

RELAȚIA DINTRE EDUCAREA INFORMAȚIONALĂ ȘI MANAGEMENTUL CUNOAȘTERII¹

Stuart FERGUSON,
lector superior, Universitatea din Canberra,
e-mail: stuart.ferguson@canberra.edu.au

Drepturile de autor asupra conținutului articolului aparțin autorilor, iar asupra aspectului publicației – grupului de Educare Informațională din cadrul Institutului Acreditat al Specialiștilor în Biblioteconomie și Știința Informării. Posesorii drepturilor de autor și-au dat acordul ca acest articol să fie accesibil publicului larg.

„Prin accesibilitatea acestei literaturi publicului larg se are în vedere disponibilitatea sa pe internet, ceea ce face ca orice utilizator să poată citi, descărca, distribui, copia, printa, căuta sau accesa conținutul deplin al articolelor, să caute prin conținutul lor după index, să-l transpună sub formă de text informativ în diferite programe sau să-l folosească în orice alt scop legal, fără a întâmpina alte bariere financiare, legale sau tehnice, decât cele cauzate de obținerea accesului la internet. Unicul impediment pentru reproducere și distribuire și unicul rol al drepturilor de autor în acest domeniu este de a oferi autorilor posibilitatea de a deține controlul asupra integrității propriilor lucrări și de a fi recunoscuți și citați cum se cuvine”. Chan, L. et al. 2002. *Budapest Open Acces Initiative*, New York: Institutul pentru o Societate Deschisă (Open Society Institute) Disponibil pe: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> [accesat pe 22 ianuarie 2007].

Rezumat

Acest articol explorează asemănările percepute dintre educarea informațională (EI) și managementul cunoașterii (MC) și contextele diferite în care cele două sfere de teorie și practică se manifestă. Printre termenii-cheie se numără, în primul rând, interesul vast față de MC în rândurile comunității Serviciilor de Bibliotecă și Informare (SBI); în al doilea rând, convingerea susținută de cercetările în domeniul educării informaționale la locul de muncă, precum că EI și instruirea unei forțe de muncă educate informațional sunt componente-cheie în orice inițiativă din MC și, în al treilea rând, interesul și cunoștințele de durată în predarea EI ale profesioniștilor din domeniul SBI. MC este încadrat în context prin referire la două publicații ale autorității de standardizare australiene („Standards Australia”), conturându-se astfel funcțiile de bază ale unui manager al cunoașterii. Se sugerează, cu privire la EI în contextul învățământului superior și la locul de muncă, precum și la modelele bine puse la punct de transfer informațional, cum ar fi Inițiativa de Cooperare Sud-Est Europeană, că există asemănări semnificative între EI și MC, dar că există și tot atâtea deosebiri semnificative. Articolul susține că cercetările în fiecare domeniu pot furniza informații celorlalte, dar EI reprezintă o porțiune din domeniul MC, prin urmare

¹ Revista de educare informațională, Dec. 2009, 3 (2) p. 6-24. Disponibil: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I2-2009-1>

încercările de a le îmbina pe cele două ar crea mai degrabă confuzie, decât ar oferi o cale pentru specialiștii în informare și alte categorii de persoane care urmăresc EI la locul de muncă. În încheiere, articolul oferă recomandări pentru cercetările ulterioare și propune o abordare scalară pentru conceptualizarea aplicării MC și EI.

Cuvinte-cheie: educare informațională; prezentare generală a planificării educării informaționale; managementul cunoașterii; valorificarea cunoștințelor; capacitatea de valorificare a cunoștințelor.

1. Introducere

După cum au arătat majoritatea cercetărilor, influența contextului trebuie luată în considerare în procesul de studiere a teoriei și a practicii de educare informațională (EI). Acest articol cercetează un domeniu distinct, dar, și unii ar putea să nu fie de acord, foarte apropiat de teorie și practică, managementul cunoașterii (MC), și se întreabă dacă afinitățile percepute dintre EI și MC sunt semnificative, ținând cont de contextele diferite în care cele două teorii se manifestă. Una dintre temele comune în *Revista de educare informațională* a fost legătura strânsă dintre EI și învățare. În special în mediul școlar a existat un efort conștient de a plasa EI în cadrul procesului de învățământ și nu în afara lui, acolo unde în trecut unele definiții ale EI încercau să o încadreze. Altfel spus, EI se referă la procesul de învățământ în ansamblu și propune vizarea școlii în întregime. Făcând referire la un raport despre un program de EI elaborat într-o școală din Melbourne (Ryan și Hudson 2003), James Herring precizează că „unul dintre scopurile-cheie ale acestui program a fost de a integra abilitățile informaționale în planul de învățământ școlar în locul predării educării informaționale ca „obiect” separat în biblioteca școlară, lucru pentru care bibliotecarii școlari au fost deseori criticați” (2007, p. 34). Tendința de a îngloba EI în procesul de învățământ este deosebit de puternică în țări precum Australia și SUA, care angajează bibliotecari-profesori școlari cu calificare dublă și nu bibliotecari școlari calificați în domeniul SBI. Lărgirea definițiilor EI și a instruirii (IEI) s-a extins și în alte sectoare, în special în învățământul superior, unde de câțiva ani au fost depuse eforturi de a integra IEI în planul de învățământ (Bruce și Candy 2000; Levy 2000; Stubley 2002; Ferguson S. și Ferguson A. 2005).

Învățarea, în general, este considerată o componentă importantă în teoria și practica MC. Într-un articol des citat despre MC, Marianne Broadbent sugerează că în implementarea MC este esențială „înțelegerea fluxului de informație din cadrul organizației și implementarea practicilor de învățare organizațională, care sunt aspecte-cheie explicite ale bazei sale de cunoștințe”. Managementul cunoașterii „constă în sporirea folosirii cunoștințelor organizaționale prin intermediul practicilor înțelepte de management al informației și învățare organizațională” (1997, p. 8-9). La baza principiilor fundamentale ale MC stă o teorie premergătoare a „organizațiilor în care se învață”, care „încurajează oamenii să avanseze și să se perfecționeze, să-și împărtășească cunoștințele și metodele de învățare cu ceilalți și să învețe din greșeli” (Debowski 2006, p. 21), asigurând astfel adaptabilitatea și dinamismul organizației. Definiții ale MC există din belșug: o analiză realizată în 2002 de Hlupik et al. a identificat tocmai optsprezece (Bouthillier și Shearer 2002). MC este totuși în general văzut prin prisma dezvoltării strategiilor și a proceselor

care încurajează împărtășirea sau, mai exact, valorificarea cunoștințelor la toate nivelurile din organizație, în timp ce rolul „managerului cunoașterii” este considerat, cel puțin în sens larg, cel de creare a culturii organizaționale și a unei infrastructuri tehnologice care să încurajeze împărtășirea cunoștințelor și să favorizeze dezvoltarea unei organizații bazate pe cunoaștere.

Ideea centrală a acestui articol este percepția, mai ales în rândul comunității SBI, că EI și MC sunt domenii teoretice (nu și practice, se pare) înrudite. Se examinează afirmația des repetată că specialiștii în SBI joacă un rol important în mediul MC, rol consolidat considerabil de propriile competențe în domeniul instruirii EI. În al doilea rând, articolul descrie funcțiile MC într-o organizație, examinând încercările autorității de standardizare australiene („Standarts Australia”) de a codifica MC într-un standard (2005) și de a oferi exemple ale practicii MC (2006). În al treilea rând, articolul schițează abordările fundamentale ale educării informaționale sau, precum este numită de „Australian Standards”, „capacitatea de valorificare a cunoștințelor”, de a plasa EI în contextul modelului comun MC – SECI (după cum este prezentat, de exemplu, de Nonaka și Konno 1998). Această abordare face posibilă formularea concluziilor cu privire la afinitățile și diferențele dintre EI și MC și despre felul în care centrarea MC pe organizațiile bazate pe cunoaștere ar putea furniza informații teoriei și practicii EI.

2. Profesia SBI și domeniul MC

Acest proiect este determinat în parte de interesul larg față de MC în rândul comunității SBI, nu doar în ceea ce privește aplicarea MC în practica de management specifică profesiei, dar și oportunitățile din domeniul MC pentru specialiștii SBI. Se susține ideea că specialiștii SBI sunt foarte indicați să preia rolul de manageri informaționali, deoarece aceștia gestionează informația din timpuri străvechi (Butler 2000, p. 40; Corral 1999; Townley 2001, p. 53). Într-adevăr, există unele dovezi de redenumire a posturilor din sectorul SBI odată cu apariția unor titluri complicate precum „expert în informare (bibliotecar de sistem)”, „bibliotecar / manager informațional” și „coordonator de proiect” (management al bibliotecii și informării) (Ferguson et al., 2006).

Există foarte multă literatură pe tema relevanței competențelor profesionale ale specialiștilor din serviciul de bibliotecă și informare pentru activitățile de management al cunoașterii (MC) (Martin, Hazeri și Sarrafzadeh 2006; Koenig 2005; Broadbent 1998; Church 2004; Corral 1998; Abell și Oxbrow 2001; Ajiferuke 2003; Loughride 1999; McGown 2000; Shanhong 2000; Koina 2003; Pantry și Griffiths 2003; Rowley 2003; Sinotte 2004; Ferguson 2004; Henczel 2004). O colecție realizată de Federația Internațională a Asociațiilor Instituțiilor Bibliotecare (IFLA) în 2004, cu titlul provocator *Managementul cunoașterii: bibliotecile și bibliotecarii acceptă provocarea*, începe cu afirmația îndrăznească că MC este unul dintre acele concepte pentru asimilarea cărora bibliotecarii au nevoie de timp, doar pentru a reflecta în cele din urmă „de ce alte comunități încearcă să colonizeze domeniile noastre” (Hobohm 2004, p. 7). Interesul SBI în MC este reflectat și în monografii precum cercetarea practică realizată de Sylvia Webb (1998) și colecția editată de Kanti T. Srikantaiah și Michael Koenig (2004). Rooi și Snyman (2006) au efectuat o analiză a literaturii care descrie detaliat oportunitățile în domeniul MC pentru bibliotecari și au ajuns la concluzia că există cinci roluri generice pentru bibliotecari: promovarea unui mediu

favorabil pentru împărtășirea cunoștințelor; gestionarea memoriei colective; transferul managementului informațional și al deprinderilor înrudite într-un context nou, legat de procesele de afaceri și activitățile de bază; dezvoltarea educării informaționale corporative și, în sfârșit, gestionarea informației într-un mediu digital / electronic.

