

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ALENKA GODNJAVEC

MENTORICA:  
IZR. PROF. DR. DANA MESNER-ANDOLŠEK

# POGOJI ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2008

# KAZALO

<b>UVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 PREGLED TEORETIČNIH KONCEPTOV ORGANIZACIJSKEGA UČENJA</b> .....	<b>8</b>
1.1 DRUŽBENA NARAVA ZNANJA IN UČENJA.....	8
1.1.1 <i>Behavioristi</i> .....	9
1.1.2 <i>Kognitivisti in konstruktivisti</i> .....	10
1.1.3 <i>Humanisti</i> .....	11
1.1.4 <i>Holistični pristopi</i> .....	12
1.2 ORGANIZACIJE KOT ZNANJSKI IN UČEČI SE SISTEMI.....	18
1.2.1 <i>Organizacijsko znanje</i> .....	24
1.3 PREGLED TEORETIČNIH PRISTOPOV RAZUMEVANJA ORGANIZACIJSKEGA UČENJA.....	29
1.3.1 <i>Organizacijsko učenje kot kulturni proces</i> .....	35
1.4 RAZMEJITEV POJMOV ORGANIZACIJSKO UČENJE, ADAPTACIJA, SPREMINJANJE.....	38
1.5 RAVNI ORGANIZACIJSKEGA UČENJA.....	46
1.6 MODELI ORGANIZACIJSKEGA UČENJA.....	48
1.6.1 <i>Evolucijski modeli</i> .....	49
1.6.2 <i>Modeli življenjskega cikla</i> .....	50
1.6.3 <i>Teleološki modeli</i> .....	57
1.6.4 <i>Dialektični modeli</i> .....	62
1.7 TIPI IN OBLIKE ORGANIZACIJSKEGA UČENJA.....	70
<b>2 POGOJI ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE</b> .....	<b>77</b>
2.1 KLASIFIKACIJE POGOJEV ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE.....	81
2.2 MEJNI POGOJI.....	86
2.3 KONTEKSTUALNI POGOJI.....	88
2.3.1 <i>Kultura</i> .....	88
2.3.2 <i>Strategija organizacije</i> .....	95
2.3.3 <i>Organizacijska struktura</i> .....	98
2.3.4 <i>Okolje organizacije</i> .....	103
2.3.5 <i>Življenjska faza organizacije</i> .....	107
2.3.6 <i>Razpoložljivost virov</i> .....	110
<b>3 OPIS KULTURE IN PRAKS VODENJA, KI PODPIRAJO ORGANIZACIJSKO UČENJE</b> .....	<b>114</b>
3.1 OPREDELITEV KULTURE UČEČE SE ORGANIZACIJE.....	114
3.2 OPREDELITEV PRAKS VODENJA.....	118
<b>4 RAZISKAVA PRIPRAVLJENOSTI ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE V IZBRANIH SLOVENSКИH ORGANIZACIJAH</b> .....	<b>126</b>
4.1 MERSKI INSTRUMENTI RAZISKOVALNIH MODELOV, KI SO VKLJUČEVALI KULTURO IN VODENJE.....	126
4.2 MODEL RAZISKAVE.....	140
4.3 METODOLOGIJA.....	143
4.4 REZULTATI IN UGOTOVITVE.....	145
<b>5 KADROVSKE PRAKSE ZA ZAGOTAVLJANJE ORGANIZACIJSKEGA UČENJA</b> .....	<b>158</b>
<b>LITERATURA IN VIRI</b> .....	<b>167</b>
<b>PRILOGE A – F</b>	

## KAZALO SHEM

Shema 1.1: Krog izkustvenega učenja po Kolbu.....	12
Shema 1.2: Tri dimenzije učenja.....	13
Shema 1.3: Procesi učenja.....	14
Shema 1.4: Učenje v delovnem okolju.....	15
Shema 1.5: Razmerje med organizacijskim odslikovanjem, interpretacijo in učenjem .....	19
Shema 1.6: Tipologija organizacijskih učnih sistemov .....	21
Shema 1.7: Model organizacij kot učnih sistemov .....	22
Shema 1.8: Ravni organizacijske kulture po Scheinu in povezava z organizacijskim znanjem.....	27
Shema 1.9: Učenje in spreminjanje.....	39
Shema 1.10: Idealni modeli/tipi spreminjanja in razvoja organizacij .....	42
Shema 1.11: Učenje z enojno in dvojno povratno zanko .....	47
Shema 1.12: Evolucijski cikel znanja.....	50
Shema 1.13: Spirala ustvarjanja znanja in vsebine ustvarjenega znanja glede na štiri procese.....	52
Shema 1.14: Spirala ustvarjanja organizacijskega znanja .....	52
Shema 1.15: Pet-fazni model ustvarjanja organizacijskega znanja po epistemološki in ontološki dimenziji .....	53
Shema 1.16: Kimov integrirani model organizacijskega učenja: cikel OONU–SMS .....	54
Shema 1.17: Struktura modela 4I-jev organizacijskega učenja .....	57
Shema 1.18: Pomen – dualnost participacije in konkretizacije .....	58
Shema 1.19: Dimenzije prakse kot lastnina skupnosti .....	59
Shema 1.20: Oblike pripadanja – procesi identifikacije.....	60
Shema 1.21: Identiteta skupnosti praks .....	61
Shema 1.22: Komponente družbene teorije učenja .....	62
Shema 1.23: Model učnih procesov evalvacijskega poizvedovanja.....	63
Shema 1.24: Cikel izvršitve odločitve (CIO) – učenje z enojno zanko .....	66
Shema 1.25: Življenjski cikel problemov (ŽCP) – učenje z dvojno zanko .....	66
Shema 1.26: Povezava življenjskega cikla problema (ŽCP) in cikla izvedbe odločitve (CIO); CIO sproži ŽCP .....	67
Shema 1.27: Življenjski cikel znanja .....	70
Shema 2.1: Faktorji organizacijskega učenja .....	78
Shema 2.2: Trije infrastrukturni elementi oblikovanja učenja v skupnostih praks.....	80
Shema 2.3: Organizacijsko učenje kot mediator .....	84
Shema 2.4: Raziskovalni model organizacijskega učenja – kontekstualni pogoji.....	85
Shema 2.5: Model zmožnosti absorpcije.....	85
Shema 2.6: Odziv organizacije na predhodne izkušnje in vpliv na rezultate.....	88
Shema 2.7: Elementi organizacijskega učnega sistema.....	97
Shema 2.8: Informacijsko procesiranje kot pristop k strukturiranju organizacij.....	99
Shema 2.9: Stopnje organizacijskega učenja.....	102
Shema 2.10: Duncanova klasifikacija okolij organizacije.....	104
Shema 2.11: Povezanost kompleksnosti okolja in sposobnosti izgrajevanja kompleksnih integrativnih kognitivnih shem.....	106
Shema 3.1: Elementi kulture, ki so pogoj za organizacijsko učenje .....	117
Shema 3.2: Prevladujoča prepričanja vodij, ki so delovali kot spodbujevalci učenja .....	124
Shema 4.1: Grafični prikaz raziskovalnega modela .....	142
Shema 5.1: Stil učenja, kot ga določata znanjski vir in učna usmeritev/fokus .....	159
Shema 5.2: Stil učenja, kot ga določata način razširjanja in način dokumentiranja .....	159
Shema 5.3: Komponente razmerij v organizacijskem učenju .....	163
Shema 5.4: Kadrovska konfiguracija upravljanja dveh arhetipskih razmerij .....	164

## KAZALO TABEL

Tabela 1.1: Modeli organizacijskih interpretacijskih sistemov in procesov .....	20
Tabela 1.2: Učne usmerjenosti .....	22
Tabela 1.3: Faktorji spodbujanja organizacijskega učenja .....	23
Tabela 1.4: Razlikovanje med podatkom, informacijo, znanjem in modrostjo .....	24
Tabela 1.5: Perspektive organizacijskega učenja in organizacijskega znanja .....	28
Tabela 1.6: Discipline organizacijskega učenja .....	31
Tabela 1.7: Ravni organizacijskega učenja .....	48
Tabela 1.8: Model 4I-jev organizacijskega učenja .....	56
Tabela 1.9: Trije tipi organizacijskega učenja po Hedbergu .....	71
Tabela 1.10: Huberjevi konstrukti in procesi, povezani z organizacijskim učenjem .....	72
Tabela 1.11: Primerjava Millerjevih šestih oblik organizacijskega učenja .....	75
Tabela 2.1: Primerjalni prikaz treh paradigem organizacijskih kultur .....	90
Tabela 2.2: Primerjalni prikaz treh paradigem organizacijskih kultur in razumevanja spreminjanja kulture .....	94
Tabela 2.3: Organizacijske prakse v petih fazah rasti organizacije .....	108
Tabela 2.4: Povezava življenjskih faz organizacije (po Greinerju), prevladujočih faktorjev spodbujanja, ter tipa organizacijskega učenja .....	109
Tabela 2.5: Tipi znanjskega okolja, fokus pri absorpciji znanja in pogoji glede na dimenzijo znanjske absorpcije .....	111
Tabela 2.6: Pogoji, ki vplivajo na zmožnost absorpcije .....	112
Tabela 3.1: Značilnosti učeče se kulture (označene z X) .....	115
Tabela 4.1: Merski inštrumenti raziskovalnih modelov, ki so vključevali kulturo in vodenje .....	128
Tabela 4.2: Pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje .....	140
Tabela 4.3: Analiza razlik v povprečnih pripravljenosti za organizacijsko učenje po posameznih organizacijah .....	146
Tabela 4.4: Povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' po dejavnosti organizacije .....	147
Tabela 4.5: Analiza razlik v povprečnih pripravljenosti za organizacijsko učenje po dejavnosti organizacije .....	147
Tabela 4.6: Analiza razlik v povprečnih pripravljenosti za organizacijsko učenje po posameznih parih skupin organizacij po dejavnosti .....	147
Tabela 4.7: Korelacije med spremenljivkami (dimenzijami) kanoničnih diskriminantnih funkcij dejavnosti .....	148
Tabela 4.8: Razlike med skupinami po dejavnosti (centroidi skupin) .....	149
Tabela 4.9: Povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' po velikosti organizacije .....	150
Tabela 4.10: Analiza razlik v povprečnih pripravljenosti za organizacijsko učenje po velikosti organizacije .....	150
Tabela 4.11: Analiza razlik v povprečnih pripravljenosti za organizacijsko učenje po posameznih parih skupin organizacij po velikosti .....	150
Tabela 4.12: Korelacije med spremenljivkami (dimenzijami) kanoničnih diskriminantnih funkcij velikosti .....	151
Tabela 4.13: Razlike med skupinami po velikosti (centroidi skupin) .....	151
Tabela 4.14: Pearsonov korelacijski koeficient med faktorjema 'učeča se kultura' in 'prakse vodenja' .....	152
Tabela 4.15: Osnovni podatki za izbrane organizacije in rezultati pripravljenosti za organizacijsko učenje .....	153

