd Pracy w Gorlicach
18. Centrum Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej	74. Powiatowy Urząd Pracy w Limanowej
19. Cezary Ulasiński Centrum Doradztwa Strategicznego	75. Powiatowy Urząd Pracy w Miechowie
20. Czepczyński Family Foundation	76. Powiatowy Urząd Pracy w Nowym Targu
21. Eurokreator S.C. Rafał Kunaszyk, Anna Kunaszyk	77. Powiatowy Urząd Pracy w Olkuszu
22. Europejski Instytut Edukacji Engram Sp. z o.o.	78. Powiatowy Urząd Pracy w Oświęcimiu
23. Fundacja Global Artificial Intelligence Alliance	79. Powiatowy Urząd Pracy w Proszowicach
24. Fundacja LIS – Fundacja Laboratorium Inspiracji Społecznych	80. Powiatowy Urząd Pracy w Suchej Beskidzkiej
25. Fundacja Klaster Czyste Powietrze	81. Powiatowy Urząd Pracy w Tarnowie
26. Fundacja My Personality Skills	82. Powiatowy Urząd Pracy w Wadowicach
27. Fundacja Optimum Pareto	83. Powiatowy Urząd Pracy w Wieliczce
28. Fundacja Promocji Nowej Huty	84. Przedsiębiorstwo Pszczelarskie Łysoń Sp. z o.o.
29. Fundacja Przestrzeń do Życia	85. Regionalne Centrum Eksperckie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Polska Południowa
30. Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej – Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji	86. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie
31. Fundacja The Global Language System Polska	87. SAFETEAM Sp. z o.o.
32. Fundacja VCC	88. Sądecki Urząd Pracy w Nowym Sączu
33. Grodzki Urząd Pracy w Krakowie	89. Stowarzyszenie HUMANEO
34. Grupa Active Change Leszek Zawłocki	90. Stowarzyszenie Inicjatywa Firm Rodzinnych
35. Heuresis Sp. z o.o.	91. Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Przemysłu Chemicznego SITPChem
36. Higher Sp. z o.o.	92. Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK
37. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy	93. Szkoła Górską Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego Jerzy Suchodoła
38. Instytut Doradztwa Sp. z o.o.	94. Taxus Centrum Szkoleń
39. Instytut Spraw Publicznych UJ	95. Towarzystwo Salezjańskie Inspektorium Krakowska p.w. św. Jacka Zespół Szkół Zawodowych Towarzystwa Salezjańskiego w Oświęcimiu
40. Izba Rzemieślnicza oraz Małej i Średniej Przedsiębiorczości	96. Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
41. Izba Rzemiosła i Przedsiębiorczości w Nowym Sączu	97. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie – Biuro Karier
42. K&K Consulting Sp. z o.o.	98. Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego – Departament Edukacji

43. K&K Consulting Paulina Kułyk	99. Urząd Pracy Powiatu Krakowskiego
44. Krakowski Park Technologiczny Sp. z o.o.	100. Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie
45. Kuratorium Oświaty w Krakowie	101. Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie
46. MABEA Sp. z o.o.	102. Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego Sp. z o.o.
47. Małopolska Agencja Rozwoju Regionalnego	103. Wydział Edukacji i Projektów Edukacyjnych Urzędu Miasta Krakowa
48. Małopolska Izba Rzemiosła i Przedsiębiorczości	104. Wydział Geografii i Geologii UJ
49. Małopolska Wojewódzka Komenda OHP w Krakowie	105. Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera – aktualnie: Filia Uniwersytetu SWPS
50. Małopolski Instytut Kultury	106. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach
51. Małopolski Ośrodek Ruchu Drogowego w Tarnowie	107. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Krakowie
52. Małopolski Związek Pracodawców – Lewiatan	108. Zakład Studiów Polsko-Ukraińskich UJ
53. Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie	109. Zespół Szkół Architektoniczno-Budowlanych w Krakowie
54. Małopolskie Centrum Przedsiębiorczości	110. Zespół Szkół Budowlanych w Tarnowie
55. Miejska Biblioteka Publiczna im. Juliusza Słowackiego w Tarnowie	111. Zespół Szkół Mechanicznych nr 1 im. Stefana Humberta w Krakowie
56. Nowe Motywacje Sp. z o. o.	112. Żabka

Źródło: WUP (2025).