Acum câțiva ani autoritatea de standardizare australiană („Standards Australia”) a publicat fișe de post pentru sectorul MC, compilate de Karen Bishop și bazate pe experiența ei în calitate de consultant în recrutare. Ea a enumerat sarcini specifice „care permit valorificarea cunoștințelor”, realizate de persoanele cu astfel de funcții, printre care:

- strategii de cunoaștere pentru a dezvolta / îmbunătăți procesele de cunoaștere care sprijină dezvoltarea și performanța organizației;
- revizuirea informației în scopul elaborării de hărți ale cunoașterii organizaționale, identificării lacunelor în cunoaștere și obstacolele în calea descoperirii / schimbului / dezvoltării cunoașterii;
- programe de instruire în „competență informațională”, pentru a îmbunătăți folosirea resurselor informaționale și a cunoașterii;
- competențe organizaționale pentru îmbunătățirea dinamicii grupurilor și programe de antrenament pentru îmbunătățirea abilităților comunicaționale, pentru a facilita colaborarea și inovația.
- elaborarea de sisteme și proceduri care să permită crearea eficientă și accesul către cunoașterea înregistrată și
- administrarea schimbărilor comportamentului organizațional în conformitate cu strategiile organizaționale bazate pe cunoaștere (Bishop 2002, p. 12).

Cu toate că nu toți specialiștii SBI pretind că pot efectua toată gama de sarcini enumerate, mulți au cu siguranță cunoștințe în domenii precum educarea informațională și asigurarea accesului către cunoașterea înregistrată (Ferguson 2004). Mai recent, într-o discuție despre contribuția bibliotecarilor la MC, Ainslie Dewe de la Universitatea Tehnologică din Auckland a evidențiat rolul acestora în promovarea EI, definită drept „abilitatea de a identifica, accesa, evalua, organiza și comunica informația și cunoașterea” și văzută ca „aptitudine esențială pentru societatea informațională” (2005). Trebuie să menționăm că această definiție depășește „folosirea resurselor informaționale și ale cunoașterii”, idee care va mai fi abordată în acest articol.

O parte însemnată din argumentul în favoarea implicării specialiștilor SBI în MC provine din puternicul interes profesional în EI și din conștiința că EI și stimularea unei forțe de muncă instruite din punct de vedere informațional sunt componente-cheie în orice inițiativă de MC. Această opinie este consolidată de studiile EI la locul de muncă. Anne-maree Lloyd, de exemplu, susține că „sistemele eficiente de management al informației sau al cunoașterii depind de forța de muncă capabilă să folosească capacitățile cognitive, afective și de EI pentru rezolvarea independentă a problemelor de la locul de muncă și dezvoltarea de noi cunoștințe strategice” (2003, p. 88). EI „urmărește același scop ca și MC și anume dezvoltarea și crearea de practici de împărtășire a cunoștințelor și a unei forțe de muncă educate informațional, elemente necesare organizațiilor care vor să fie adaptabile, inovative și puternice” (Ferguson și Lloyd 2007). Lloyd se numără printre cei care pledează pentru lărgirea definiției EI, reconceptualizând-o ca pe un „mod de a cunoaște sursele de informare care există într-un peisaj informațional, incluzând, în mod semnifi-

cativ, sursele informaționale fizice și sociale ale cunoașterii” (Lloyd, 2004) și nu doar sursele textuale cu care specialiștii în domeniul informării și cercetătorii lucrează de obicei. Pentru Lloyd această reconceptualizare corespunde și este, de fapt, esențială pentru interesul MC în captarea „cunoașterii tacite” sau a cunoașterii ascunse în mințile oamenilor și nu a celei stocate într-o formă exterioară (numită, de obicei, „cunoaștere explicită”).

Înainte de a analiza relația dintre EI și MC și, în special, capacitățile necesare într-o „organizație bazată pe cunoaștere”, are rost să trasăm contururile principale în peisajul MC. Merită explorată „cunoașterea explicită”, descrisă de autoritatea australiană de standardizare („Standards Australia”) în publicațiile sale (2005; 2006).

3. MC în context: standardul australian

De-a lungul anilor au existat multe utilizări ale termenului de „management al cunoașterii” (MC), inclusiv asocierea acestuia cu dezvoltarea sistemelor expert și încercarea de a codifica cunoștințele unui specialist într-o bază de date, care ar putea fi mai apoi folosită de alții prin intermediul unei interfețe om-calculator și al unui „motor de deducție”. După cum demonstrează majoritatea literaturii de specialitate, înțelegerea unor domenii precum știința informării sau educarea informațională este modelată de context. În sfera SBI, de exemplu, unii consideră că bibliotecarii practică MC de multă vreme, idee ce se bazează, în parte, pe accentul pus în această profesie pe formele documentare de cunoaștere. În sistemul de informare, pe de altă parte, accentul pare să cadă pe sistemele și tehnologiile de susținere, în timp ce pentru cei din domeniul resurselor umane – preponderent pe resursele umane.

Timp de câțiva ani, organizații de standardizare precum Institutul Britanic de Standardizare (2001; 2003) și Comitetul European de Standardizare (2004) au contribuit la elaborarea unui oarecare consens în ceea ce privește MC, publicând recomandări privind MC. În 2005, „Standards Australia” a făcut un pas îndrăzneț, revizuind și publicând propriul ghid inițial de MC, calificându-l oficial drept standard. În timp ce unii ar putea fi nemulțumiți de încercarea celor de la „Standards Australia” de a elabora un standard al MC și de a codifica ceva care sfidează codificarea, „Standards Australia” are meritul de a fi oferit un cadru prin intermediul căruia organizațiile și oamenii pot aborda MC. A fost de asemenea și meritul unei comisii de dezvoltare (MB-007) compusă din specialiști din diferite domenii, inclusiv bibliotecari și alți specialiști în domeniul informațional (Chatwin 2006, p. 8).

„Australian Standards” oferă următoarea definiție a MC: „O abordare transdisciplinară pentru îmbunătățirea rezultatelor și învățării organizaționale prin folosirea la maxim a cunoștințelor. Presupune proiectarea, implementarea și analiza activităților și a proceselor sociale și tehnologice, cu scopul îmbunătățirii creării, împărtășirii, aplicării sau folosirii cunoștințelor. Managementul cunoașterii este preocupat de comportamentele de inovare și împărtășire, gestionând complexitatea și ambiguitatea prin intermediul rețelelor și conexiunilor de cunoștințe, explorând procesele inteligente și utilizând tehnologii centrate pe om” („Standards Australia”, 2005, p. 2).

Există câteva cuvinte-cheie în această definiție, în special „organizațional”, care oferă contextul pentru teoria și practica MC; „învățare”, ce prezintă un interes deosebit pentru acest articol și „activități sociale”, considerate prioritare (la fel ca și în cercetările făcute

de Lloyd) și de același nivel cu cele tehnologice. Se consideră că sistemele și tehnologia au, în general, un rol important în MC, dar cu adevărat remarcabilă aici este recunoașterea surselor sociale de informare și cunoaștere în cadrul organizațiilor și rolul acestora în generarea și transferul cunoștințelor. Cunoașterea este definită ca „(un) ansamblu de priceperi și deprinderi creat de oameni și intensificat prin intermediul interacțiunii cu alți oameni și informația” („Standards Australia” 2005, p. 2).

Merită să examinăm mai îndeaproape abordarea MC a celor de la „Standards Australia”, care promite să ofere informații cu privire la înțelegerea și practica MC în mediul privat din Australia. La baza acestei abordări stă concepția că organizația este „un ecosistem al cunoștințelor”, care constă dintr-un ansamblu complex de interacțiuni între „oameni, procese, tehnologie și conținut” („Standards Australia” 2005, p. 8). Ar putea fi utilă contextualizarea cu ajutorul unui studiu de caz realizat de „Standards Australia”, publicat în anul următor apariției standardelor. Unul din aceste studii descrie o societate financiară mică, „Diversified Portfolio Managers Limited” (DPM), în care activau trei membri ai personalului de bază, „având toți un nivel înalt de cunoștințe de specialitate și experiență în funcții de conducere în sfera financiară” și „un cerc larg de consultanți financiari independenți”, instruiți și sprijiniți de societatea în cauză. În acest caz, cele patru „elemente” ale ecosistemului cunoașterii sunt reprezentate de:

- resursele umane și anume cunoștințele de specialitate ale personalului de bază;
- procesele și anume întâlnirile regulate dintre personalul DPM și consultanți;
- tehnologie și anume o bază de date cu persoanele de contact, un site internet și un site extranet;
- conținutul și anume analiza pieței și conținutul bazei de date cu persoanele de contact, site-ul internet și extranet („Standards Australia” 2006, p. 28-29).

„Standards Australia” recomandă menținerea unui echilibru între aceste patru elemente și susține ideea că unul din ele nu ar trebui dezvoltat în detrimentul celorlalte („Standards Australia” 2005, p. 10; Halbwirth și Sbarcea 2005).