## KAZALO GRAFOV

Graf 4.1: Povprečja pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje za posamezne organizacije .....	146
Graf 4.2: Povprečja spremenljivke 'Pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' za izbrane organizacije .....	153
Graf 4.3: Povprečne vrednosti po dimenzijah učeče se kulture za izbrane organizacije .....	154
Graf 4.4: Povprečne vrednosti po dimenzijah praks vodenja za izbrane organizacije .....	154

## UVOD

Bistvo ekonomije znanja je, da je znanje ključna strateška konkurenčna prednost. Zato je v razmerah nenehnih in hitrih sprememb edina preostala konkurenčna prednost lahko le to, da se organizacija uči hitreje kot druge. Učeča se organizacija pa je prepoznana kot tista organizacija, ki omogoča svojim pripadnikom učenje, ki vodi do pozitivnih rezultatov, kot so inovacije, večja učinkovitost, večja skladnost z okoljem in ustvarjanje konkurenčne prednosti (Huysman 1999, 61). Zato so organizacije začele raziskovati, kako ustvarjati novo (Nonaka in Takeuchi 1995) in upravljati obstoječe organizacijsko znanje (Davenport in Prusak 2000). Spoznanje, da morajo biti organizacije v učenju učinkovitejše, se učiti hitreje in ustvarjati več novega znanja, je razvidno tudi iz oglasov za delovna mesta. Le-ti so si precej podobni, razlikujejo se skorajda le po zahtevanem tipu in stopnji izobrazbe ter delovnih izkušnjah. Ne glede na panogo organizacije, poklic in ne glede na to, kateremu nivoju organizacijske hierarhije delovno mesto pripada, vsi oglasi izpostavljajo osebne lastnosti novega sodelavca. Le-ta naj bi bil komunikativen, pripravljen na delo v timu, samoiniciativen in učljiv. Iskani profil sodobnega delavca je torej strokovno usposobljena, poklicno izkušena, a hkrati prilagodljiva in hitro učeča se oseba. Pogoji za uspeh, tj. izbor kandidata, so skoraj enaki tistim, ki jih narekuje globalna konkurenca organizacijam. Tudi te morajo biti hitro odzivne in prilagodljive in morajo neprestano izboljševati ter razvijati svoje produkte ali storitve, znati pa morajo tudi sodelovati z drugimi organizacijami (bodisi dobavitelji, prodajnim omrežjem ali drugimi partnerji) in lokalnimi skupnostmi. Organizacije to poskušajo doseči z različnimi strategijami. Ena izmed njih je seveda tudi izbor takih kadrov, ki bodo hkrati zagotavljali in sledili neprestanim spremembam. Če je za posameznikovo uspešnost pomembna njegova osebnost, potem lahko v prisposodbi rečemo, da je za organizacijo pomembna njena kultura. Če za posameznika velja skorajda zapoved vseživljenjskega učenja, potem bi za organizacijo takšen imperativ lahko bilo organizacijsko učenje. Ali kot pravita Edmondson in Moingeon: Preživetje posameznika kot tudi organizacije v okolju, za katerega je značilna negotovost in spremembe, je odvisno od njune sposobnosti učiti se (Edmondson in Moingeon v Popper in Lipshitz 2000, 186).

Edinstvenost posameznikov se odraža v njihovih osebnostih, posebnosti organizacij pa se na nek način odražajo v njihovi kulturi (Eldridge in Crombie v Allaire et al. 1984, 193). Prav kultura pa naj bi bila tista, ki pomembno vpliva na uspešnost organizacije.

Popularnost koncepta organizacijske kulture je med akademiki in v praksi nedvomno velika. Alvesson v svoji razpravi izpostavlja tri razloge za povečano zanimanje za kulturo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Prvi je skupek problemov ekonomske narave. Padeč produktivnosti in zaostrovanje konkurence, še posebno zaradi japonskih podjetij, katerih uspeh pogosto pripisujejo dejavnikom, povezanim z njihovo specifično kulturo. Drugi razlog so družbeni pritiski, ki za delavce zahtevajo več kot le plačilo. Kakovost delovnega okolja in dela pridobiva pomen. Tretji razlog pa naj bi tičal v nezadostnosti spoznanj in znanja, ki so jih ponudili kvantitativni pristopi organizacijskih teorij (Alvesson 1990, 32). Val zanimanja za organizacijsko kulturo pa se še vedno ni polegel. Zamenjali so ga le bolj normativni koncepti (Elkjaer 1999; Styhre 2003), ki opisujejo specifično kulturo, ki je največkrat poimenovana kot kultura učeče se organizacije. Učeča se organizacija nudi take pogoje, v katerih se vse te spremembe lahko zgodijo, in celo več, je tista, ki se lahko sama spreminja od znotraj (Pedler et al. 1989). Učenje je tako skoraj sinonim za spremembe. Vendar niso samo pripadniki organizacije tisti, ki se učijo, temveč se učijo tudi organizacije. V povezavi z učenjem organizacije kot celote so teoretiki razvili pojem organizacijskega učenja (ang. organizational learning). Tako Popper in Lipshitz (2000), Lundberg (1995), Huysman (1999; 2004) razločujejo organizacijsko učenje kot učenje organizacij (ang. learning by organizations) od

učenja v organizacijah (ang. learning (with)in organizations), tj. učenja posameznikov v organizacijskem kontekstu. Prav to razlikovanje pa bo ključno za pričujočo nalogo.

Kaj se zgodi, ko se posameznik pridruži organizaciji in s seboj prinese novo znanje? In kaj se zgodi, ko pripadniki organizacije pridobivajo novo znanje?

V zadnjem obdobju smo v krogih kadrovskega praktika pogosto slišali poudarjanje sistematičnega, ciljno usmerjenega izobraževanja. Verjetno je to tudi razlog za popularnost sistema kompetenc. Kompetence so tisto, kar omogoča, da posameznik uspešno opravlja svoje delo. Tako organizacije sistemizaciji delovnih mest dodajajo tudi kompetenčne profile delovnih mest. Z ugotavljanjem kompetenc posameznika, ki določeno delovno mesto zaseda in v primerjavi s kompetenčnim profilom delovnega mesta, ugotavljamo razkorak. Ta razkorak je osnova za ugotavljanje izobraževalnih potreb. Čeprav zelo dodelan sistem kompetenc, pa nam ta pristop ne pove veliko o tem, kako učeči se posamezniki prispevajo k učenju organizacije kot celote, ali povedano z drugimi besedami, kako uspešno organizacija pridobiva in uporablja nova znanja. Tako spremljamo izvedbo in uspešnost posameznika na izobraževanju, redkeje pa preverjamo, kako uspešno je posameznik novo znanje uporabil na delovnem mestu in ali ima posameznik sploh možnost uporabiti novo znanje. Zato se strinjamo z Lahteenmaki et al., da bi bilo treba fokus z učenja posameznika prenesti na učenje organizacije kot celote (Lahteenmaki et al. 2001, 113).

V prvem poglavju bomo s pregledom literature odgovorili na spodnja temeljna vprašanja in tako opredelili organizacijsko učenje:

- Kdo se uči?
- Kaj je vsebina organizacijskega učenja?
- Kako se organizacijsko učenje odvija – procesi organizacijskega učenja.
- Kako vemo, da se je učenje zgodilo, ali rezultati učenja (Huysman 1999; Bapuji in Crossan 2004 ).

V drugem poglavju so bomo posvetili potrebnim pogojem ali faktorjem, ki vplivajo na organizacijsko učenje. Podrobno bomo dva izmed pogojev, to sta organizacijska kultura in vodenje, opisali v tretjem poglavju.

Opis določene organizacijske kulture in določenih praks vodenja, ki jih bomo z analizo teorije in raziskav identificirali v teoretičnem delu naloge, nam bo v empiričnem delu služil za opredelitev pripravljenosti organizacije za organizacijsko učenje. Na izbranih podjetjih bomo ugotavljali, ali lahko organizacije razlikujemo glede na pripravljenost za organizacijsko učenje. Poleg razlik v značilnostih kulture in praks vodenja bomo raziskovali tudi, ali panoga in velikost organizacije vpliva na pripravljenost.

Na podlagi teoretičnih in empiričnih ugotovitev v petem poglavju podajamo predloge za izboljšanje pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje. Pri tem se bomo osredotočili na intervencije oz. ukrepe, ki spadajo na področje upravljanja s človeškimi viri.

# 1 PREGLED TEORETIČNIH KONCEPTOV ORGANIZACIJSKEGA UČENJA

## 1.1 DRUŽBENA NARAVA ZNANJA IN UČENJA

V tem poglavju skušamo zajeti predvsem družbeno naravo znanja in učenja, tako da predstavljamo različne psihološke šole in kako le-te vključujejo komponento družbenega v razumevanju znanja in v procesu pridobivanja znanja – učenju. Različne teorije organizacijskega učenja so osnovane ali pa celo v svoje središče postavljajo individualno učenje – to je učenje posameznikov. Prav tako pa je razumevanje individualnega učenja pomembno za razumevanje organizacijskega učenja, to pa zato, kot pravi Kim, ker organizacije sestavljajo posamezniki in ker se organizacije ne morejo učiti neodvisno od posameznikov (Kim 1993, 37).