Warto wspomnieć, że grupa ta ma charakter zmienny – część podmiotów rezygnuje z udziału (choć zwykle w „cichy” sposób), inne dołączają. W efekcie w ostatnich latach liczba partnerów niezmiennie oscyluje wokół 100.

D. Czynniki sukcesu

Kluczowym czynnikiem sukcesu MPKU było przywództwo instytucjonalne w postaci kierownictwa Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie, a później pracowników WUP zaangażowanych w zarządzanie Partnerstwem. Nie tylko jego przetrwanie, ale i rozwój w ostatnich latach nie byłyby możliwe bez instytucjonalnego, a także osobistego zaangażowania zarówno określonych osób, jak i ich kapitału społecznego, rozumianego jako sieć relacji i powiązań.

Kolejnym czynnikiem sukcesu jest adaptacyjność do okoliczności i pojawiających się szans. W pierwszych latach funkcjonowania Partnerstwa dotyczyło to zwłaszcza wykorzystania możliwości, które pojawiały się w związku z projektami finansowanymi z funduszy unijnych – zarówno o charakterze instytucjonalnym (*vide* projekt „Małopolskie Partnerstwo na rzecz Instytucji kształcenia ustawicznego i poradnictwa zawodowego”), jak i *stricte* merytorycznym (*vide* „Edukacyjna Gmina Małopolski” czy zaangażowanie w proces wypracowywania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji). Przełomowym momentem w najnowszej historii MPKU jest niewątpliwie wykorzystanie szans, jakie pojawiły się wraz z wejściem w życie Krajowego Planu Odbudowy i powołaniem Wojewódzkich Zespołów Koordynacji ds. wdrożenia Zintegrowanej Strategii Umiejętności. Rola MPKU jako dobrej praktyki, wskazanej także przez zewnętrznych ekspertów OECD w rekomendacjach dotyczących wdrażania ZSU na poziomie regionalnym, jest w tym zakresie nieoceniona.

Wśród czynników sukcesu warto także wymienić współpracę pomiędzy trzema stałymi członkami Rady Programowej Partnerstwa, a mianowicie: Wojewódzkim Urzędem Pracy

w Krakowie, Departamentem Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego oraz Kuratorium Oświaty w Krakowie. Trwała obecność tych trzech podmiotów w Radzie Programowej odegrała istotną rolę w podtrzymaniu i rozwoju Partnerstwa przez prawie 20 lat.

Na koniec warto wskazać, jak samo Partnerstwo widzi kluczowe czynniki swojego sukcesu. Z tzw. karty dobrej praktyki, przygotowanej przez zespół MPKU na potrzeby samooceny w ramach unijnego projektu COMORELP, można wyczytać, że były nimi:

- ścisła współpraca uczestników projektu;
- chęć współpracy;
- wola polityczna;
- otwartość na innowacje, chęć zmiany;
- wypracowanie zaufania, bezpośredniość, transparentność;
- wzajemny szacunek;
- otwartość na krytykę.

W tym kontekście warto również pokazać, jak Partnerstwo postrzega swoje sukcesy/użyteczność. We wspomnianej karcie dobrej praktyki znalazły się następujące osiągnięcia:

- wymiana wiedzy, doświadczeń i dobrych praktyk wśród interesariuszy uczenia się przez całe życie;
- uwspólnienie języka wśród przedstawicieli różnych sektorów;
- podniesienie jakości usług w regionie – produktów skierowanych do podmiotów korzystających z usług uczenia się dorosłych, dzięki konsultacjom społecznym (na drodze współpracy organizatorów projektu z Partnerstwem);
- uruchomienie współpracy międzynarodowej i wymiana doświadczeń w obszarze uczenia się dorosłych z innymi regionami w Europie.