Toate cele patru elemente sunt componente importante ale ecosistemului cunoștințelor, la baza căruia stau rezultatele organizaționale, acele obiective „care pun accentul pe crearea unei organizații inovatoare și adaptabile” și care „izvorăsc din mediul contextual (scop cultural și strategic) și modul în care organizația funcționează în mediul extern” („Standards Australia” 2005, p. 9). „Contextul”, „cultura” și „scopul strategic” sunt considerate, de asemenea, componente-cheie ale ecosistemului, fiecare din ele conturând cunoașterea. Prin „cultură” autorii standardelor au în vedere „combinația dintre deprinderile și competențele din cadrul unei organizații” (pe care MC își propune să le sprijine și să le amplifice) și acele „comportamente și valori colective” care trebuie înțelese în scopul inițiativelor centrate pe cunoștințe („Standards Australia” 2005, p. 9). Pe lângă aceste opt componente, ecosistemul cunoștințelor include „excitanți” și „facilitatori”. Excitanții sunt, în mare măsură, factorii externi precum presiunile concurenței, serviciul clientelă și condițiile legislative („Standards Australia” 2005, p. 15), care ar putea fi considerate în alte contexte factori de schimbare.

Termenul „facilitator” se referă la „mijloacele, tehnicile și activitățile” („Standards Australia” 2005, p. 35) folosite pentru implementarea inițiativelor MC sau, după cum sunt

numite în „Standarde”, „intervenții educaționale”. Facilitatorii provin dintr-o gamă variată de domenii, în special din (1) teoria și practica managementului, cum ar fi analiza post-acțiuni (APA), îndrumările și instruirea, precum și o serie de tehnici menite să-i încurajeze pe oameni să comunice, de exemplu, comunitățile de practică, „bâlcuirile de împărtășire a cunoștințelor” și discuțiile strategice; (2) managementul informației, cum ar fi sistemele de administrare a conținutului, scanarea mediului, auditul informațional, taxonomiile și enciclopediile; și (3) sisteme și tehnologii precum camerele de chat, blogurile, culegerea informației, bazele de date, portalurile și intranetul, multe dintre care ar corespunde descrierii făcute de Tom Wilson sistemelor MC, redenumindu-le sisteme de mesagerie instantanee (2002, 2005). Există de asemenea un grup de facilitatori care țin în mod evident de domeniul în curs de dezvoltare al MC: auditul surselor de cunoștințe, cartarea cunoștințelor și capacitatea de valorificare a cunoștințelor (despre cea din urmă vom discuta mai târziu). Doi dintre facilitatorii din instrumentarul de management sunt considerați, fiecare în parte, componente cheie ale ecosistemului cunoașterii, și anume „rețelele și comunitățile” și „campionii și susținătorii”, accentuând din nou rolul central al interacțiunii sociale.

În afară de lista și descrierile foarte lungi ale facilitatorilor, treizeci și patru în total, o mare parte din standardele australiene e dedicată cadrului de dezvoltare a inițiativelor cunoașterii care implementează MC. Acest cadru, văzut ca „trăsătură-cheie” a „Standardelor” de către autorii săi („Standards Australia” 2005, p. 7), este unul ciclic care are ceva în comun cu analiza și proiectarea sistemică tradițională și constă din trei faze principale: cartarea, construirea și neelegant numita operaționalizare. Fiecare dintre acestea poate fi susținută de facilitatori corespunzători și fiecare poate fi reluată „în conformitate cu solicitările și necesitățile organizației” („Standards Australia”, 2005, p. 11).

După cum indică denumirea, faza de cartare a ciclului de intervenție în cunoaștere explorează componentele-cheie ale ecosistemului cunoașterii, cum ar fi scopurile strategice, cultura organizațională și rezultatele organizaționale propuse și încearcă să umple „lacuna dintre starea existentă și cea dorită a ecosistemului cunoașterii” („Standards Australia” 2005, p. 13-14). Procesul de cartare înglobează cele patru „elemente” ale ecosistemului cunoașterii și anume: resursele umane, procesul, tehnologia și conținutul. Revenind la studiul de caz DPM, problemele de conținut explorate ar putea include aspecte precum: este informația din baza de date cercetată din perspectiva tendințelor și modelelor?; ce scopuri strategice servește conținutul de pe internet?; pe extranet este disponibilă informația pertinentă?; conținutul de pe extranet are vreo valoare adăugată?; cât de riguros este monitorizat mediul extern? („Standards Australia” 2006, p. 29).

După ce în faza de cartare s-a determinat discrepanța dintre starea existentă și cea dorită a ecosistemului cunoașterii, faza de construire examinează metodele prin care aceasta poate fi redusă și felul în care pot fi introduse intervențiile cunoașterii. În mod caracteristic aceasta implică realizarea de prototipuri sau studii-pilot. Odată ce acestea au fost testate, faza de operaționalizare identifică „ceea ce funcționează” și încearcă să ridice intervențiile cunoașterii care au fost supuse studiilor pilot sau testate la „un nivel la care acestea sunt viabile și capabile de a fi extinse de la un capăt la altul al ecosistemului” („Standards Australia” 2005, p. 29). Fazele de construire și operaționalizare în studiul de caz DPM menționat mai sus ar putea, de exemplu, rezolva problemele de conținut

identificate în faza de cartare, concentrându-se pe rezultate precum „colectarea și monitorizarea... mediului extern” și „colectarea, sintetizarea și sporirea valorii informației”. *Facilitatorii* care ar putea fi folosiți în această instanță sunt scrutarea mediului, inteligența competitivă, un detector de competență (care identifică sursele de competență în organizație), experiența practică și metodele cele mai eficiente de desfășurare a activității, metoda povestirii, designul și structura informației („Standards Australia” 2006, p. 30).

4. Tipuri distincte de capacități

Standardul MC recunoaște necesitatea unei forțe de muncă instruite, dar educarea informațională, după cum a fost tradițional definită și înțeleasă de către specialiștii SBI (cu accentul inițial pe instruirea bibliografică), nu este privită în acest articol în calitate de element-cheie în eforturile sectorului privat de a aplica cunoașterea organizațională. „Standardele” recunosc într-adevăr un șir de capacități de care au nevoie oamenii care vor să „participe pe deplin în cadrul organizației”, inclusiv „capacități de bază (capacitatea de a citi și a înțelege), capacități tehnologice și de folosire a calculatorului (capacitatea de a se folosi de instrumente) și educarea informațională. Totuși, ultima este definită în termeni procedurali înguști, ca „abilitatea de a găsi și de a folosi informația” („Standards Australia” 2005, p. 41), o definiție pusă din ce în ce mai mult la îndoială.

Conform autorilor „Standardelor”, „organizațiile bazate pe cunoaștere pot necesita capacități, atitudini și concepții suplimentare față de cele deja enumerate:

- capacități precum arta de a povesti, participarea la discuții strategice, pătrunderea în conținut, documentarea și mentoratul;
- atitudini precum receptivitatea la idei noi și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele;
- abilități precum asimilarea noilor cunoștințe în cadrele existente și participarea eficientă în echipe multifuncționale (p. 41).

Aceste capacități, atitudini și abilități suplimentare sunt calificate drept „abilitatea de valorificare a cunoștințelor”, un termen care se bucură de o întrebuintare foarte mică în comunitatea SBI, cu toate că încă în anul 2002 Jan Houghton și Sue Halbwirth l-au folosit într-un articol intitulat provocator *Managementul cunoașterii și educarea informațională: un nou parteneriat la locul de muncă?* și au discutat necesitatea, după cum au numit-o ei, ca specialiștii în domeniul informării să-și dezvolte capacități suplimentare „dacă vor să-și mențină rolul de agenți ai schimbării în mediul informațional din cadrul organizației în procesul trecerii de la managementul informațional la managementul cunoașterii” (2002, p. 76).

Cum se compară concepția celor de la „Standards Australia” asupra „capacității de valorificare a cunoștințelor” cu percepția educării informaționale create în cadrul comunității SBI în ultimii ani? Pentru început, merită să fie luate în considerare câteva din contextele diferite în care El se manifestă.

4.1. Educarea informațională în contextul SBI

În mod cert forma „capacității” la care se referă standardul australian de MC depășește cu mult educarea informațională așa cum este aceasta înțeleasă în mod tradițional

de specialiștii SBI. Este amuzant faptul că „Standardele” definesc EI în termeni înguști, orientați pe proces, tocmai atunci când mulți cercetători cer o *extindere* a definiției. Jennifer Kirkton și Lyn Barham (2005, p. 365), de exemplu, susțin că EI „depășește simpla achiziționare a capacităților de folosire a instrumentelor informaționale și de găsim a resurselor informaționale. EI include învățarea și dezvoltarea profesională de-a lungul vieții și abilitatea de a interacționa în societatea informațională”. Pentru Mandy Lupton (2004) EI se referă la „analiză de ordin superior, sinteză, gândire critică și abilitatea de a rezolva probleme. EI implică căutarea și folosirea informației pentru învățare individuală, învățare pe viață, cetățenie participativă și responsabilitate socială” (citată în Lupton et al. 2004). Lloyd, care propune, de asemenea, lărgirea conceptului EI, se referă la termenul de „educare informațională”, folosit în contextul bibliotecilor și în învățământul superior pentru a descrie „activitățile funcționale de definire, localizare, accesare și evaluare a informației” (Lloyd 2003, p. 89).