Tsoukas in Mylonopoulos na kratko opišeta zgodovinski razvoj pojmovanja znanja in pravita, da je do srednjega veka prevladovalo klasično grško pojmovanje znanja kot znanja o sebi (self-knowledge) v funkciji iskanja krepostnega življenja, kar v prvi vrsti ne pomeni razvijanje spoznavnih zmožnosti, temveč razvijanje sposobnosti učinkovite participacije v širši skupnosti. Pravo nasprotje pa je težnja po deskriptivni nevtralnosti, objektivizaciji in sekularizaciji, ki je značilna za moderno dobo, ko znanje ne vključuje več ultimativnih vrednot temveč dobi močan utilitarističen pomen (Tsoukas in Mylonopoulos 2004, 1-3). Drucker meni, da je do tega pomembnega preobrata v razumevanju znanja prišlo, ko je bila v 18. stoletju v Franciji objavljena prva enciklopedija (Encyclopedie). Prvič v zgodovini je bilo znanje 'iztrgano' iz glav določenih pomembnih posameznikov. S tem je bilo iztrgano iz družbenih praks in konteksta ter preoblikovano v priročnik s splošnimi trditvami (informacijami), s katerimi je bilo opisano, kako svet deluje. To abstraktno, objektivno, kodificirano, namensko, javno dostopno znanje pa je omogočilo, da posamezniki upravljajo s svojo usodo na načine, ki poprej niso bili možni. Znanje je postalo moč, moč spreminjati svet (Drucker v Tsoukas in Mylonopoulos 2004). Impresivni razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je še dodatno spremenil razumevanje znanja. Elektronsko shranjevanje, procesiranje in priklic ter možnost skoraj hipne komunikacije informacije (kar je lepo razvidno pri uporabi interneta) je vplivalo na to, da se znanje vedno bolj pojmuje in celo enači z informacijo in s tem, čemur Tsoukas in Mylonopoulos pravita informacijski redukcijem (information reductionism) – vedno bolj verjamemo, da spoznavamo svet skozi plasti abstraktnih interpretacij sveta. Problem vidita v tem, da v primeru, da vse znanje vidimo kot informacijo in da vedeti pomeni imeti informacijo, izgubimo pomembno dimenzijo znanja: imeti znanje poleg drugih stvari pomeni tudi zavedati se potenciala – razumeti, kaj se lahko zgodi, informacije pa so vezane na preteklost, na nekaj, kar je bilo (Tsoukas in Mylonopoulos 2004, 4). Weick pravi, da informacija (kot reprezentacija nekega pojava) o nekem pojavu in pojav sam po sebi nista identična – zemljevid ni ozemlje (Weick v Tsoukas in Mylonopoulos 2004, 4). Informacije pa tudi niso nekaj, kar obstaja neodvisno od ljudi. Informacija vedno nosi v sebi ali predpostavlja določeno perspektivo nekega fenomena in zahteva interpretacijo. Obe, perspektiva in intepretacija, nista sestavni del informacije, temveč sta družbeno oz. kontekstualno pogojeni. Posamezniki niso zgolj procesorji informacij, saj so vedno člani družbenih praks in v njih pridobivajo vedenje, kaj je pomembno in kaj ne. Zato Tsoukas in Mylonopoulos pravita, da je znanje védenje o nečem in hkrati vrednotenje pomembnosti neke informacije. Informacije imajo širino in jih lahko akumulirano, procesiramo in povzemamo. Znanje pa ima v nasprotju z informacijami globino, saj vključuje aplikacijo za določeno področje kolektivno oblikovanih kriterijev delovanja (Tsoukas in Mylonopoulos 2004), ali kot



to formulira Orlikowski – znanje je nepretrgano se porajajoč družbeni dosežek, osnovan in preoblikovan v vsakodnevni praksi (Orlikowski v Styhre 2003, 37). Zato je znanje družbeno, prežeto z vrednotami in je osebno (Brown in Duguid 2002).

Večina modelov organizacijskega učenja ima za svoje izhodišče eno izmed psiholoških šol, ki pa se v svojih pristopih bistveno razlikujejo v razumevanju tako znanja kot tudi v razumevanju učenja posameznikov. V nadaljevanju predstavljamo štiri šole razumevanja učenja s poudarkom na tem, kako le-te vključujejo komponento družbenega.

### 1.1.1 BEHAVIORISTI

Behavioristi se osredotočajo na preučevanje na zunaj opaznega vedenja. Učenje posameznika razumejo kot odgovor posameznika na stimulus iz okolja ali kot ustvarjanje zvez med dražljaji (S – stimulus) in reakcijami (R). Radikalnih behavioristov pri tem ne zanimajo mentalni procesi v posamezniku. S podkrepitvijo reakcije lahko dosežemo, da se kot rezultat učenja relativno trajno spremeni vedenje (Marentič-Požarnik 2000). Bandura – avtor prve teorije družbenega učenja (social learning theory) – sicer izhaja iz vrst behavioristov, vendar je v svojo teorijo vključil tudi kognitivne elemente (to so pozornost, spomin in motivacija). Bandura (v ibidem) je izpostavil pomen družbenih interakcij na učenje posameznika. Njegov model učenja s posnemanjem temelji na ugotovitvi, da na učenje posameznika ne vpliva zgolj vedenje modela, ki ga le-ta posnema. Na njegovo učenje vpliva tudi pozitiven ali negativen odziv, ki ga prejme model in ki ga oseba kot opazovalec vidi. Kasneje je Bandura s sodelavci razvil teorijo učenja iz izkušenj drugih (vicarious learning), ki zagovarja idejo, da na učenje ne vplivamo s podkrepljevanjem, usmerjenim direktno na učečega (Illeris 2002). Prispevek behavioristov k razumevanju učenja je predvsem spoznanje, da se bodo vedenja, ki bodo pozitivno podkrepljevala, ponavljala. Pri tem je pomembno spoznanje, da poleg pozitivnih podkrepitev obstajajo tudi negativne podkrepitve, ki pa jih ne smemo zamenjevati z kaznijo. Slednja namreč vodi do zmanjševanja števila odzivov. Informacije naj bi bile predstavljene v manjših količinah zato, da lahko podkrepljujemo reakcije. Posameznik je v skladu z razumevanjem te psihološke šole relativno pasiven, saj se zgolj odziva na dražljaje iz okolja, v svoje učenje ni mentalno aktivno vključen in ne izraža svoje volje.

V kontekstu učenja v organizacijah ta pristop med drugimi najdemo že pri Taylorjevem znanstvenem managementu<sup>1</sup>, ki pri razvoju kompetenc delavcev poudarja sistematičen in programiran razvoj, kjer so posamezne kompetence natančno opredeljene in razdrobljene na manjše dele. Organizacije so birokratske in imajo centralizirano načrtovanje in upravljanje, visoko specializirane funkcije ter s pravili natančno določen tok prenosa informacij. Formalni upravljavski sistem teži k objektivnosti in ima vgrajene mehanizme, ki regulirajo pristranskost in subjektivnost informacij. Delavci so zreducirani na vedènjske stroje in kontrolirani s pozitivnimi in negativnimi podkrepitvami. Njihovo delovanje je podrejeno pravilom in navodilom, kar onemogoča kreativnost, raziskovanje in iniciative. Kompetence se razvijajo z vnaprej določenim načinom in so za vse zaposlene enake (Hartog McHenry 2003). Učni sistem takih organizacij je Shrivastava (1983) poimenoval formalni management sistem (za več glej poglavje 1.2). Model organizacijskega učenja, ki izhaja iz behaviorističnega razumevanja učenja, je na primer Kimov (1993) model organizacijskega učenja (glej poglavje 1.6.2).

---

<sup>1</sup> Glej Taylor: "The Principles of Scientific Management" (1911).

### 1.1.2 KOGNITIVISTI IN KONSTRUKTIVISTI

Druga psihološka smer so kognitivisti in konstruktivisti, ki v nasprotju z behavioristi poudarjajo notranje mentalne, predvsem spoznavne procese pri učenju ter doseganju globljega razumevanja. Racionalni kognitivisti menijo, da v človeku obstaja centralni mehanizem procesiranja informacij ali mentalne sheme/strukture, ki deluje neodvisno od konteksta ali vsebine. Od tod tudi pogosta prisposoba človekovega uma z računalnikom. Racionalisti iz vrst kognitivistov razumejo znanje kot empirično in znanstveno resnico, ki opisuje realnost o svetu in obstaja sama na sebi, neodvisno od ljudi. V ozadju konstruktivističnega modela pa je drugačna epistemologija znanja in učenja, ki znanja ne pojmuje kot nekaj objektivnega, neodvisnega od tistega, ki spoznava, ampak je subjektivni konstrukt, ki ga ustvarja vsak učeči se v procesu osmišljanja. Zato znanja v gotovi obliki ne moreš od nekoga prejeti niti ga ne moreš drugemu dati. Socialni konstruktivizem učenje razume kot nekaj, kar ni le stvar posameznika, ni torej nekakšen samoten proces, ki poteka v posamezniku, ampak je proces skupinskega sodelovanja v družbenem procesu konstrukcije znanja. Za učenje je zato bistvenega pomena dialog, sprotno preverjanje smisla in lastnih domnev v skupini (Marentič - Požarnik 2000).

Za učenje posameznika in organizacije je pomembna povratna informacija. Viri povratne informacije za posameznika so po Ilgen et al. trije: drugi posamezniki, samoocena in naloge same (Ilgen et al. v Backer in Buckley 1996, 28). Glavna funkcija povratne informacije je ustvarjanje kognitivnega konflikta, ki je del procesa učenja – po Piagetju –, proces uravnoveženja ali ekvibracije. Ob novih, s prejšnjimi neskladnih izkušnjah se v procesu razreševanja kognitivnih konfliktov prepletata proces asimilacije (vklopjanje novih informacij v obstoječe kognitivne strukture) in proces akomodacije (prilagajanje, spreminjanje lastnih kognitivnih struktur) (Marentič - Požarnik, 2000, 29). Kadar pa so vir povratne informacije drugi, govorimo o socialno kognitivnem konfliktu. Kognitivna razlika sproži učenje (oseba A meni x, oseba B meni y), kadar obstaja kot del družbenega razmerja in se je akterji zato zavedajo. To sproži težnjo, da bi jo razrešili. Učenje se dogodi, kadar akterji razrešijo konflikt. Razrešitev se lahko izvrši kot akomodacija (accommodation) ali kot transgresija (transgression). V primeru prve en akter sprejme stališče drugega in se mu prilagodi. V primeru transgresije pa oba akterja poiščeta 'novo' rešitev (Bogenrieder 2002). Senge to učenje poimenuje generativno učenje (generative learning) (Senge 1990a). V obeh primerih je veljavna rešitev tista, ki jo vpleteni posamezniki sprejmejo kot družbeno sprejeto. Transfer in sprejetje rešitve – organizacijsko učenje – nista ločeni aktivnosti, ki se dogodita po tem, ko se je zgodilo individualno učenje. Ker se socialno-kognitivni konflikt lahko razreši le, ko se dva ali več posameznikov strinja z rešitvijo, je rešitev že skupna (shared), konsenzualna in je integrirano znanje (Duncan in Weiss v Bogenrieder 2002, 199). Rešitev je zatorej simultani rezultat kognitivnega učenja posameznika in družbenega konsenza. Pogoja za nastanek socialno kognitivnega konflikta sta dva: prvi je kognitivna razlika ali kognitivna raznolikost (cognitive diversity), drugi pa je obstoj družbenega razmerja med akterji, med katerimi pride do kognitivnega konflikta, v katerem se išče razrešitev. Rešitev je 'organizacijska' vsaj za tiste posameznike, ki v njen sodelujejo (Bogenrieder 2002).