Nie można też pominąć roli inspiracyjnej Partnerstwa – zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i konkretnych rozwiązań. MPKU stanowiło wzór dla stworzenia Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Osób Młodych (2014), a w ostatnim czasie także Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Integracji i Wielokulturowości (2024). Jednocześnie inne województwa, wzorując się na doświadczeniach MPKU w zakresie tworzenia standardów usług edukacyjno-szkoleniowych, zaczęły w ostatnich latach opracowywać własne rozwiązania. Niewątpliwym sukcesem było także upowszechnienie doświadczeń Partnerstwa jako dobrej praktyki dla funkcjonowania Wojewódzkich Zespołów Koordynacji w zakresie wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności (2021).

E. Bariery i wyzwania oraz perspektywy na przyszłość

Wśród kluczowych barier rozwoju Partnerstwa należy wymienić problem rozproszonej odpowiedzialności. To zresztą dość typowy problem wszystkich Partnerstw – z jednej strony muszą one działać w możliwie najbardziej egalitarny sposób, w oparciu o zasadę dobrowolności, ale z drugiej – muszą wypracować taki model zarządzania i podejmowania decyzji, który nie negując zasad Partnerstwa, pozwoli na wybór i realizację określonych zadań.

Innym problemem, na który zwracają uwagę osoby zaangażowane w codzienne prace Partnerstwa, jest funkcjonowanie biura w „ekosystemie” publicznym, co niesie ze sobą spore ograniczenia w zakresie możliwych do zastosowania narzędzi komunikacji. Partnerzy chętnie przeszliby na bardziej interaktywny model komunikacji, jednak nie jest to możliwe ze względu na ograniczenia formalne związane ze specyfiką działania WUP w Krakowie jako instytucji publicznej.

Rozwój Partnerstwa jest ściśle uzależniony od dostępności finansowania, które przez zdecydowaną większość z 17 lat istnienia MPKU pochodziło ze środków projektowych. Brak stabilnego finansowania stanowi istotną barierę utrudniającą planowanie strategiczne.

Istnieją jednak dwie przesłanki, które mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój MPKU. Po pierwsze, na poziomie regionu rozpoczęły się przygotowania do obchodów 18. rocznicy powołania Partnerstwa (maj 2026 r.), co jest związane z pracami koncepcyjnymi dotyczącymi przyszłości tej inicjatywy. Po drugie, w połowie 2026 r. (zgodnie ze stanem faktycznym na czerwiec 2025 r.) ma zakończyć się okres funkcjonowania WZK w ramach finansowania ze środków Krajowego Planu Odbudowy. Pojawia się coraz powszechniejsze przekonanie, że organ ten powinien zostać utrzymany także po zakończeniu perspektywy KPO. Zważywszy na fakt, że MPKU stanowi bardzo ważny element architektury WZK, można przyjąć, że także po czerwcu 2026 r. Partnerstwo będzie ważnym podmiotem w zakresie wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności. Możliwe, że będzie to także stanowić argument za wprowadzeniem stabilnego finansowania Partnerstwa ze środków budżetowych województwa.

5.4. Podsumowanie

Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego wpisało się na dobre w krajobraz systemu rozwoju kompetencji nie tylko na poziomie regionalnym, ale także ogólnopolskim, poprzez inicjowanie i inspirowanie rozwiązań, które później z powodzeniem były wdrażane zarówno w zakresie innych polityk regionalnych, jak i poza obszarem województwa. Mowa tu zwłaszcza o narzędziu samooceny polityk w zakresie *lifelong learning*. Rekomendacja OECD z 2021 r., wskazująca na MPKU jako dobrą praktykę w zakresie koordynacji systemu wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności, stanowi potwierdzenie roli, jaką Partnerstwo odgrywało i nadal odgrywa. Z tej perspektywy MPKU wpisuje się w wizję „wysp i archipelagów”, którą

opisywał J. Hausner – nie narzucał z góry gotowych rozwiązań, ale poprzez inspirację „dopuszczał do narracji i rozwojowych trajektorii” (Hausner, 2019, s. 242).