În sectorul SBI, cea mai des folosită definiție a EI din ultimii ani a fost cea propusă de Asociația Americană a Bibliotecilor Universitare și de Cercetare (American College and Research Libraries, ACRL): „Educarea informațională este un ansamblu de capacități necesare indivizilor pentru a recunoaște când este necesară informația și a avea aptitudinea de a localiza, a evalua și a folosi eficient informația necesară” (ACRL, 2000, p. 2). Mai exact, definiția dată de ACRL atribuie de asemenea persoanelor instruite informațional capacitățile de:

- a determina natura și cantitatea informației necesare;
- a accesa informația necesară în mod eficient;
- a evalua critic informația și sursele sale;
- a încorpora informația selectată în bagajul existent de cunoștințe;
- a folosi informația eficient pentru a atinge un anumit scop;
- a înțelege problemele economice, legale și sociale legate de folosirea informației;
- a o utiliza etic și legal (ACRL 2000, p. 3).

Această definiție, extrem de influentă, care a fost adoptată, de exemplu, de către Cadru de Educare Informațională din Australia și Noua Zeelandă (Australian & New Zealand Information Literacy Framework, Bundy 2004), depășește abordările tradiționale, orientate spre bibliotecă, ale EI, care, după cum sugerează Lloyd, aveau tendința să se concentreze numai pe primele trei elemente din cele enumerate anterior. Această definiție lărgită a EI este relevantă pentru sectorul SBI în ansamblu, dar merită să precizăm că întrebuintarea și contextul în care punctul de vedere al ACRL cu privire la EI se manifestă este, în mare parte, academic.

4. 2. Educarea informațională în context educațional

După cum a fost sugerat mai sus, o parte din impulsul spre o definiție lărgită a EI a venit din învățământ, unde EI este percepută ca o parte integră a procesului de învățare. Într-o analiză a modelelor EI, realizată de către bibliotecari școlari, profesori și studenți, James Herring descrie unul dintre modelele folosite atât în școlile primare, cât și în liceele din Australia – Sinteza planificării EI realizată de Ryan și Capra (Information Literacy Planning Overview, ILPO) (Ryan și Capra 2001), conținând următoarele elemente:

- definirea;
- localizarea;
- selectarea / analizarea;
- organizarea / sintetizarea;
- crearea / prezentarea;
- evaluarea (Herring, 2007, p. 33).

Această abordare plasează ferm EI în cadrul procesului de învățământ și la mare distanță de definiția îngustă elaborată de „Standards Australia” drept de „capacitatea de a găsi și folosi informația”.

Timp de câțiva ani bibliotecile din învățământul superior au făcut de asemenea eforturi de a promova integrarea instruirii EI (IEI) în planul de învățământ. Au existat din ce în ce mai multe opinii care sugerau că IEI trebuie integrată în programele de studii (Stubbley 2002). O cercetare nordică susține că „educarea informațională nu ține exclusiv de bibliotecă și nu se preocupă numai de căutarea în baza de date și de logica booleană; căutarea informației este parte a procesului de învățământ și ar trebui predată în calitate de materie inclusă în planul de învățământ” (Skov și Skarbek 2003, p. 332). O parte din entuziasmul bibliotecarilor din învățământul superior cu privire la integrarea IEI în planul de învățământ izvorăște din înțelegerea faptului că acolo unde IEI „rămâne a fi disciplină suplimentară sau facultativă, elevii tind să uite aceste capacități foarte curând” (Karelse 2000, p. 44). Philippa Levy (2000, p. 47-48), inspirată de o concepție constructivistă conform căreia „cunoașterea se creează și crește din experiență”, sugerează că „aptitudinile se învață cel mai eficient când sunt asociate cu necesitățile de învățare apărute direct din activitatea academică”. Bibliotecarii din instituțiile de învățământ superior au apelat din ce în ce mai mult la abordarea colectivă, realizând conexiuni cu personalul academic și unitățile de asistență în învățare (Currier 2003). Resursele de predare, învățare și informare nu pot fi divizate pe compartimente.

Asociațiile profesionale precum Asociația Bibliotecilor și Instituțiilor de Informare Australiene (Australian Library and Information Association, 2003) promovează EI în calitate de element-cheie în stimularea „învățării pe viață, autorealizării, îmbunătățirii procesului de luare a deciziilor, dezvoltării cunoștințelor, inovării, imaginației, creativității și continuității culturale” într-o „societate democratică, progresistă, dezvoltată tehnologic și cultural diversificată”. Una dintre problemele care rămâne, în mare parte, nerezolvată este totuși găsirea răspunsului la întrebarea: pot fi oare capacitățile create în școli și instituții de învățământ superior transferate situațiilor de la locul de muncă sau din societate odată ce studenții își încheie studiile?

Problema transferabilității este prea vastă și complexă pentru a fi discutată aici, dar diferitele sale contexte merită menționate. În timp ce EI poate fi văzută în bibliotecile școlare în termeni mai largi decât era în perioada în care IEI era preocupată, în mare măsură, de descoperirea resurselor și de predarea instrumentelor de căutare specifice, rămâne valabil faptul că IEI în biblioteci pune accentul pe formele codificate ale cunoașterii, pe care susținătorii MC o numesc cunoaștere explicită, și mai ales pe produsele informaționale *publicate*. Cercetarea EI la locul de muncă, menționată anterior, atrage atenția asupra formelor necodificate ale cunoașterii la locul de muncă, în special, asupra surselor sociale ale cunoașterii.

4.3. Educarea informațională în contextul învățării la locul de muncă

La baza încercărilor de a dezvolta modele ale EI stă presupunerea că cineva poate studia un grup de utilizatori informaționali, cum ar fi elevii, și dezvolta un program educațional bazat pe conceptul strategiilor generale pe care oamenii le urmează pentru a localiza și folosi informația. Acest lucru este contestat de majoritatea cercetărilor asupra EI la locul de muncă. Bonnie Cheuk, printre alții, se inspiră din presupunerile și metodologia elaborate de Brenda Dervim (1992) pentru a aborda EI din perspectiva utilizatorilor informației, prin studierea „oamenilor în situații mai degrabă decât în cadrul grupurilor” (2000, p. 179-180). Studiul ei asupra auditorilor din Singapore a făcut-o să afirme că EI la locul de muncă implică „evaluarea critică a surselor / sistemelor informaționale”, și nu „utilizarea docilă a acestora”; „competența colectivă, și nu individuală”; „un proces creativ, repetabil și dinamic”, și nu un proces ce urmează „recomandările pas cu pas”; „gândire profundă și meditație individuală”, și nu „posedarea unei game de capacități informaționale și cunoaștere”; și elaborarea „strategiilor personale de căutare a informației” (Cheuk 2000, p. 185-186). Ideea despre competența colectivă prezintă interes mai ales în contextul MC, deoarece reprezintă recunoașterea faptului că există o diviziune a muncii la serviciu și că nu fiecare membru al unei echipe necesită aceleași capacități informaționale.

Acest lucru este evidențiat în cercetări mai recente, care au grupat participanții în funcție de nivelul ierarhic, în departamentele din care fac parte și au găsit capacități informaționale asemănătoare în interiorul grupurilor, dar și diferențe semnificative, în ceea ce privește sarcinile asociate informației, implicând „delegarea, repetarea și colaborarea” (Hepworth și Smith, 2008, p. 224-226). Același proiect a comparat răspunsurile participanților cu modelul „i-skills” (capacități informaționale) elaborat de Comitetul Sistemelor de Informare Comune (JISC, Joint Information Systems Committee) și au descoperit unele răspunsuri care „nu s-au încadrat ușor în definițiile propuse de model, dar care totuși au avut o influență semnificativă asupra managementului informațional al personalului”: comentarii referitoare la „planificarea eficientă a timpului și supraîncărcarea cu informație”, „rețelele sociale” și „lucrul în echipă” (Hepworth și Smith, 2008, p. 220). În aceeași ediție a „Revistei Bibliotecii Australiene” (Australian Library Journal), Mary Somerville și Zaana Howard au pledat în favoarea abordării sistemice de rezolvare a problemelor în EI la locul de muncă, precizând (2008, p. 259) că „EI la locul de muncă nu este o simplă experiență individuală”, ci mai degrabă „se dezvoltă în contextul locului de muncă și este experimentată colectiv atât la nivel de grup, cât și la nivel de organizație”.

După cum a fost menționat anterior, Lloyd face parte dintre cercetătorii care au militat pentru extinderea definiției EI. Interesul ei în ceea ce ea numește sursele fizice și sociale de cunoaștere într-o organizație izvorăște din cercetarea sa realizată pe pompieri (Lloyd, 2004, 2005), care studiază modurile în care nou-veniții la locul de muncă dezvoltă o înțelegere a practicilor de lucru. Aceasta se realizează parțial prin folosirea cunoașterii codificate, precum manualele administrative sau procedurale și programul oficial de instruire inițială, toate reprezentând exigențe formale de lucru. Pentru nou-angajați, după cum sugerează Lloyd, este caracteristic un nivel înalt de acceptare a

acestor forme codificate ale cunoașterii, accesul și folosirea rămânând neesențiale (Ferguson și Lloyd 2007, p. 230).

Studiul său atrage o atenție sporită asupra surselor sociale de informare, sub forma specialiștilor experimentați care, de regulă (deși nu întotdeauna), ajută nou-angajații să acceseze cunoașterea corporativă, ce nu este neapărat documentată formal. O mare parte din această cunoaștere este ceea ce adepții MC numesc cunoaștere *tacită* și anume cunoașterea stocată în mințile oamenilor, care uneori poate fi greu de formulat. Prin intermediul practicilor de genul relatărilor sau povestirilor, această informație organizațională „este răspândită într-un mod care facilitează dezvoltarea înțelegerii comune despre practică și profesie, ceea ce îi introduce și, eventual, îi leagă pe nou-veniți de comunitățile de practici”. Astfel, „specialiștii experimentați pot media și influența interpretările practicii”. Studiul realizat de Lloyd recunoaște rolul informării sociale în „dezvoltarea practicilor de EI, relevant în obținerea accesului către informația importantă și autentică de la locul de muncă” (Ferguson și Lloyd 2007, p. 229-230).