Pri tem pa je pomembno, da ne zamenjujemo dveh vidikov: prvi je vidik posameznika in tega, kako na njegovo učenje vplivajo drugi, ko ti drugi predstavljajo vir socialno-kognitivnega konflikta. V središču pozornosti je posameznik in njegovo učenje. Drugi vidik pa je, kako posameznik s tem, da je v interakciji z drugimi, sooblikuje znanje. Tu so v središču pozornosti pomeni oz. skupni pomenski okviri (meanings, shared mental models) in kako se le-ti v interakciji med posamezniki oblikujejo in v določeni sredini sestavljajo to, kar je sprejeto kot znanje.

Teoretiki, ki delijo kognitivistično razumevanje učenja in znanja, vidijo organizacije kot racionalne entitete, v katerih je pomembno mišljenje/razmišljanje, procesi odločanja ter reševanja problemov, ki se odvijajo s procesiranjem informacij (to je s pridobivanjem, shranjevanjem, interpretacijo in transformacijo) (Hartog McHenry 2003).

Drugače pa ga vidijo konstruktivisti, ki pravijo, da je poleg funkcije generiranja in razširjanja informacij pomembno tudi, kako se v komunikaciji s pripovedovanjem zgodb, razvojem mitov ipd. in z uporabo formalne in neformalne moči ustvarjajo pomeni. Zato je pomembno razumeti, kako se v organizacijah oblikujejo novi pomeni in kako si posamezniki izmenjuje znanje (znanje kot skupek pomenov – opomba avtorice) oz. kako znanje prenašajo na druge. Širjenje (sharing) znanja je nekaj drugega kot širjenje informacij. Prenos informacij je pasiven proces, medtem ko prenos znanja terja izmenjavo perspektiv in je aktiven proces. Posamezniki morajo interpretirati perspektive drugih, jih izmenjati in se pogoditi za novo, skupno perspektivo (Hartog McHenry 2003).

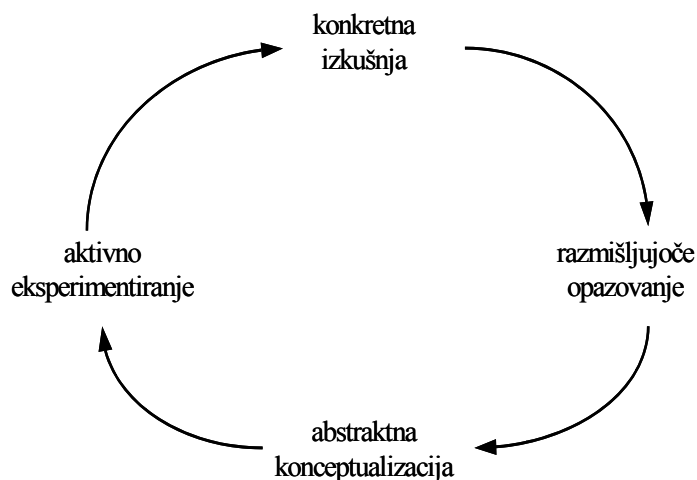
### 1.1.3 HUMANISTI

Poudarek, da učenje ni le spoznaven, razumski proces, ampak da je vsak človek v učenju udeležen s svojo celotno osebnostjo, so prispevali humanistični psihologi. Za učenje so poleg intelektualnih procesov enako pomembna tudi čustva, osebni cilji, težnja po uveljavljanju svojih zmožnosti, samouresničevanje, ustvarjanje in osebni smisel. Tako na primer Rogers govori o signifikantnem (ali osebno pomembnem) učenju, ki se zgodi, kadar je učenje povezano s posameznikovo življenjsko izkušnjo v dvojnem smislu: obravnavani problem izhaja iz praktične izkušnje in sama učna situacija je povezana s posameznikom (Marentič - Požarnik 2000). V kontekstu organizacije je posameznik tisti, ki je odgovoren za in ki usmerja svoje učenje. Posameznik v procesu učenja oblikuje svojo družbeno identiteto (social identity), preverja splošno sprejete predpostavke o svetu, v katerem živi in dela. Učenje je torej hkrati videno v luči osebnega osmišljevanja in pragmatično – v funkciji posameznikove samoaktualizacije. Bruner, Lave in Wenger poudarjajo, da je učenje treba razumeti v kontekstu oblikovanja človekove identitete. V 'učenju postati' (learning to be), ko postajamo člani neke skupine, posamezniki oblikujemo svojo družbeno identiteto. In povratno, ta razvijajoča se identiteta določa, česa se posameznik uči in kako posameznik asimilira znanje in informacije. Tudi ko se posamezniki učijo nekega področja (learning about), njihova nastajajoča identiteta določa, čemu bodo namenili več pozornosti in kaj se bodo naučili. Kaj se ljudje učijo, vedno odraža to, kar so in kar se učijo biti (Bruner, Lave in Wenger v Brown in Duguid 2002, 138-139). Informacije gradijo ozadje/podlago. Podlaga pa mora obstajati, da registriramo informacijo. Sile, ki oblikujejo podlago in so vedno na delu, so družbene sile. Znotraj njih in zaradi njih posamezniki izoblikujejo svojo identiteto. Družbena identiteta, nastajajoča ali obstoječa, je tista podlaga, ki določa percepcijo pa tudi interpretacijo, presojanje in razumevanje informacije (Brown in Duguid 2002, 139).

#### 1.1.4 HOLISTIČNI PRISTOPI

Vrzel med učenjem kot osebno izkušnjo in objektivnim (družbenim) znanjem ter med formalnim učenjem (organiziranim učenjem) ter življenjsko prakso skušajo premostiti teorije izkustvenega učenja. Za izkustveno učenje je pomembna aktivna vpletenost v celovito izkušnjo in hkrati refleksija o izkušnji (razmišljanje o izkušnji), ki vodi do novega znanja. Izkustveno učenje povezuje neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (Marentič - Požarnik 2000). Modeli izkustvenega učenja Deweyja, Lewina in Kolba so še posebej močno vplivali na teoretike organizacijskega učenja, saj poudarjajo pomen konkretne izkušnje za učenje. Delo samo pa je v organizaciji tisto, ki nudi konkretno izkušnjo. Kolb učenje razume kot krožni proces, v katerem se znanje ustvarja s transformacijo izkušnje. Sestavlja ga konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje (Kolb v Hartog McHenry 2003). Krog izkustvenega učenja po Kolbu je prikazan s shemo 1.1. Dewey pa izkušnjo pojmuje drugače kot Kolb. Izkušnja in konceptualizacija zanj nista ločena procesa in prav tako nista zgolj individualna notranja (intrinistic) spoznavna in psihološka procesa (kot je to razumeti iz Kolbove opredelitve). Po Deweyju je proces učenja sestavni del družbene prakse (social practice), kjer je jezik orodje notranje kot tudi eksterne komunikacije z drugimi (v Hartog McHenry 2003). Jezik ni odslikava realnosti, temveč je orodje družbene koordinacije in adaptacije (Elkjaer 2005).

Shema 1.1: Krog izkustvenega učenja po Kolbu



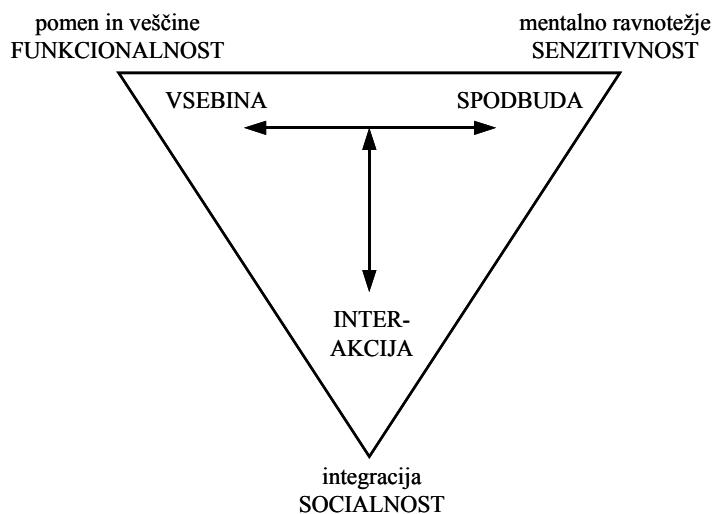
Vir: Kolb v Marentič – Požarnik (2000, 124)

Izkustveno učenje (experiential learning) najdemo v literaturi o organizacijskem učenju pod mnogimi sinonimi: Wenger (1998) govori o učenju z delovanjem (learning by doing), termin situacijsko učenje (situated learning) uporabljajo Brown in Duguid (1991) pa tudi Lave in Wenger (1991) ter Rogoff (1990), Gherardi (2006) govori o učenju na podlagi prakse (practice-based learning), Cook in Yanow (1993) o učenju kot kulturnem procesu, Revans (1982) in Engeström (1991) pa o akcijskem učenju. Slednje poudarja, da je učenje povezano z reševanjem konkretnega problema, in kot pravi Revans: učenje je v večji meri produkt akcije kot pa učenja iz knjig (1980) (Lave in Wenger; Rogoff; Engeström; Revans v Hartog McHenry 2003). Izkustveno učenje torej poudarja aktivnost posameznika pri učenju in razumevanje, da je učenje inherentni del prakse in neprekinjen proces med delovanjem in refleksijo (Hartog McHenry 2003) in da je zanj značilno, da je krožni proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja. Proces učenja se lahko

zato začne kjerkoli v krogu izkustvenega učenja (kot je prikazano s shemo 1.1). Ker vključuje čustvovanje, procese zaznavanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo celoto, je holistično. In ker ne gre za sprejemanje gotovih znanj od zunaj, je tako učenje tudi proces ustvarjanja znanja (Marentič - Požarnik 2000, 124).