Z drugiej strony, nie sposób nie dostrzec, że rozwiązania wypracowane w ramach MPKU były o wiele chętniej przenoszone na poziom centralny niż na poziom innych regionów. Możliwe zatem, że Partnerstwo mogłoby włożyć większy wysiłek w promowanie wypracowanych rozwiązań w innych województwach. Nie tyle z powodu chęci rozgłosu, co raczej tworzenia szerszego ekosystemu międzyregionalnego, który tworzyłby pola synergii i warunki do wyłaniania się wspomnianych wyżej „archipelagów”.

W tabeli 5.3 przedstawione zostały główne czynniki sukcesu oraz bariery i wyzwania związane z realizacją Partnerstwa.

Tabela 5.3. Główne czynniki sukcesu oraz bariery i wyzwania w realizacji Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego

Czynniki sukcesu	Bariery i wyzwania
▪ przywództwo instytucjonalne (zarówno w wymiarze organizacyjnym, jak i osobowym); ▪ ścisła współpraca uczestników Partnerstwa; ▪ otwartość na innowacje, chęć zmiany, adaptacyjność; ▪ wypracowanie zaufania, bezpośredniość, transparentność	▪ rozproszona odpowiedzialność; ▪ sztywność modelu komunikacji wewnętrznej, uwarunkowana specyfiką funkcjonowania w ramach administracji publicznej; ▪ słabe relacje z innymi regionami

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- Chang, W., & Cha, M. (2010). Government Driven Partnership for Lifelong Learning in Korea: A Case Study of Four Cities. W: W. Zhang (red.), *Theories, Policy, and Practice of Lifelong Learning in East Asia*. Routledge.
- Hausner, J. (2019). *Spółeczna czasoprzestrzeń gospodarowania. W kierunku ekonomii wartości*. Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Léonard, E., & Perin, E. (2009). Lifelong Learning and Social Partnership: A Comparative Overview of Twelve European Countries. *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, 25(3), 283–300. <https://doi.org/10.54648/ijcl2009019>
- OECD. (2019). OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.
- WUP. (2013). *5 lat Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego*. Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- WUP. (2014). *Plan działań Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego z perspektywą do 2020 roku*. Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- WUP. (2025). *Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego*. Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie. <https://wupkrakow.praca.gov.pl/malopolskie-partnerstwo-na-rzecz-ksztalcenia-ustawicznego> (dostęp: 15.06.2025).

Niniejsza monografia stanowi próbę kompleksowego ujęcia problematyki kształtowania kompetencji kluczowych dla rynku pracy w kontekście współpracy międzysektorowej – z uwzględnieniem perspektywy edukacji, biznesu, administracji publicznej oraz sektora kultury. W części teoretycznej zarysowano podstawowe pojęcia, typologie i determinanty rozwoju kompetencji, koncentrując się na roli, jaką odgrywają poszczególne sektory w procesie ich kształtowania. Punktem wyjścia do tych rozważań było odwołanie się do najnowszych opracowań dotyczących pożądanych kompetencji na rynku pracy, wśród których znalazły się m.in. kompetencje analityczne, komunikacyjne czy cyfrowe. Z perspektywy zachodzących przemian w zakresie kształcenia zwrócono uwagę na takie kwestie, jak zmieniająca się rola edukacji formalnej i nieformalnej oraz to, w jaki sposób polityki publiczne powinny odpowiadać na te wyzwania.

Przeanalizowano również wybrane modele współpracy – od szeroko opisywanych w literaturze, opartych na kilkuramiennych helisach (w zależności od zróżnicowania zaangażowanych partnerów), po mniej popularne ujęcia, takie jak m.in. koncepcja „wysp i archipelagów”. Charakteryzując je, zwracano uwagę na ich przydatność w adaptowaniu rozwiązań regionalnych. Szczególnie istotne okazały się odwołania do zagranicznych praktyk, wskazujących na możliwość skutecznego transferu doświadczeń i schematów współpracy do warunków polskich, przy jednoczesnym uwzględnieniu lokalnej specyfiki.