Pe lângă formele documentare și sociale de informație, studiul realizat de Lloyd identifică și o a treia formă, și anume, informația fizică, care „este accesată prin experiența corporală și observată prin intermediul corpurilor altor practicieni”. În cazul pompierilor, specialiștii cu experiență pot vedea ce lipsește în procesul de învățare a novicilor, observându-le practicile corporale, în timp ce pentru novici „repetiția permite corpului subiectului să realizeze conexiunea dintre informația codificată și practică” (Ferguson și Lloyd 2007, p. 230). Cu toate că aceste preocupări pot părea foarte îndepărtate de mediul de lucru intelectual, cum este cel al avocaților sau consultanților financiari amintiți anterior, merită de luat în considerare că pentru o mare parte din forța de muncă sursele fizice de informație pot fi la fel de importante ca și celelalte două, mai ales pentru începători.

Pentru Lloyd, deci EI nu poate fi asociată exclusiv cu accesarea informației prin intermediul textului, aceasta necesitând și confruntarea cu sursele sociale și fizice de informație. „Oamenii educați informațional”, spune ea, „sunt antrenați, împuterniciți, îmbogățiți și personificați de informația socială, procedurală și fizică, care constituie un univers informațional”. Ea vede EI nu ca pe un fenomen măsurabil, ci ca pe „un mod de a cunoaște” acel univers informațional (Lloyd 2004). O astfel de definiție nu este departe de cea pe care „Standards Australia” o dă capacității de valorificare a informației, menționate anterior, care necesită, de exemplu, mentalități precum „receptivitatea spre noi idei și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele” și abilități precum „asimilarea cunoștințelor noi în contextul celor deja existente” („Standards Australia” 2005, p. 41). Sigur că există și diferențe, îndeosebi faptul că EI, după cum o definește Lloyd în studiul său, pune accentul pe formarea de către începători a „unui mod de cunoaștere”, introducându-i în practicile care facilitează accesul spre informația textuală, socială și fizică din cadrul organizației. Divergențele dintre abordările EI și MC sunt văzute mai clar dacă luăm în considerare modelele folosite de MC pentru a descrie generarea cunoașterii într-o organizație bazată pe cunoaștere.

5. Organizațiile bazate pe cunoaștere, generarea și transferul de cunoștințe

Contextul în care EI se manifestă, schițat în secțiunea precedentă, scoate în evidență legătura dintre EI și învățare. Învățarea este, de asemenea, o componentă-cheie a MC, așa cum este concepută și practică în context organizațional. După cum a fost evidențiat mai devreme, MC se bazează pe o teorie mai veche a „organizațiilor bazate pe cunoaștere”, care încurajează împărtășirea cunoștințelor și implementarea practicilor logice de învățare organizațională (Broadbent 1997; Debowski 2006). În linii generale, o organizație bazată pe cunoaștere (OC) „este una în care mediul este structurat astfel încât să faciliteze învățarea și împărtășirea cunoștințelor în rândurile membrilor sau angajaților” (Chunharas 2006, p. 653). O abordare mai specifică vede modelul OC astfel: „OC e bazată pe folosirea strategică a informației, pentru a rezolva problemele în prestarea serviciilor”, iar succesul organizațional e bazat pe angajații care își împart responsabilitățile „pentru a identifica și a rezolva problemele” (Brown și Brudney 2003, p. 31). Broadbent semnaleză următoarele caracteristici pentru OC: finanțarea „învățării și transferului de cunoaștere”, procesele de „scoatere a învățămintelor din experiențele anterioare”, evenimentele frecvente care permit împărtășirea „ideilor, înțelepciunii și a experienței”, accesul larg la „informații despre performanță, activități curente și metodele eficiente de lucru”, asistență prin intermediul tehnologiilor informaționale pentru „comunicare și colaborare între angajați”, designul sistemelor informaționale care „sporesc viteza și precizia cu care sarcinile sunt îndeplinite”, facilitarea „oportunităților pentru învățare informală”, proceduri care „adună cunoștințele profesionale acumulate de oamenii care părăsesc organizația” și folosirea „mecanismelor pentru a învăța din surse externe, ramura de activitate, clienți, furnizori și concurenți” (Broadbent, 1997, p. 14).

Înainte de a examina un model de generare și transfer al cunoașterii corporative, ar putea fi util să luăm în considerare natura cunoașterii în context organizațional. Domeniul este rezumat în mod util în descrierea managementului organizațional realizată de Thomas Davenport și Laurence Prusak ca „o combinație fluidă de experiență, valori, informație contextuală și perspicacitate profesională”, care este, de regulă, „încorporată nu numai în documente sau depozite, dar și în programul obișnuit din cadrul organizației, procesele, practicile și normele organizaționale” (2000, p. 5). După cum sugerează discuția precedentă despre MC, cunoașterea corporativă nu poate fi exprimată neapărat sau cu ușurință sub forma unui document sau a unei baze de date, de unde și rezultă accentul pus pe o gamă de tehnici ce țin de managementul resurselor umane, precum analize post-factum, mentorat și discuții strategice. Conform lui Karl Wiig (1993, p. 156), unul dintre cei mai influenți și des citați autori în MC din domeniul afacerilor, cunoașterea corporativă poate lua următoarele forme: cunoaștere *tacită*, precum cea pe care o găsim în capacități, obiceiuri sau învățare nonasociative; cunoaștere *explicită*, de exemplu, cunoștințele despre producție, care pot fi exprimate în formă scrisă; cunoaștere *implicită* care poate fi păstrată în arhive istorice ale deciziilor trecute; cunoaștere *procedurală*, prezentă, de obicei, în programele de calculator; cunoaștere *anecdotică*, precum amintirea despre un caz particular în memoria cuiva; și cunoașterea *încorporată* sau, altfel spus, cunoașterea înglobată în structurile, sistemele, procedurile și tehnologiile organizaționale.

C.W. Choo (2005, p. 89) limitează cunoașterea corporativă la trei tipuri de bază: tacită, explicită și culturală. După cum am specificat anterior, „cunoașterea tacită” se referă la cunoașterea din mințile oamenilor, în mare parte constând din aptitudini învățate care nu

pot fi exprimate în formă scrisă, în timp ce „cunoașterea explicită” încadrează acele forme ale cunoașterii care pot fi exprimate în formă scrisă, inclusiv, spre exemplu, cunoașterea procedurală menționată anterior, care poate fi exprimată prin intermediul unui cod informatic. „Cunoașterea culturală” se referă la „convingerile bazate pe experiență, observare și reflectare asupra organizației în sine și a mediului” ale unei organizații (Choo 2005, p. 89) și poate fi tacită ori poate lua forma unor reguli implicite despre practică și performanță.

5.1. Modelul SECI

Cel mai des întâlnit model de generare și diseminare a cunoașterii în literatura despre MC, așa-numitul model SECI, elaborat de Ikujiro Nonaka și colegii săi, reduce și mai mult cunoașterea la două tipuri de bază, *cunoașterea tacită* și *cunoașterea explicită*, pentru a capta procesul transferului de cunoaștere în cadrul unei organizații. În acest model, cunoașterea tacită interacționează cu cea explicită, într-un proces în formă de spirală, în care persoanele învață una de la alta și din informația împărtășită despre practicile organizației, cu scopul de a crea noi cunoștințe care, la rândul lor, devin parte a cunoașterii corporative și, astfel, parte la noua spirală în crearea cunoașterii.

Se consideră că procesul include patru tipuri de interacțiuni, reprezentate de acronimul SECI:

- socializarea, care implică persoane ce-și împărtășesc cunoștințe tacite și devin în timpul procesului parte componentă a unui „întreg mai vast, care include cunoașterea tacită a celorlalți”;
- externalizarea, care implică exprimarea cunoașterii tacite într-o formă în care să poată fi înțeleasă de alții, în timpul căreia individul „devine una cu grupul”;
- combinarea, care presupune colectarea cunoașterii explicite de la surse ce provin din interiorul și exteriorul organizației și combinarea, editarea, procesarea și distribuirea cunoașterii (ceea ce în managementul bibliotecilor și al informării ar putea fi numit „consolidarea informației”);
- internalizarea, în care cunoașterea nou creată – în formă explicită – este transformată în cunoașterea tacită a organizației, prin instruirea și învățarea persoanelor să „aceseze tărâmul cunoașterii al grupului și al întregii organizații” (Nonaka și Konno, 1998).
- Aceste interacțiuni pot fi exprimate într-o formă mai concretă, dacă luăm în considerare sistemele MC și tehnologiile folosite pentru facilitarea lor într-un context organizațional, ca în figura 1:

Socializarea <i>Tacit spre tacit</i> Programe colective Sisteme de localizare a competențelor	Externalizarea <i>Tacit spre explicit</i> Programe colective Sisteme de derulare a activităților
Internalizarea <i>Explicit spre tacit</i> Instrumente de suport inovatoare Programe de învățare corporativă	Combinarea <i>Explicit spre explicit</i> Sisteme de automatizare a activității Sistem de management al documentelor electronice (Electronic document management system, EDMS) Sisteme de inteligență corporativă Sisteme bazate pe cunoaștere Baze de date Biblioteci digitale Agenți autonomi Hărți ale cunoașterii, taxonomii etc. Portaluri de cunoaștere Tehnologii de căutare

Figura 1. Modelul SECI cu sistemele și tehnologiile corespunzătoare (Ferguson și Weckert 2005; reprodus cu permisiunea autorilor)

Pentru simplitate, majoritatea aplicațiilor au fost plasate într-un singur cadran, dar acesta nu este și cazul programelor colective, deoarece acestea par să fie divizate în mod egal între Socializare și Externalizare. Instrumentele programelor colective care se află în cadranul Socializare sunt folosite pentru a asigura spații de lucru de colaborare și a facilita comunicarea față în față. Programele colective sunt poziționate și în cadranul Externalizare, deoarece multe aplicații ale acestora produc cunoaștere explicită sub formă, de exemplu, de mesaje electronice sau postări pe liste de discuții. În mod similar, despre sistemele bazate pe cunoaștere (unul dintre ele – sistemul expert – a fost menționat anterior) se poate spune că acoperă diferite tipuri de interacțiune. Ele sunt remarcate pentru captarea cunoașterii tacite în așa-numitele baze de cunoaștere și de aceea susțin Externalizarea, dar din perspectiva unui căutător de informații, ele oferă informații (prin cartarea conceptelor, un motor de deducții și o interfață om-calculator), făcându-le astfel un exemplu de Combinare. În plus, acestea pot juca și rolul de mentori online și, în consecință, de instrumente care susțin Internalizarea.