Avtor ene izmed odmevnejših modernih teorij družbenega učenja<sup>2</sup>, Illeris (2002), združuje perspektive zgornjih psiholoških šol. Tako govori o treh dimenzijah učenja. Prva dimenzija je vsebina, ki je pomen ali veščina. Pridobivanje vsebine je primarno kognitivni proces in vključuje tako pridobivanje znanja kot motorično učenje. To je dimenzija, na katero so se tradicionalno osredotočale psihološke šole. Druga dimenzija so emocionalni procesi/procesi čustvovanja, ki potekajo simultano z učenjem. V jeziku psihologije so to psihodinamični procesi in vključujejo psihološko energijo, ki se prenaša z občutki, čustvi, odnosom in motivacijo. Ti procesi so mobilizatorji in istočasno pogoji, ki vplivajo ali se razvijejo v procesu učenja. Tretja dimenzija učenja so sociološki procesi, ki se odvijajo v interakciji med posamezniki in z okoljem in so zgodovinsko in družbeno pogojeni. Ta dimenzija ima dve povezani ravni: direktno in indirektno družbeno raven, raven medosebne interakcije ter v ozadju družbeno (societal) raven, ki vpliva na značilnosti interakcije in na vključenost posameznikov, ki so bili vsi izoblikovani v nekem družbenem kontekstu. Na ravni medosebne interakcije je socialna dimenzija učenja obravnavana kot proces v skupini in v domeni socialne psihologije, družbena raven pa je bila tradicionalno zajeta v teoriji socializacije (Illeris 2002, 2006)<sup>3</sup>.

**Shema 1.2: Tri dimenzije učenja**



Vir: Illeris (2002, 206)

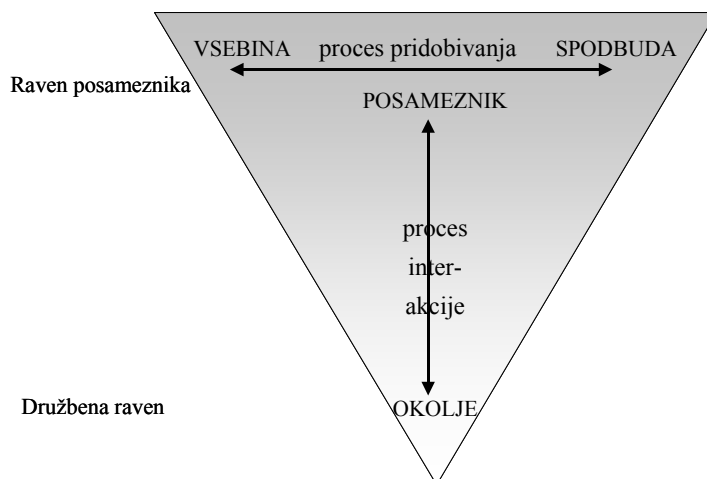
Illeris učenje opredeli kot sestavljeno iz dveh integralnih procesov, procesa interakcije in internalizacije (glej shemo 1.2), pri tem pa ima učenje vedno simultano kognitivno, emocionalno in psihodinamično (emotional and psychodynamic) ter družabno in družbeno dimenzijo (social in societal dimension) (Illeris 2002; 2006).

<sup>2</sup> Družbena teorija učenja – ang. social learning theory – se v literaturi pojavlja v dveh pomenih. Prvi je ta, ki ga je opredelil behaviorist Bandura, pri katerem gre za učenje z opazovanjem oz. posnemanjem. Drugače pa ta pojem uporabljajo konstruktivisti, ki znanje pojmujejo kot družbeni konstrukt in učenje kot družbeni proces interakcije med posamezniki, v katerem se znanje ustvarja in prenaša. Slednje teorije so nastale na podlagi prve.

<sup>3</sup> V novi dopolnjeni izdaji je Illeris dimenzije preimenoval, in sicer kognicijo (cognition) v vsebino (content), emocije (emotion) v spodbudo (incentive) ter družbo (society) v interakcijo (inter-action) (Illeris 2006).

Illeris opiše šest tipov interakcij posameznika z okoljem. Okolje je razumljeno kot oboje, naravno in družbeno okolje, pri tem pa poudari, da je človek danes tako odtujen od naravnega okolja, da neposredna, družbeno neposredovana interakcija z okoljem skoraj ne obstaja. Prva oblika interakcije, *percepcija* (perception), pri kateri je posameznik pasiven, registrira le nek vtis. Okolje se posameznika 'dotakne' v popolnoma neposredovani obliki. Nekoliko drugačna interakcija je *prenos* (transmission), v kateri ima navadno nekdo različno močan interes, da bi drugemu nekaj posredoval ali nanj vplival. Prenos je lahko usmerjen na določenega posameznika ali pa na neko širšo publiko. Sprejemnik je lahko ravno tako bolj ali manj zainteresiran za prenos in bo temu ustrezno tudi bolj ali manj aktiven. Kot pravo interakcijo navadno pojmujejo šele *izkušnja* (experience), ki vključuje percepcijo in prenos, pri tem pa izkušnja navadno predpostavlja neko aktivnost/delovanje. Učeči torej ni le sprejemnik, ampak deluje tako, da bi v interakciji pridobil neko korist. Interakcije, v kateri ima učeči znaten interes in se aktivno podreja/privoli učni situaciji, je *posnemanje* (imitation). Učeči skuša nekaj izvesti na enak način kot druga oseba, ki je v vlogi modela ali v primeru bolj ciljno usmerjene aktivnosti – ko je oseba inštruktor. Pogosta interakcija je interakcija, v kateri učeči aktivno išče vplive (influences), ki jih želi uporabiti v določenem kontekstu, za katerega je oseba (učeči se), ki je v interakciji, zainteresirana. Ciljno usmerjena prizadevanja Illeris poimenuje *aktivnost/delovanje* (activity). Aktivnost, pravi Illeris, je sestavljena iz različnih dejanj/akcij, ki bi jih lahko razdrobili na različne operacije/opravila. V svoji aktivnosti učeči se uporablja različna orodja, ki niso samo materialne naprave ali pripomočki, ampak so tudi jezik, družbeni dogovori/pravila (social conventions), teorije ipd. In nazadnje, kot najbolj široko in tudi najbolj splošno/občo obliko interakcije opiše *participacijo* (participation). Pri tej gre za vključenost učečega v neko skupno ciljno usmerjeno aktivnost, ali kot jo poimenuje Wenger (1998) – skupnost praks (community of practice) (Illeris 2002).

**Shema 1.3: Procesi učenja**

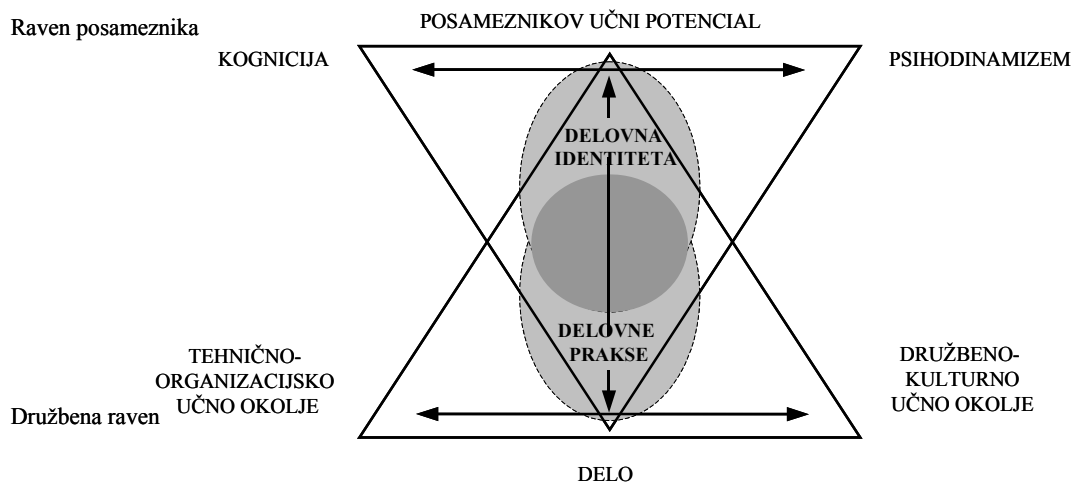


*Vir: Illeris (2002; 2006)*

Illeris govori, ko aplicira svojo teorijo v različne situacije ali okolja, o treh prostorih učenja (spaces of learning): vsakodnevno življenje/vsakdanjik, šole (in podobne učne institucije), delo. S soavtorji posebej obravnava učenje na delovnem mestu (Illeris 2004). Tri dimenzije učenja so v delovnem okolju spremenjene, tako da je okolje omejeno na delovno okolje ter na posameznika kot celoto z delovno/poklicno identiteto (glej zgornji trikotnik v shemi 1.4). Pogoje za učenje v okolju delovnega mesta tako sestavljajo zaposleni in njegov učni potencial, tehnično-organizacijsko učno okolje in družbeno-kulturno učno okolje, kot je

prikazano s spodnjim trikotnikom v shemi 1.4. Z združitvijo obeh trikotnikov Illeris predstavi holistični model učenja na delovnem mestu.