Druga część publikacji zawierała empiryczne studia przypadku ilustrujące konkretne formy współpracy instytucjonalnej w województwie małopolskim. Opisane przykłady pozwoliły uchwycić zróżnicowanie i potencjał współdziałania instytucji na poziomie lokalnym i regionalnym. Ich charakterystykę osadzono w modelach przywołanych w części teoretycznej.

Pierwsza z opisanych praktyk dotyczyła innowacyjnego kierunku studiów pn. Global Business Services, który uruchomił Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom lokalnego rynku pracy, na którym globalne korporacje są kluczowym pracodawcą dla absolwentów krakowskich uczelni. Dzięki zaangażowaniu praktyków w prowadzenie zajęć i organizacji części zajęć w zewnętrznych firmach, będących potencjalnymi przyszłymi pracodawcami, udało się stworzyć efektywny ekosystem budowania kluczowych kompetencji wśród studentów zainteresowanych rozwojem kariery w sektorze globalnych usług biznesowych. Warto podkreślić, że te firmy były już zaangażowane w sam proces tworzenia kierunku.

Druga dobra praktyka odnosiła się do realizacji szeregu działań z zakresu rozwoju społeczeństwa wysokich kompetencji w ramach wielu inicjatyw realizowanych jako część zyskującego na znaczeniu ruchu ekonomii wartości (OEES). Szczególny nacisk położono na realizację Akademii Odpowiedzialnego Rozwoju, która skupiała się na kształtowaniu u młodych ludzi m.in. zielonych kompetencji. Realizacja tego międzynarodowego projektu koordynowanego przez krakowską Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej dobrze

obrazuje, jak duże znaczenie ma stosowanie relacyjnego podejścia do współpracy. Dzięki nastawieniu na budowanie trwałych, rozbudowanych sieci angażujących przedstawicieli różnych środowisk i sektorów Fundacja była w stanie stworzyć solidny fundament dla uruchamiania i skutecznego realizowania kolejnych inicjatyw w zakresie rozwoju kompetencji.

Ostatnia praktyka odwołuje się do jednego z dobrych przykładów skutecznego budowania partnerstw na poziomie regionalnym. Działające od blisko dwóch dekad Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego pokazuje, że obszar uczenia się przez całe życie może stać się ważnym początkiem współpracy reprezentantów bardzo zróżnicowanych sektorów – w 2025 r. w jego ramach funkcjonowało przeszło sto podmiotów. Przedstawione inicjatywy potwierdzają tezę, że trwała, oparta na zaufaniu współpraca pomiędzy różnymi aktorami społecznymi może przyczynić się do skuteczniejszego reagowania na zmieniające się potrzeby rynku pracy, a także do wzmacniania innowacyjności i spójności społecznej.

Wyzwania przed Małopolską

Przedstawione praktyki w obszarze kształtowania kompetencji wynikają z fundamentalnych przemian demograficznych, technologicznych i gospodarczych, które determinują współczesne wyzwania rozwojowe regionów. Ponadto jednym z kluczowych dylematów podejmowanych w niniejszej monografii jest to, na ile traktować współpracę międzysektorową wyłącznie jako narzędzie odpowiedzi na deficyty kompetencyjne, a na ile jako strategiczny mechanizm kształtowania regionalnej gospodarki.