În mod cert, capacitățile de folosire a calculatorului susțin toate cele patru forme de interacțiune descrise în modelul SECI. Același lucru îl face și capacitatea de valorificare a cunoștințelor, definită de „Standards Australia” drept arta de a povesti și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele (Socializare), procesele de documentare (Externalizare), pătrunderea în conținut (Combinare) și asimilarea noilor cunoștințe în cadrul celor deja

existente (Internalizare). Educarea informațională, de tipul celei caracteristice majorității bibliotecilor, încurajează într-o oarecare măsură utilizarea anumitor tipuri de sisteme de căutare a informației și are multe în comun cu interacțiunile care formează Combinarea. Încercările de a preda EI într-o formă integrată în școli și instituțiile de învățământ superior indică faptul că EI este, de asemenea, o parte intrinsecă a procesului de învățare și, prin urmare, contribuie la interacțiunile din categoria Internalizării. Programele de EI pot inspira învățarea corporativă, cu toate că rămâne de văzut dacă acest potențial se va manifesta în mod concret în sectorul corporativ.

În cele din urmă, varianta lărgită a EI, după cum o definea, de exemplu, studiul realizat pe pompieri de Lloyd, poate fi văzut ca susținător al procesului de Socializare, chiar dacă trebuie menționat faptul că EI în acest context este mai aproape de capacitatea de valorificare a informației decât de EI, cel puțin așa cum aceasta este înțeleasă și practică în mod tradițional. Este, de asemenea, incert dacă personalul care conduce un serviciu de informare corporativă, cum sunt bibliotecile sau centrele de informare ale organizațiilor, înțelege și este capabil să utilizeze formele sociale ale cunoașterii corporative mai bine decât cei din departamentul de resurse umane sau din departamentele corespunzătoare. Extinderea definițiilor poate oferi specialiștilor un context proaspăt de luat în considerare, fără a modifica structurile, practicile sau culturile corporative.

6. Asemănări și deosebiri între MC și EI

Secțiunea precedentă sugerează existența unor afinități semnificative între MC și EI, afirmând chiar că dezvoltarea unei forțe de muncă instruite informațional poate contribui la crearea organizațiilor adaptabile și inovative bazate pe cunoaștere. Având în vedere contextele diferite în care MC și EI se manifestă, ne putem aștepta totuși și la divergențe semnificative între aceste două concepte. EI, așa cum este înțeleasă de specialiștii SBI, în prezent se concentrează pe dezvoltarea personală a celor ce caută informații sau învață, cu un accent deosebit pe resursele informaționale sub formă de text și pe sisteme de descoperire a resurselor care sprijină autodezvoltarea, predarea și învățarea, iar, în unele cazuri, pe îndeplinirea cu succes a sarcinilor de învățare. Când vine vorba de EI la locul de muncă, accentul cade tot pe dezvoltarea profesională a oamenilor din cadrul organizațiilor, de la începători la profesioniști. Merită de menționat totuși că această dezvoltare este atât subiectivă, cât și intersubiectivă, cu oameni care-și dezvoltă capacitatea de a lucra în grup.

MC, pe de altă parte, pare a avea o abordare mai amplă, în sensul că dezvoltarea personală este doar unul dintre numeroasele obiective ale împărtășirii cunoașterii corporative. În particular, accentul cade pe generarea cunoașterii noi și pe inovare, spre deosebire de transmiterea rezervelor existente de cunoaștere și concepții corporative, caracteristice EI la locul de muncă. Există domenii în teoria și practica OC care nu sunt studiate în literatura despre EI, precum EI la locul de muncă, ce include proceduri pentru păstrarea cunoștințelor celor ce părăsesc organizația sau a mecanismelor folosite pentru a învăța din sursele externe. Acest lucru nu înseamnă că dezvoltarea EI la locul de muncă nu va avea un impact semnificativ asupra capacității de învățare a organizației. Dimpotrivă, se consideră că EI la locul de muncă oferă un câmp mai îngust de aplicare în comparație cu intervențiile MC descrise mai sus. Sursele informației pot fi mai extinse în contextul

locului de muncă decât cele dintr-o instituție de învățământ, dar accentul rămâne pe învățarea individuală, în pofida concluziilor studiilor asupra EI la locul de muncă, care demonstrează că EI este o activitate colectivă, așa cum s-a menționat anterior. În cazul MC accentul cade pe organizația însăși. Centrale sunt capacitățile de învățare ale organizației și nu cele individuale ale membrilor acesteia, indiferent de cât de importante ar fi acestea.

Ar putea fi de folos să ne imaginăm organizația bazată pe cunoaștere prin recurgerea la o metaforă organică, în care organizația se adaptează amenințărilor și posibilităților externe (așa-zisii excitanți), pentru a-și promova obiectivele strategice și în care rolul unui manager informațional este de a crea sau de a contribui la crearea structurilor organizaționale și a culturii care înlesnește mișcarea informației către părțile care au nevoie de ea și să încurajeze comportamentul inovativ și practicile care să-i permită organizației să exploateze oportunitățile și să evite amenințările. Metafora organică este prezentă în modelul OC care generează majoritatea concepțiilor despre MC. Într-un raport despre OC în sectorul public, Mary Brown și Jeffrey Brudney vorbesc despre „informație și tehnologiile asociate acesteia... [asigurând] cunoașterea – semnalele – de care organizațiile au nevoie pentru a descifra mediul și a se adapta la schimbare” (2003, p. 31). Schimbarea în mediul extern și intern, după cum sugerează o altă lucrare, cere ca organizațiile să devină OC și astfel „să-și mărească gradul de adaptabilitate și capacitatea de reacție și să încurajeze procesele de dezvoltare și îmbunătățire prin crearea și transferul rapid și eficient de cunoaștere” (Ursic et al., 2006, p. 82). Metafora organică este limpede formulată în cel din urmă raport despre OC, care, după cum se sugerează, „învață din propriile sale reușite și greșeli din trecut și din experiența altora (puncte de referință). De asemenea, OC este capabilă să transforme rapid și eficient cunoașterea din cadrul OC, inovându-și în permanență modul de reacție și acțiune” (Ursic et al., 2006, p. 82).

Metafora organică a OC își găsește calea spre MC, prin faptul că în MC *organizația* însăși învață, și nu doar persoanele care sunt la un moment dat membrii acesteia. Este clar cel puțin faptul că, în interesul propriei bunăstări, organizațiile trebuie să se asigure că nu pierd cunoașterea corporativă semnificativă atunci când membrii acesteia pleacă. Conform relatărilor despre învățarea la locul de muncă, începătorul învață să recunoască sursele de informație dintr-o nouă organizație (textuală, socială sau fizică), iar în MC organizația investeste în practici intensive, cum sunt discuțiile strategice și „bălciurile de împărtășire a cunoașterii”; în tehnologii auxiliare, deoarece managerii de rang superior sunt convingeți, corect sau greșit, că împărtășirea cunoașterii este realizabilă și benefică pentru bunăstarea și adaptabilitatea organizațională. Metafora organică inspiră definiția clasică a MC, propusă de David Snowden: „...un nou mod de gândire despre organizație și societate. Aceasta contestă dominantă metaforă mecanică a managementului științific, considerând organizația drept o ecologie complexă, care se autostructurează și în care secretul este de a atinge efectul cel mai avantajos cu intervenții minime. Se referă la crearea de sisteme adaptabile care învață, în detrimentul sistemelor care sunt optime în contexte specifice” (Snowden, 1999).

O metaforă organică similară este încadrată în „ecosistemul cunoașterii” a celor de la „Standards Australia”, având la bază rezultate organizaționale care se „concentrează pe crearea unei organizații inovative și adaptabile” și care „izvorăște din mediul contextual

(scop strategic și cultural) și din modul în care funcționează organizația în mediul extern” („Standards Australia”, 2005, p. 9). În ceea ce privește ecosistemul cunoașterii propus de „Standards Australia”, în opinia mea EI, în special EI la locul de muncă, este un *facilitator* cultural. Cultura, potrivit „Standardelor”, este „combinația dintre competențele și deprinderile din organizație” și acele „comportamente și valori colective” care trebuie înțelese în scopul inițiativelor bazate pe cunoaștere („Standards Australia”, 2005, p. 9). Similitudinile dintre MC și EI sunt cele mai evidente în sarcina managerului informațional de a încuraja și de a intensifica asemenea competențe cu tangențele sale, cu EI la locul de muncă și atenția sa asupra dezvoltării subiective a începătorilor și capacitatea intersubiectivă de a lucra în grup. Diferențele dintre EI și MC sunt văzute mai clar atunci când luăm în considerare modelele folosite de MC pentru a descrie generarea cunoașterii într-o OC. Deosebiri principale se află în încercarea adepților MC, majoritatea consilieri de afaceri, de a elabora un model care să cuprindă *toate* concluziile referitoare la cunoașterea, informația și practicile din organizație.