**Shema 1.4: Učenje v delovnem okolju**



Vir: Illeris (2004, 67)

Pri tem Illeris poudari, da ne gre za mehanično združevanje individualne in družbene ravni. Realnost je dialektična celota, presek subjektivnega in objektivnega. Gre za interakcijo med dvema povezanima ravnema, ki se vzajemno pogojujeta in sta del druga druge. Objektivno okolje je prisotno v subjektivni izkušnji in razumevanju ter je hkrati zaznamovano s subjektivno percepcijo in dejanji. Je domena dveh integriranih procesov, procesa subjektivizacije in socializacije, ki sta v neprestani interakciji in ju lahko ločimo le analitično. Presek je presek dveh trikotnikov in njunih osrednjih elementov: *delovne identitete* in *delovnih praks*. Prav med tema dvema elementoma se odvija pomembna interakcija. Vse, kar je povezano z delovnim okoljem, razumljenim kot družbenim prostorom učenja, se razteza med tehnično-organizacijskim in družbeno-kulturnim, in je skoncentrirano v delovnih praksah. Na enak način so dimenzije povezane z učenjem v delovnem okolju, na ravni posameznika skoncentrirane v delovnih identitetah učečega. To pa pomeni, da ne glede na to, kaj vpliva na učno okolje, bodisi da je povezano performanco<sup>4</sup> ali pa z delom samim ali delovnim mestom ali širše s svetom dela na splošno, je vse zaznamovano z delovnimi praksami, s katerimi se učeči srečuje in je del njih. Hkrati so delovne prakse filtrirane skozi različne delovne identitete učečega, preden postanejo nekaj, kar oseba/učeči procesira ali pridobi (acquires) kot učenje. V tem polju/preseku se dogodi to, kar je specifično za učenje na delovnem mestu. V tem preseku delovne identitete vplivajo in oblikujejo prakse skupnosti, hkrati pa prakse skupnosti oblikujejo delovno identiteto posameznikov (Illeris 2004).

Katero in kakšne so te prakse, v katerih se učimo, se sprašuje Wenger. Ali so to formalni sestanki ali druženje s prijatelji? Ali je vsaka interakcija z drugimi učenje in ali se nekaterih stvari ne učimo bolje sami? Se učimo ob gledanju televizije, z branjem zabavne knjige ali resne literature? Kdaj je nekaj le 'nekaj kar počnemo' in kdaj je to, kar počnemo, učenje? Wenger odgovarja, da učenje ni omejeno le na posebne situacije in da vsako učenje sčasoma pridobi pomen, saj nas oblikuje v to, kar postajamo. Učenje in zabava se ne razlikujeta v tem,

<sup>4</sup> Angleški termin 'performance' v angleški literaturi zaobjema npr. delovne dosežke, finančne in nefinančne rezultate ter kakršne koli druge rezultate, povezane z neposrednim in posrednim doseganjem nekaterih ciljev oz. delovanjem. Ker je slovenski pojem 'delovni dosežki' pomensko ožji, uvajamo termin 'performanca'. Performanca ima sicer v slovenščini pomen lastnosti, mi pa to besedo uporabljamo, kot je uporabljana v angleški literaturi.

da je prvo težko in drugo zabavno, eno ima namen, drugo pa ga nima. Učenje, ne glede na to, v kakšni situaciji se odvija, spreminja to, kar smo, s tem ko spreminja našo sposobnost participirati (sodelovati), pripadati in se pogoditi za/oblikovati pomene. Ta sposobnost je oblikovana družbeno in je odvisna od prakse, skupnosti in ekonomije pomenov (economy of meaning), v katerih se izoblikujejo naše identitete. Družbeno dimenzijo učenja Wenger opiše s sledečimi principi:

- Učenje je inherentno človekovi naravi in ni ločena aktivnost, ker je integralen in neprekinjen proces, ki se odvija skozi naše celo življenje.
- Učenje je v prvi vrsti in predvsem sposobnost se pogoditi za/oblikovati nove pomene. Vključuje celega človeka in je dinamična igra participacije in materializacije (reification). Učenja ni moč zreducirati na mehanizme/mehaniko (informacije, veščine, vedenja). Če se, ko želimo učenje organizirati, osredotočimo na mehanizme, s tem oškodujemo pomene, s čimer pa ustvarjamo probleme v učenju.
- Učenje ustvarja nepričakovane strukture; zahteva dovolj strukture in kontinuitete, da lahko akumuliramo izkušnje, in hkrati zadosti motenj/zmešnjave/vznemirjenja in diskontinuitete, da se pomeni neprestano predmet pogajanj in se na novo oblikujejo. V tem pogledu so skupnosti praks tiste osnovne konstitucijske entitete družbenega učenja.
- Učenje je v svoji osnovi izkušensko in družbeno; vključuje našo lastno izkušnjo participacije in materializacije ter tudi različne kompetence, ki se definirajo v skupnostih, v katerih participiramo. V tem pogledu lahko učenje opredelimo kot ponovno usklajevanje/preusmerjenost/preorientacijo (realignment) izkušnje in kompetence, v katerem lahko ena prevlada nad drugo. Prav to neskladje ali neuskklajenost med njima je tisto, kar ustvarja potrebno napetost, da se ustvarjanje ali učenje dogodi.
- Učenje preoblikuje naše identitete; spreminja našo sposobnost participirati v svetu, s tem ko hkrati spreminja to, kar smo, naše prakse in naše skupnosti.
- Učenje določa poti participacije; izgrajuje osebne zgodovine v povezavi z zgodovinami naših skupnosti, tako da v procesu individualizacije in kolektivnega postajanja povezuje našo preteklost in našo prihodnost.
- Učenje pomeni soočanje z mejami. Naše identitete se oblikujejo skozi različne oblike naše participacije in s participacijo v različnih skupnostih. Zato učenje ustvarja in povezuje meje med skupnostmi.
- Učenje je stvar/domena družbene energije in moči; vodi ga identifikacija in je odvisno od prenosljivosti/pogajanj (negotiability). Izoblikuje in je izoblikovano v nastajajočih oblikah članstva in lastništva pomenov – torej v strukturnih oblikah, ki določajo članstvo in nečlanstvo v skupnostih in v ekonomiji pomenov.
- Učenje je domena angažiranosti/vključenosti (engagement). Odvisno je od priložnosti za aktivno prispevanje/sodelovanje (contribution) v praksah, ki so nam pomembne in ki nas prepoznavajo kot koristne/pomembne.
- Učenje je domena domišljije. Učenje je odvisno od procesov orientacije, refleksije in raziskovanja, da bi naše identitete/to, kar smo, in prakse umestili v širši kontekst.
- Učenje je stvar uvrstitve/uskladitve (alignment). Odvisno je od naših okvirov/točk zbliževanja (frameworks of convergence), koordinacije in reševanja konfliktov, ki določajo družbeno uspešnost naših dejanj.
- Učenje vključuje igro med lokalnim in globalnim. Učenje se odvija v praksah, vendar hkrati določa globalni kontekst svoje lastne lokalnosti. Oblikovanje učnih skupnosti je odvisno od dinamične kombinacije vključenosti, domišljije in uskladitve, ki tvori motor novega učenja (Wenger 1998).

Prakse so tiste temeljne entitete ali 'okolje', v katerih se ljudje učimo, zato je učenje družbeno. Družbena komponenta učenja je po Wengerju vezana na skupnost in na prakso, kajti v njima



se ustvarjata *pomen* in *identiteta*. Učenje predpostavljata/pogojujeta *delovanje* in *participacija*. Z učenjem se štirje glavni elementi učenja – *pomen*, *identiteta*, *delovanje* in *participacija* – spreminjajo v izkušnjo in razvoj. Ustrezno štirim elementom je Wegner pripisal štiri dimenzije oz. značilnosti učenja: učenje kot izkušnja/doživljanje (learning as experience), učenje kot postajanje (learning as becoming), učenje kot delovanje (learning as doing) in učenje kot pripadanje (learning as belonging). Po Wengerjevem mnenju učenje ni nekaj, kar začnemo in prenehamo početi, ker to nikoli ni ločena aktivnost. So pa obdobja, ko je učenje bolj intenzivno, na primer, ko neka situacija presega naša znanja, ko se lotevamo novega, ko smo vključeni v formalno obliko izobraževanja itd. (Wenger 1998, 8). Wenger poudarja družbeno naravo znanja, ki je v prvi vrsti ta, da znanje nastaja v družbenih razmerjih/odnosih, in prav tako kot Weick prepozna, da je kognicija družbeno posredovano (mediated) osmišljanje (Weick 1991). Zato Styhre pravi, da je znanje po naravi družbeno, vedno vezano na kraj in čas, virtualno in odvisno od interpretacij ter zato nedoločljivo in se neprestano spreminja, rekonfigurira (Styhre 2003).

Družbena narava znanja pa se kaže še na en način. Posameznik ima osebno znanje, ki ga lahko ceni sam pri sebi, da pa to znanje postane družbeno koristno in družbeno priznano, ga morajo kot legitimnega prepoznati tudi drugi družbeni akterji in institucije (Knorr Cetina v Styhre 2003, 36). Največkrat mora, da bi tako znanje imelo vrednost, biti koristno, mora biti v funkciji. Wenger ta vidik opiše, ko govori o kompetenci posameznika, ki mora biti prepoznana s strani skupnosti. To pripoznavanje kompetence določa participacijo posameznika v skupnosti praks.

Wengerjevo teorijo družbenega učenja in skupnosti praks mnogi teoretiki organizacijskega učenja prepoznavajo kot 'edino pravo teorijo organizacijskega učenja', saj za temeljno entiteto učenja vzame skupino ljudi ali skupnost praks, kot jo Wenger sam poimenuje. Zato jo podrobneje predstavljamo v poglavju 1.6.3, ko govorimo o procesih organizacijskega učenja.

Ko govori o učenju v kontekstu organizacije, Illeris poudari, da se organizacije same ne morejo učiti, temveč se učijo ljudje, ki te organizacije tvorijo. Oblikovanje običajev/navad in rutin ter shranjevanje informacij v organizaciji namreč ni enako učenju (Illeris 2002, 196).

Elkjaerjeva pa opozarja, da je organizacijsko učenje opredeljeno na temelju učenja posameznikov, pravzaprav učenja posameznika v organizacijskem kontekstu. To pa ustvarja problem prenosa rezultatov/učinkov učenja posameznikov na organizacijo (Elkjaer 2005, 41) – to je znanja. Zato moramo koncept organizacijskega učenja in organizacijskega znanja zastaviti na drugačnih temeljih.