Zarówno treść Strategii Rozwoju Województwa „Małopolska 2030”, jak i jej aktualizacje świadczą o wysokim zrozumieniu przez regionalne władze samorządowe głównych wyzwań rozwojowych. Po pierwsze, jest to kurczenie się zasobów ludzkich w wieku produkcyjnym (bardzo wyraźnie widoczne w prognozach demograficznych dla regionu), co wymusza redefinicję strategii aktywizacji zawodowej oraz intensyfikację działań na rzecz wykorzystania wszystkich dostępnych rezerw kapitału ludzkiego. Po drugie, postępujące starzenie się społeczeństwa małopolskiego generuje podwójne wyzwanie: z jednej strony konieczność przedłużenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+, z drugiej – zapewnienie adekwatnych kompetencji opiekuńczych i medycznych dla rosnącej populacji seniorów. Po trzecie, dynamicznie rozwijający się w regionie sektor usług dla biznesu (Global Business Services) kreuje zapotrzebowanie na wysokospecjalistyczne kompetencje cyfrowe, językowe oraz analityczne, których tradycyjne systemy edukacyjne nie są w stanie dostarczyć w wystarczającej skali i tempie. Silne bazowanie na centrach GBS niesie ze sobą jednak istotne ryzyko strategiczne, ponieważ organizacje te podlegają ciągłym zmianom polityki korporacyjnej. W szczególności presja na redukcję kosztów często prowadzi do dalszego przenoszenia stanowisk do krajów o tańszej sile roboczej niż Polska.

W wielu sektorach obserwuje się daleko idące przekształcenia związane z implementacją rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji oraz automatyzacji procesów biznesowych.

Można więc argumentować, że obecnie kluczowym zasobem decydującym o konkurencyjności regionalnego rynku pracy jest nie tyle dostęp do tanich zasobów ludzkich, co zdolność do generowania wartości dodanej poprzez kombinację kompetencji technicznych, analitycznych i kreatywnych. Jest to jednak trudne do osiągnięcia wyłącznie w ramach tradycyjnych struktur edukacyjnych – wymaga chociażby możliwości testowania innowacyjnych rozwiązań w środowisku zbliżonym do rzeczywistych warunków pracy. Ponadto wiele wskazuje na to, że w odniesieniu do kompetencji cyfrowych – tj. kluczowego zasobu nowoczesnej gospodarki – podejście traktujące ten zasób w kategoriach odpowiedzialności wyłącznie systemu edukacji będzie się stawać coraz mniej efektywne.

Nie sposób jednak nie zauważyć, że sukces współpracy międzysektorowej w obszarze kompetencji wymaga również odpowiednich ram regulacyjnych oraz instrumentów finansowych. Doświadczenia innych regionów europejskich wskazują, że kluczowym czynnikiem powodzenia jest możliwość elastycznego łączenia różnych źródeł finansowania (publicznych, prywatnych, europejskich) oraz tworzenia mechanizmów zachęt dla wszystkich zaangażowanych stron. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera dokonujący się proces aktualizacji małopolskiej strategii rozwoju, który stwarza okazję do systemowego ujęcia tych wyzwań w planowanych instrumentach interwencji publicznej.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, jak również przeprowadzonych studiów przypadku wyraźnie widać korzyści związane z tworzeniem regionalnych sieci współpracy międzysektorowej w zakresie systemu kształcenia i rozwoju kompetencji. Doświadczenia zarówno międzynarodowe, jak i krajowe stanowią wystarczający argument za rozwijaniem tej formy aktywności, nawet pomimo istniejących wyzwań i ograniczeń.

Wydaje się, że w procesie tworzenia i rozwoju sieci współpracy bardzo ważną rolę mają do odegrania władze na poziomie regionalnym, które dysponują narzędziami do integrowania środowisk reprezentujących: instytucje sektora publicznego, biznes, uczelnie publiczne i niepubliczne, organizacje pozarządowe czy wreszcie szeroko rozumiane instytucje kultury. Specyfika działalności władz samorządowych na poziomie regionalnym, bazująca na wielowymiarowości wynikającej z konieczności prowadzenia szeregu różnych polityk publicznych w interakcji z wieloma podmiotami, sprzyja bowiem budowie mniej lub bardziej sformalizowanych relacji, co przekłada się na możliwość tworzenia swoistej „infrastruktury zaufania”, niezbędnej do sprawnego funkcjonowania jakiegokolwiek sieci współpracy czy partnerstwa.