7. Concluzie: implicații și cercetări ulterioare

Acest articol a pledat în favoarea faptului că este pe deplin justificată opinia conform căreia EI și MC sunt domenii teoretice înrudite. Rămâne de văzut dacă EI va obține un rol în mediul MC. Probabil că acesta este un domeniu în care cercetarea practică ar fi folositoare. EI la locul de muncă, de tipul celei promovate de Lloyd, oferă o punte de legătură între EI, înțeleasă tradițional, și MC, în măsura în care evidențiază sursele sociale de informație în cadrul organizațiilor, care reprezintă o altă preocupare a MC, și pe susținerea nu doar a dezvoltării subiective a începătorilor, dar și a capacității intersubiective a acestora de a lucra în grup. Perspectiva lărgită a EI, făcută publică de Lloyd și alții, sugerează că EI ar putea fi adăugată la lista celor 34 de facilitatori enumerați de „Standards Australia”, atât doar că autorii „Standardelor” ar obiecta că acest concept s-a extins într-atât încât este necesar să se introducă un nou termen: capacitatea de valorificare a cunoștințelor.

Este clar că percepția EI s-a schimbat în decursul anilor, mai întâi în școli, iar mai recent – în învățământul superior, și a adoptat concepția că EI este o parte intrinsecă a învățării. Cei care activează în aceste domenii nu ar trebui să întâmpine probleme în legătură cu termenul de capacitate de valorificare a cunoștințelor și de deprinderi însoțitoare, precum cele necesare pentru arta de a povesti, atitudini precum predispunerea de a împărtăși cunoștințele și abilități de tipul asimilării cunoștințelor noi în contextul celor deja existente, după cum se specifică în standardul australian de MC. A fost sugerat faptul că EI ar putea contribui la MC, dar poate fi adevărat și faptul că ideile promovate de „Standarde” și documentele asociate, în special noțiunile de „ecosistem al cunoașterii” și „capacitatea de valorificare a cunoștințelor, oferă un mod de gândire care ar putea inspira cercetările și chiar practica în domeniul EI.

Trebuie menționat totuși faptul că noțiunea de „capacitate de valorificare a cunoștințelor”, cu gama sa vastă de atitudini și abilități, se află destul de departe de EI tradițional înțeleasă și că diferențele dintre MC și EI sunt la fel de semnificative ca asemănările dintre acestea. În special în mediul SBI există probleme asociate cu încercarea de a extinde termenul de educare informațională astfel încât să includă sursele sociale de informare din cadrul unei organizații. Ar putea fi adus argumentul că este inutilă descrierea activității

bibliotecarului în scopul instruirii EI, din moment ce se referă doar la sursele codificate și în mare măsură textuale de informație, dacă EI se referă la un „mod de cunoaștere” a surselor de informare care există într-un câmp informațional, *inclusiv* sursele fizice și sociale de cunoaștere.

Dacă e să reconceptualizăm EI, după cum se sugerează aici, ne rămâne doar concluzia aparent inevitabilă că bibliotecile spun numai o parte din povestea EI și că *pot* spune numai o parte din ea, având în vedere funcția generală a acestora de colectori de cunoaștere în variatele ei forme codificate. Aceasta rămâne a fi una dintre piedicile principale în implicarea SBI în MC (Ferguson, et al. 2007). Michael Koenig, susținător aprig al implicării specialiștilor SBI în MC, întrezărește prăbușirea acestei bariere, susținând că MC se îndreaptă către o nouă etapă de recunoaștere, datorită importanței și integrării cunoașterii și informației externe în organizația de bază (Koenig 2005). Acest argument este totuși unul abstract și accentuează din nou necesitatea cercetărilor practice.

Mai mult, puntea oferită de modelul EI la locul de muncă atrage într-adevăr atenția asupra faptului că *există* o lacună între percepția tradițională a EI (oricât de mult ar depăși abordarea procedurală) și capacitatea de valorificare a cunoașterii, promovată de susținătorii MC. Unele dintre deprinderile, atitudinile și abilitățile asociate cu capacitatea de valorificare a cunoașterii nu sunt legate de mediile formale de educație, ci de un tip diferit de „organizație bazată pe cunoaștere”, în care cunoașterea, care include atât forme explicite (informații), cât și tacite, înglobate, procedurale și anecdotice, este văzută ca forța motrice a unui organism colectiv, care trebuie să se adapteze rapid mediului său extern, cum ar fi piața, concurenții, hotărârile guvernului sau globalizarea. MC pune accentul pe perspectiva organizațională, în calitate de „organizație care învață” și deci pe asigurarea disponibilității rapide și regenerării informației și pe susținerea nivelurilor dorite ale învățării organizaționale prin intermediul capacităților individuale și procesele de împărtășire a informației.

Dacă într-adevăr accentul MC se pune pe perspectiva organizațională, pe acea organizație în care se învață, organică și adaptabilă, este foarte departe de preocuparea în mare parte individuală a IEI, tradițional înțeleasă și practică, merită să luăm în considerare perspectiva operațională și, mai cu seamă, *scara* la care se desfășoară activitatea. Ar fi posibil ca atât EI, cât și MC, în contextul discutat aici, să beneficieze de pe urma gândirii în termeni crescători sau, altfel spus, în termenii unui spațiu de cunoaștere / informație totală sau generală, global și local, de la micro până la macro mediu, și invers. Rămâne atunci întrebarea: capacitățile individuale trebuie privite în limitele acestor termeni și, dacă da, sunt acei specialiști informaționali care activează în mediul MC dispuși și capabili să adopte acest model?

Mulțumiri

Acest studiu s-a bucurat de aprecieri prompte din partea colegilor care au făcut parte din grupul de studiu „Comunitatea cercetătorilor” de la Universitatea Charles Sturt, Australia (CSU), condus de dr. Joy McGregor și, mai târziu a beneficiat de aportul prețios și generos al profesorului Bill Green, al dr. Annemaree Lloyd (CSU), Sally Burford (Universitatea Canberra) și al dr. Sanna Talja (Universitatea Tampere, Finlanda).

Bibliografie

1. Abell, A. & Oxbrow, N. 2001. *Competing with knowledge: The information professionals in the knowledge management age*. London: Library Association Publishing.
2. ACRL (2000) *Information literacy competency standards for higher education* [Online] Available at Ajiferuke, I. 2003. *Role of information professionals in knowledge management programs: Empirical evidence from Canada*. *Informing Science Journal*, 6, pp. 247-57.
3. Australian Library and Information Association 2003. *The library and information sector: Core knowledge, skills and attributes: Core knowledge statement*. <http://www.alia.org.au/policies/core.knowledge.html> [Accessed: 30 November 2006].
4. Bishop, K. 2002. *New roles, skills and capabilities for the knowledge-focused organisation*. Sydney: Standards Australia.
5. Bouthillier, F. & Shearer, K. 2002. *Understanding knowledge management and information management: The need for an empirical perspective*. *Information Research*, 8 (1). <http://InformationR.net/ir/8-1/paper141.html> [Accessed: 16 October 2004].
6. British Standards Institution 2001. PAS 2001:2001. *Knowledge management: A guide to good practice*. London: BSI.
7. British Standards Institution 2003. PD 7502:2003 *Guide to measurements in knowledge management...* London: BSI.
8. Broadbent, M. 1997. *The emerging phenomenon of knowledge management*. *Australian Library Journal*, 46, pp. 6-24.
9. Broadbent, M. 1998. *The phenomenon of knowledge management: What does it mean to the information profession*. *Information Outlook*, 2 (5), pp. 23-36.
10. Brown, M.M. & Brudney, J.L. 2003. *Learning organizations in the public sector? A study of police agencies employing information and technology to advance knowledge*. *Public Administration Review*, 63 (1), pp. 30-43.
11. Bruce, C. & Candy, P. (Eds.) 2000. *Information literacy around the world: Advances in programs and research*. Wagga Wagga, New South Wales: Centre for Information Studies.
12. Bundy, A. 2004. *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy and Council of Australian University Librarians.
13. Butler, Y. 2000. 'Knowledge management: If only you knew what you knew', *Australian Library Journal*, 49, pp. 31-42.
14. Chatwin, D. 2006. *Knowledge management – a guide*. *inCite*, 27 (1), p. 8.
15. Cheuk, B.W. 2000. *Exploring information literacy in the workplace: A process approach*. In: C. Bruce & P. Candy, *Information literacy around the world: Advances in programs and research* (pp. 177-191). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
16. Choo, C.W. 2005. *Environmental scanning as information seeking*. In: E. Maceviciute & T.D. Wilson (Eds.), *Introducing information management: An information research reader*. London: Facet Publishing.
17. Chunharas, S. 2006. *An interactive integrative approach to translating knowledge and building a 'learning organization' in health services management*.