## 1.2 ORGANIZACIJE KOT ZNANJSKI IN UČEČI SE SISTEMI

Vse organizacije se učijo (DiBella 2005, 147) in vsako delo v organizaciji vključuje znanje, bodisi visoko specializirano znanstveno znanje ali pa splošno dostopno osnovno znanje. Pogled na organizacijo kot znanjski sistem nam predoča, da znanje, ki ga pripadniki organizacije posedujejo, ni zgolj končni skupek delčkov informacij, temveč kontinuirano razvijajoč se skupek generalizacij (posplošitev), kolektivnega razumevanja in izkušenj/doživljanj (Tsoukas in Mylonopoulos 2004). Kadar organizacije razumemo kot učne sisteme ali znanjske sisteme, potem želimo poudariti pomembnost človekove interpretacije, komunikacije in veščin pri ustvarjanju učinkovitega organizacijskega delovanja. Vsi ti procesi so dinamični in se nenehno preoblikujejo v družbeni interakciji. Organizacija je družbeni, interpretativni sistem (Daft in Weick 1994), v katerem se znanje uporablja, ustvarja, diskutira in izmenjuje. Tako Styhre (2003) meni, da na organizacijo lahko gledamo kot na sistem, katerega primarna funkcija je integracija znanja, njegovo ustvarjanje, posredovanje, izmenjevanje in uporaba.

Daft in Weick (1994) opredelita organizacije kot interpretativne sisteme na podlagi štirih predpostavk/premis. Organizacije vidita kot odprte družbene sisteme, ki procesirajo informacije iz okolja. Okolje je v določeni meri negotovo, zato morajo organizacije iskati informacije in na njihovi podlagi oblikovati svoje delovanje. Da bi preživele, morajo oblikovati mehanizme procesiranja informacij, ki jim omogočajo detektiranje trendov, dogodkov, konkurence, trga in tehnološkega razvoja. To je prva predpostavka. Čeprav so posamezniki tisti, ki procesirajo informacije, pa je organizacijski interpretativni proces nekaj več kot samo to, kar počnejo posamezniki. Posamezniki v organizacije prihajajo in jih zapuščajo, kljub temu organizacija skozi daljše obdobje ohrani znanje, vednjenja, mentalne mape, norme in vrednote. Deljenje/izmenjevanje (sharing) je lastnost procesiranja informacij na ravni organizacije, ki to omogoča. Podatek, zaznavanje in kognitivne mape so nekaj, kar med seboj izmenjujejo managerji, ki tvorijo interpretacijski sistem. Ta pa je tisti, ki omogoča organizacijam interpretacijo kot sistem. Tretja predpostavka Dafta in Weicka je, da interpretacijski sistem tvori le peščica posameznikov – vodilnih, ki tvorijo strateški vrh organizacijske hierarhije. Četrta predpostavka pa je, da se organizacije med seboj razlikujejo v načinu interpretiranja okolja (Daft in Weick 1994<sup>5</sup>).

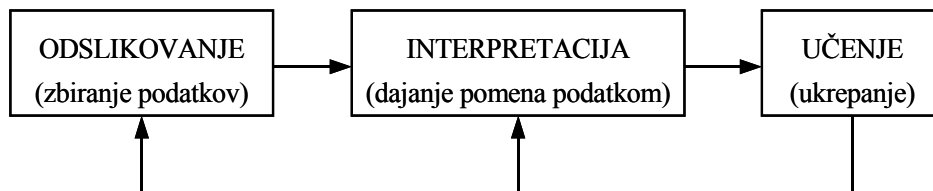
Dogodke, ki se dogajajo v okolju organizacije, mora le-ta interpretirati. Interpretacija je za Dafta in Weicka proces, v katerem ključni managerji 'prevajajo' dogodke, oblikujejo modele razumevanja teh dogodkov, dodeljujejo ali iščejo/odkrivajo pomene (meanings) in skupaj sestavljajo/zbirajo konceptualne sheme (conceptual schemes). Ta proces, ki je po njunem v celoti učni proces, opišeta v treh fazah: prva faza je faza odslikovanja (scanning), ki je faza spremljanja okolja in posredovanja/zagotavljanja podatkov o okolju managerjem. Poglavitno v tej fazi je zbiranje podatkov. Za pridobivanje podatkov lahko organizacije uporabljajo formalne sisteme zbiranja podatkov ali pa jih pridobivajo managerji v osebnih kontaktih. Interpretacija se izvrši v drugi fazi s 'človeškimi možgani'. Percepcije o podatkih si managerji izmenjujejo, na ta način se ustvarijo kognitivni zemljevidi (cognitive maps). Interpretacije dajo podatkom pomen, kar se dogodi pred organizacijskim učenjem in ukrepanjem/delovanjem (action). Tretja faza je torej učenje, ki se od faze interpretacije razlikuje v tem, da vključuje delovanje/ukrepanje (action). Zadnja faza je organizacijsko učenje, za katerega uporabita Duncanovo in Weissovo definicijo, gre za proces, v katerem se oblikuje razumevanje o povezavi med delovanjem in rezultati (action-outcome) med

---

<sup>5</sup> Daft in Weick sta ta članek prvič objavila že leta 1984 v reviji *Academy of Management Review*.

organizacijo in njenim okoljem (Duncan in Weiss v Daft in Weick 1994, 74). Analogija ali to, kar je za organizacije interpretacija, je za posameznika pridobljena večšina. Dejanje učenja (act of learning) je hkrati tudi vir novih podatkov za interpretacijo, saj predstavlja povratno informacijo o delovanju organizacije. Od tod povratna zanka, ki je prikazana tudi na shemi št. 1.5. Daft in Weick poudarita tudi, da je njun model v veliki meri poenostavitev, kajti na cikel vplivajo faktorji, kot so prepričanja, politike, cilji in percepcije (Daft in Weick 1994).

**Shema 1.5: Razmerje med organizacijskim odslikovanjem, interpretacijo in učenjem**



Vir: Daft in Weick (1994, 73)

Organizacijski interpretativni sistemi se med seboj razlikujejo po dveh dimenzijah: po tem, kakšna so prepričanja njihovih managerskih timov glede možnosti analiziranja okolja, in po tem, v kolikšni meri organizacija, da bi svoje okolje razumela, vanj 'vdira'. Prva dimenzija so domneve glede okolja (assumptions about the environment), ki ima lahko dve skrajnosti, in sicer, da okolja ni moč analizirati (unanalyzable) ali pa, da ga je moč analizirati (analyzable). Drugo dimenzijo pa bi lahko prevedli kot vmešavanje organizacije v okolje (organizational intrusivness), ki je lahko pasivno ali aktivno. S tema dvema dimenzijama Daft in Weick opišeta različne organizacijske interpretativne sheme, ki razlikujejo organizacije glede na način, kako le-te pridobivajo znanje o svojem okolju (Daft in Weick 1994). Osrednja funkcija ali namen organizacijskega učenja je za Dafta in Weicka odločanje. Predstavljamo jih v tabeli, št. 1.1.

Daft in Weick sta svoj interpretacijski sistem opredelila tako, da le-ta vključuje le tiste člane organizacije, ki tvorijo vrh hierarhije. Med organizacijami sta razlikovala na podlagi značilnosti samega interpretacijskega sistema. Širše pa gre pri opredeljevanju različnih sistemov Shrivastava, ki opiše različne interpretativne sisteme (on jih poimenuje učni sistemi) v dveh dimenzijah, od katerih je ena dimenzija, koliko ali kdo od članov organizacije je v sistem vključen.

**Tabela 1.1: Modeli organizacijskih interpretacijskih sistemov in procesov**

<i>ni moč analizirati</i>		<b>Neusmerjeno pregledovanje</b> (omejene interpretacije, nerutinski, neformalni podatki, govorice, naključne informacije)	<b>Odrejanje</b> (eksperimentiranje, testiranje, omejene interpretacije, vsiljevanje, odkrivanje okolja, učenje z delovanjem)
	Značilnosti odlikovanja	1. Viri podatkov:  2. Pridobivanje podatkov:	zunanjji, osebni  ne obstaja poseben oddelek za odlikovanje, neredni kontakti in poročila, priložnostne informacije
	Proces interpretacije	1. Zmanjšanje negotovosti:  2. Pravila, cikli:	veliko  malo pravil, veliko ciklov
<i>domneve glede okolja</i>	Oblikovanje strategije in odločanje	1. Strategija:  2. Proces odločanja:	'reaktor'  oblikovanje koalicije
		<b>Pogojevano pregledovanje</b> (omejene interpretacije, nerutinski, neformalni podatki, govorice, naključne informacije)	<b>Odkrivanje</b> (formalno raziskovanje, anketiranje, zbiranje podatkov, aktivno detektiranje)
	Značilnosti odlikovanja	1. Viri podatkov:  2. Pridobivanje podatkov:	<i>notranji, neosebni</i>  ne obstaja poseben oddelek za odlikovanje, redno vzdrževanje podatkov in informacijskega sistema, rutinske informacije
<i>je moč analizirati</i>	Proces interpretacije	1. Zmanjšanje negotovosti:  2. Pravila, cikli:	malo  veliko pravil, malo ciklov
	Oblikovanje strategije in odločanje	1. Strategija:  2. Proces odločanja:	'branilec'  programiran, usmerjen na iskanje problemov
			<i>'analitik'</i>  sistemska analiza, preračunavanje

*pasivno*

*vmešavanje organizacije*

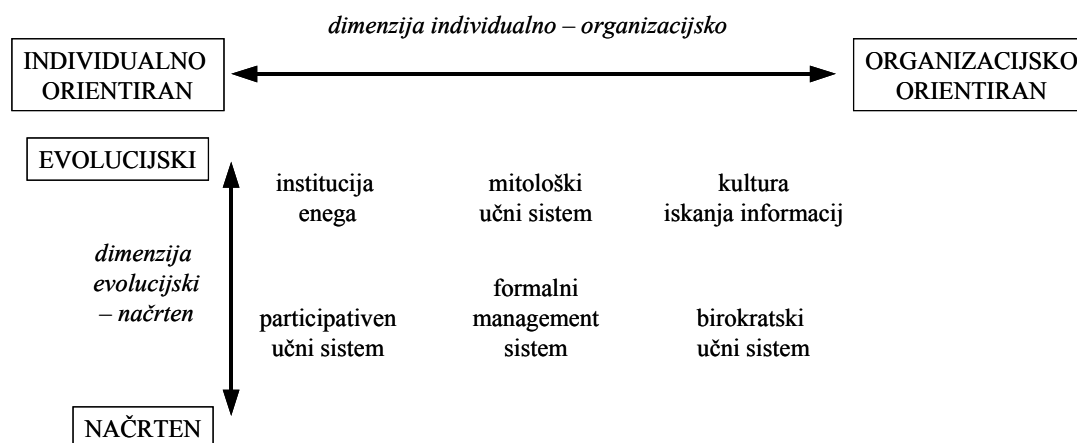
*aktivno*

Vir: prirejeno po Daft in Weick (1994, 78-80)