Należy przy tym podkreślić, że niezależnie od zaufania ogromną rolę w powstawaniu działających z powodzeniem sieci współpracy odgrywa przywództwo – zarówno w wymiarze instytucjonalnym, jak i *stricte* osobowym. Przeanalizowane studia przypadku dobitnie dowodzą, że to właśnie skuteczne przywództwo determinuje nie tylko możliwość efektywnego wykorzystania dostępnych zasobów, ale także wytworzenia sprawnych systemów komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej, bez których trudno wyobrazić sobie poprawne funkcjonowanie jakiegokolwiek sieci współpracy. Ponadto, opisane w niniejszej publikacji przypadki wyraźnie

potwierdzają, że to komunikacja odgrywa fundamentalną rolę zarówno w zakresie angażowania zasobów, jak i budowania wzajemnego zaufania.

Wspomniane wyżej przywództwo i komunikacja wymagają jednak inwestycji w kapitał ludzki, odpowiadający za zarządzanie siecią współpracy czy partnerstwem. Kadra zarządzająca takimi inicjatywami musi charakteryzować się nie tylko odpowiednimi kompetencjami, ale także funkcjonować w bezpiecznym i stabilnym otoczeniu, niezależnym od koniunktury czy logiki projektowej. To z kolei oznacza, że niezbędna jest choćby niewielka, ale jednak instytucjonalizacja sieci. Nawet jeśli sama sieć współpracy nie generuje przez jakiś czas wartości dodanej, np. ze względu na słabości koniunktury czy trudności występujące w szeroko rozumianym otoczeniu społeczno-gospodarczym, jej zaplecze instytucjonalne stanowi gwarancję utrzymania potencjału sieci (kontakty, *know-how*, zaufanie itp.) w momencie, w którym pojawią się możliwości jego wykorzystania. Jest to o tyle istotne, o ile pewna sinusoidalność aktywności jest zjawiskiem dość powszechnym i trudnym do uniknięcia, a utrata zaufania do partnerów czy sieci może skutecznie uniemożliwić jego odbudowę.

Warto wreszcie wspomnieć o bardzo ważnej roli, jaką w całym procesie mają do odegrania uczelnie, które z założenia powinny charakteryzować się nie tylko dobrym usieciowieniem (również w wymiarze ponadregionalnym i międzynarodowym), ale także krytycznym namysłem nad trendami i procesami. Wydaje się, że w ramach regionalnych sieci współpracy nie ma podmiotu bardziej predestynowanego do roli „podmiotu refleksyjnego”, dostrzegającego z wyprzedzeniem zarówno pojawiające się szanse, jak i zagrożenia.

Na koniec należy podkreślić, że chociaż trend polegający na tworzeniu i rozwijaniu szeroko rozumianych międzysektorowych sieci współpracy na rzecz rozwoju kompetencji na poziomie regionalnym, obecny choćby w zakresie systemów VET (tzw. policentryczny VET), istnieje od lat 90. XX w., to proces ten wciąż nie jest dobrze skonceptualizowany, a tym samym brakuje narzędzi intelektualnych, mogących stanowić inspirację dla podmiotów zainteresowanych tworzeniem podobnych inicjatyw. Tak jak bowiem istnieje spore zrozumienie konieczności współpracy na rzecz innowacji (*vide* modele helisy), tak wciąż w znacznie mniejszym stopniu dostrzegana jest rola, jaką dla innowacji odgrywa system rozwoju kompetencji, w którym współpraca jest równie ważna, jeśli nawet nie ważniejsza. Pozostaje mieć nadzieję, że wnioski z niniejszej monografii będą stanowić małą cegielkę w procesie budowy świadomości społecznej w tym obszarze.

malopolskauczy.pl



KRAJOWY
PLAN
ODBUDOWY



Rzeczpospolita
Polska

Sfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEU



 MAŁOPOLSKA