- Bulletin of the World Health Organization, 84(8), pp. 652-657.
18. Church, D. 2004. From librarian to knowledge manager and beyond: The shift to an end-user domain. [Online] Available at: <http://www.sla.org/chapter/ctor/courier/v36/v36n2a1b.htm> [Accessed 27 April 2005].
 19. Corral, S. 1999. Knowledge management: Are we in the knowledge management business? *Ariadne*, 18, pp. 16-18. <http://www.ariadne.ac.uk/issue18/knowledge-mgt/> [Online] (Accessed 26 March 2004).
 20. Currier, S. 2003. INSPIRAL Case Study 4: Edge Hill College of Higher Education: Post-Graduate Certificate in Teaching & Learning in Clinical Practice (Introductory Module). [Online] Available at: <http://inspiral.cdhr.strath.ac.uk/documents/INSPCasestudy4EH.doc> [Accessed: 1 December 2003].
 21. Davenport, T. & Prusak, L. 2000. *Working knowledge: How organizations manage what they know*. 2nd ed. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
 22. Debowski, S. 2006. *Knowledge management*. Milton, Qld: John Wiley & Sons.
 23. Dervin, B. 1992. From the mind's eye of the 'user': The sense-making qualitative-quantitative methodology. In: J.D. Glazier & R.R. Powell (Eds.), *Qualitative research in information management* (pp. 61-84). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
 24. Dewe, A. 2005. Knowledge leadership in a university context. In: *Proceedings of Educause Australasia* [Online](2005). Auckland, New Zealand, April 5-8, 2005. Available at: <http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia/2005/PDF/A15.pdf> [Accessed: 24 November 2009].
 25. European Committee for Standardization 2004. *European guide to good practice in knowledge management*. CWA 14924. Brussels: European Committee for Standardization.
 26. ..., S. 2004. The knowledge management myth: Will the real knowledge managers please step forward?' *Challenging Ideas: ALIA 2004 Biennial Conference*, Queensland, September
 27. 22-24, 2004. [Online]. Available at: <http://conferences.alia.org.au/alia2004/pdfs/ferguson.s.paper.pdf> [Accessed: 24 November 2009].
 28. Ferguson, S. & Ferguson, A. 2005. The remote library and point-of-need user education: An Australian library perspective. *Journal of Interlibrary Loan, Document Delivery & Electronic Reserve*, 15 (3), pp. 43-60.
 29. Ferguson, S. & Lloyd, A. 2007. Information literacy and the leveraging of corporate knowledge. In: S. Ferguson (Ed.), *Libraries in the twenty-first century: Mapping future directions in information services* pp. 221-239. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
 30. Ferguson, S. & Weckert, J. 2005. Knowledge management systems and the search for totality. *Information Online 2005: 12th Conference & Exhibition*, Sydney, February 1-3, 2005. [Online]. Available at: <http://conferences.alia.org.au/online2005/papers/a14.pdf> [Accessed: 24 November 2009]
 31. Ferguson, S., et al. 2006. The state of knowledge. Conceptualising knowledge management for LIS practitioners and educators', *RAILS2: Research Applications in Information and Library Studies Seminar*, held at the National Library of Australia, Canberra, September 16-17, 2005 pp. 117-124. CIS Research Reports, no.3. Wagga

- Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
32. Ferguson, S. et al. 2007. Migrating LIS professionals into knowledge management roles: What are the major barriers? In: Proceedings of Educause Australasia 2007, Melbourne, Australia, April 29-May 2, 2007. [Online]. Available at: http://www.cau-dit.edu.au/educauseaustralasia07/authors_papers/Sarrafzadeh-114.pdf [Accessed: 24 November 2009].
 33. Halbwirth, S. & Sbarcea, K. 2005. The spotlight on knowledge management. Joint presentation by Sue Halbwirth and Kim Sbarcea at the NSW KM Forum, held at Standards Australia, Sydney on September 7, 2005.
 34. Henczel, S. 2004. Supporting the KM environment: The roles, responsibilities, and rights of information professionals. *Information Outlook*, 8 (1), pp. 14-19.
 35. Hepworth, M. & Smith, M. 2008. Workplace information literacy for administrative staff in higher education. *Australian Library Journal*, 57 (3), pp. 212-236.
 36. Herring, J. 2007. Teacher librarians and the school library. In: S. Ferguson (Ed.), *Libraries in the twenty-first century: Mapping future directions in information services* (pp. 27-42). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
 37. Hobohm H. (Ed.) 2004. *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. IFLA Publications, no. 108. Munich: Saur.
 38. Houghton, J.M. & Halbwirth, S. 2002. Knowledge management and information literacy: A new partnership in the workplace? Continuing professional education for the information society. In: Proceedings of the Fifth World conference on Continuing Professional Education for the Library and Information Science Professions (pp. 70-79). Munich: Saur.
 39. Karelse, C. 2000. 'INFOLIT: A South African experience of promoting quality education. In: C. Bruce & P. Candy, *Information literacy around the world: Advances in programs and research* (pp. 37-60). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
 40. Kirkton, J. & Barham, L. 2005. Information literacy in the workplace. *Australian Library Journal*, 54(4), pp. 365-376.
 41. Koenig, M.E.D. 2005. KM moves beyond the organization: The opportunity for librarians. *Information Services & Uses*, 25, pp. 87- 93.
 42. Koina, C. 2003. Librarians are the ultimate knowledge managers? *Australian Library Journal*, 52, pp. 269-272.
 43. Levy, P. 2000. Information specialists supporting learning in the networked environment: A review of trends and issues in higher education. *The New Review of Libraries and Lifelong Learning*, 1, 45.
 44. Lloyd, A. 2003. Information literacy: The meta-competency of the knowledge economy? *Journal of Librarianship and Information Science*, 35 (2), pp. 87-92.
 45. Lloyd, A. 2004. Working information: Developing a grounded theory of information literacy in the workplace. Unpublished PhD Thesis, University of New England, NSW.
 46. Loughridge, B. 1999. Knowledge management, librarians and information managers: Fad or future? *New Library World*, 100(6), pp. 245-253. [Online] Available at: www.emeraldinsight.com/10.1108/03074809910290486 [Accessed 24 November 2009].
 47. www.emeraldinsight.com/10.1108/03074809910290486 [Accessed 24 November 2009].
 48. Lupton, M. 2004. *The learning connection*, Adelaide: Auslib Press.

49. Lupton, M. et al. 2004. Information literacy toolkit. Brisbane: Griffith University. [Online] Available at: <http://www3.griffith.edu.au/02/ins-essentials/academic/index.php?id=10028> [Accessed: 07 December 2009].
50. Martin, B. et al. 2006. Knowledge management and the LIS professions: Investigating the implications for practice and for educational provision. *Australian Library Journal*, 55(1), pp. 12-29.
51. McGown, K.A. 2000. Knowledge management in the twenty first century: The role of the academic librarian. Doctor of Education thesis, University of Saint Thomas at Minnesota.
52. Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of 'Ba': Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), pp. 40-54.
53. Pantry, S. & Griffiths, P. 2003. Librarians or knowledge managers? What's in a name, or is there a real difference? *Business Information Review*, 20(2): pp. 102-09.
54. Rooi, H. van & Snyman, R. 2006. A content analysis of literature regarding knowledge management opportunities for librarians. *Aslib Proceedings*, 58 (3), pp. 261-271.
55. Rowley, J. 2003. Knowledge Management-the new librarianship? From custodians of history to gatekeepers to the future. *Library Management*, 24 (8), pp. 433-40.
56. Ryan, S. & Capra, J. 2001. Information literacy planning for educators: The ILPO approach. *School Libraries Worldwide*, 7 (1), pp. 1-10.
57. Ryan S. & Hudson V. 2003. Evidence-based practice, transformational leadership and information literacy at Santa Maria College. *Synergy*, 1 (1), pp. 29-41.
58. Shanhong, T. 2000. Knowledge management in libraries in the 21st century. Paper presented at the 66th IFLA Council and General Conference, held in Jerusalem. [Online] Available at: <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/057-110e.htm> [Accessed: 18 August 2003].
59. Sinotte, M. 2004. Exploration of the field of knowledge management for the library and information professional. *Libri*, 54 (3), pp. 190-198.
60. Skov, A. & Skjærbak, H. 2003. Fighting an uphill battle: Teaching information literacy in Danish institutions of higher education. *Library Review*, 52 (7), pp. 326-332.
61. Snowden, D. 1999. Grappling with knowledge and realising what you've got – 'I only know what I know when I need to know it'. In: Knowledge management: The information management event, Olympia Conference and Exhibition Centre, London, March 24-25, 1999. Cited in P. Milne, (2000). Information professionals and the knowledge-aware, intelligent organisation: Skills for the future. *Australian Library Journal*, 49, p. 141.
62. Srikantaiah, T.K. & Koenig, M.E.D. (Eds.) 2001. Knowledge management for the information professional. Medford, NJ: Information Today, for the American Society for Information Science. Standards Australia 2005. Success through knowledge: A guide for small business, AS 5037-2005. 2nd ed. Sydney: Standards Australia.
63. Standards Australia 2006. Knowledge management – a guide, HB 190-2006. Sydney: Standards Australia. Retrieved March 3, 2007, via Charles Sturt University, Division of Library Services.
64. Stublely, P. 2002. Skills move to VLEs. *Library + Information Update*, 1 (7), pp. 34-35.
65. Townley, C. 2001. Knowledge management and academic libraries. *College and*

Research Libraries, 62 (1), 44-55.

66. Ursic, D. et al. 2006. System-organisational aspect of a learning organisation in companies. *Systemic Practice and Action Research*, 19 (1), pp. 81-99.
67. Webb, S.P. 1998. *Knowledge Management: Linchpin of Change: Some Practical Guidelines*. London: Aslib.
68. Wiig, K.M. 1993. *Knowledge management foundations*. Arlington, TX: Schema Press.
- Wilson, T.D. 2002. The nonsense of 'knowledge management'. *Information Research*, [Online] 8(1). Available at: <http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html> [Accessed: 16 October 2002]
- Wilson, T.D. 2005. 'The nonsense of knowledge management' revisited. In: E. Macevičiūtė & T.D. Wilson (Eds.), *Introducing information management: An information research reader* (pp. 151-164). London: Facet Publishing.