Za Shrivastava (1983) velja, da je izdelal prvo tipologijo organizacijskih učnih sistemov (learning systems). Učne sisteme je klasificiral na podlagi dveh dimenzij (glej shemo 1.6). Prva, že omenjena dimenzija, je razsežnost od individualistično do organizacijsko usmerjenih sistemov. Organizacijsko učenje vključuje konverzijo znanja in vpogledov posameznikov v organizacijsko bazo znanja, ki je vir informacij za procese odločanja. Shrivastava vidi posameznike kot agente znanja, meni, da je njihovo vključevanje v učne sisteme ključno. Organizacijski učni sistemi po tej dimenziji variirajo od sistemov, ki so odvisni od ene same osebe, do tistih, ki so zelo participativni. Ta dimenzija odraža, kako se izvajajo procesi delitve znanja. Druga dimenzija je razsežnost med evolucijskim (evolutionary) in načrtno (design) oblikovanim. Ta dimenzija odraža način, kako se v organizacijah vzpostavljajo učni sistemi. Le-ti se lahko oblikujejo kot rezultat družbeno-kulturnih norm, praks v preteklosti ali managerskih tradicij v organizaciji. V teh primerih ne obstajajo neka namerna prizadevanja za oblikovanje mehanizmov organizacijskega učenja. Nasprotje tega so organizacijski učni

sistemi, ki so oblikovani in uvedeni, da služijo specifičnim potrebam po informacijah in učnih procesih. Na podlagi teh dveh dimenzij Shrivastava opiše šest različnih učnih sistemov, ki jih poimenuje: institucija enega, mitološki učni sistem, kultura iskanja informacij, participativni učni sistem, formalni management sistem in birokratski učni sistem. *Institucija enega* je učni sistem, v katerem je ena oseba, navadno najvišji koordinator, tista, ki je glavni posrednik organizacijskega znanja. Ta oseba deluje kot filter in kontrolira ves pretok informacij po celotnem sistemu. V *mitoloških učnih sistemih* se večina učenja zgodi z izmenjavo zgodb o dejanjih članov organizacije. Te zgodbe s ponavljanjem skozi čas postanejo vsesplošno sprejeti miti in so glede izmenjave znanja osnova za organizacijske norme. Tretji učni sistem je *kultura iskanja informacij*, ki se navadno oblikuje v tistih organizacijah, ki delujejo v takšnem okolju ali imajo takšne zaposlene, ki promovirajo radovednost/poizvedovanje. Člane organizacije neprestano spodbujajo, naj iščejo informacije, ki so neposredno ali posredno povezane z njihovim delom. Take organizacije so npr. borznoposredniške hiše, svetovalna podjetja ipd. *Participativni učni sistemi* je ime, ki ga je Shrivastava nadel organizacijam, ki imajo navado oblikovati ad hoc odbore, delovne skupine ali time, da bi le-ti razrešili probleme ali odgovorili na strateška vprašanja. Ti sistemi imajo institucionaliziran proces vključevanja članov v procese odločanja. Organizacijsko učenje, prenos informacij in transfer znanja se odvije skozi 'medij' združevanj v odbore ali time. *Formalni management sistemi* pa so učni sistemi, ki imajo v večji meri institucionalizirane procese prenosa informacij, načrtovanja in kontrole. Taki mehanizmi ali sistemi so: finančni in proračunski sistemi, sistemi vodenja projektov, sistemi strateškega načrtovanja, sistemi odslikovanja okolja organizacije ipd. Za *birokratske učne sisteme* je značilno, da imajo do potankosti izdelane procedure in pravila glede pretoka informacij med organizacijskimi člani. Sistem želi biti čimbolj objektivni, osredotočen na prenos strogo formalnih informacij, zato tudi ni možnosti, da bi člani izmenjavali svoje interpretacije oz. razumevanje (Shrivastava 1983).

**Shema 1.6: Tipologija organizacijskih učnih sistemov**

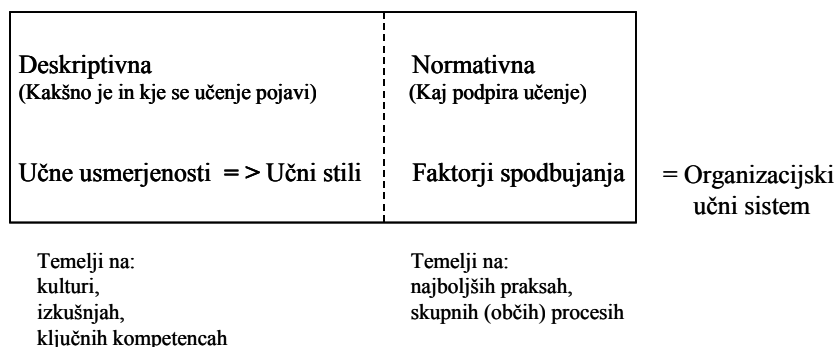


Vir: prirejeno po Shrivastava (1983,18)

Shrivastava (1983, 20) meni, da bi morali opisane organizacijske učne sisteme še podrobneje opisati in poiskati različne variacije šestih sistemov.

Nekoliko drugače pa so k opisovanju organizacij kot učnih sistemov pristopili Nevis, DiBella in Gould. Klasificirali so jih po dveh dimenzijah, (glej shemo 1.7) in sicer po učni usmerjenosti in faktorjih spodbujanja. Opredelili so sedem različnih učnih usmerjenosti in deset faktorjev spodbujanja, ki so jih povezali s tremi fazami oz. procesi organizacijskega učenja, ti so: pridobivanje znanja, deljenje znanja in uporaba znanja (Nevis, DiBella in Gould 1995).

### Shema 1.7: Model organizacij kot učnih sistemov



Vir: Nevis et al. (1995)

*Učna usmerjenost* (learning orientation) so vrednote in prakse, ki odražajo učenje in naravo vsebine učenja. Učne usmerjenosti oblikujejo vzorce, ki opredeljujejo učni stil organizacije. V tem pogledu so to le opisni faktorji (glej tabelo 1.2), ki nam pomagajo razumeti organizacije, ne da bi pri tem dajali vrednostne ocene (Nevis, DiBella in Gould 1995).

**Tabela 1.2: Učne usmerjenosti**

<i>Učna usmerjenost</i>
<b>1. Znanjski vir: interni – eksterni</b> Nanaša se na preferenco organizacije, da razvija znanje interno ali da pridobiva znanje, ki je bilo razvito eksterno.
<b>2. Produktni – procesni fokus: kaj? – kako?</b> Poudarek na akumulaciji znanja o tem, kateri produkti/storitve proti temu, kako organizacija razvija, izdeluje in dobavlja svoje produkte/storitve.
<b>3. Oblika dokumentiranja (documentation mode): osebna – javna</b> Znanje je nekaj, kar poseduje posameznik, proti javno dostopnemu znanju.
<b>4. Način razširjanja (dissemination mode): formalen – neformalen</b> Za celo organizacijo predpisane, formalne metode deljenja/prenašanja znanja proti neformalnim metodam, kot so vsakodnevna običajna interakcija, vzgledi.
<b>5. Fokus učenja (learning focus): postopnost – transformacija</b> Postopno ali učenje s popravljanem napak (corrective learning) proti transformativnemu ali temeljitemu učenju (radical learning).
<b>6. Fokus na vrednostno verigo (value-chain focus): oblikovanje – dobava</b> Poudarek na investicijah v učenje za razvojne ter proizvodne dejavnosti (funkciji oblikovanja in izdelovanja) proti prodajnim in storitvenim dejavnostim (funkciji oglaševanja in dobave).
<b>7. Fokus razvoja veščin (skill development focus): posameznik – skupina</b> Razvoj veščin posameznika proti razvoju veščin tima ali skupine.

**Vir: Nevis, DiBella, Gould (1995)**

Faktorji spodbujanja (facilitating factors) so strukture in procesi, ki vplivajo na to, kako lahko ali kako težko pride do učenja in na količino učinkovitega učenja. To so standardi, ki temeljijo na dobrih praksah reševanja generičnih problemov (Nevis, DiBella in Gould 1995). Faktorji spodbujanja so predstavljeni v tabeli številka 1.3.

**Tabela 1.3: Faktorji spodbujanja organizacijskega učenja**

<i>Faktor spodbujanja</i>
<p><b>1. Imperativ skeniranja (scanning imperative).</b> Zbiranje informacij o razmerah in praksah zunaj organizacijske enote; zavedanje okolja; radovednost o zunanjem okolju v nasprotju z notranjim okoljem.</p>
<p><b>2. Performančni razkorak (performance gap).</b> Skupna percepcija glede razkoraka med dejanskim in želenim stanjem performance; nezadostna performanca je videna kot priložnost za učenje.</p>
<p><b>3. Pomembnost merjenja/skrb za metrike (concern for measurement).</b> Pozornost in čas, namenjen za opredelitev in merjenje ključnih faktorjev pred podajanjem na nova področja; iskanje specifičnih in opredeljivih mer; diskusija o izmerjenem kot učna aktivnost.</p>
<p><b>4. Eksperimentalna naravnost (experiential mind-set).</b> Podpora preizkušanju novega; radovednost, kako stvari delujejo; sposobnost 'igrati se s stvarmi'; napake so dovoljene in niso kaznovane, spremembe v delovnih procesih, politikah in strukturi so neprestani kontinuum priložnosti za učenje.</p>
<p><b>5. Klima odprtosti (climate of openness).</b> Dostopnost informacij; znotraj organizacije odprta komunikacija; izmenjava in ne skrivanje problemov, 'naučenih lekcij' in napak; diskusija in konflikti so sprejemljiv način reševanja problemov.</p>
<p><b>6. Permanentno učenje (continuous learning).</b> Permanentna zavezanost izobraževanju na vseh nivojih organizacije; močna podpora razvoju in rasti vseh članov organizacije.</p>
<p><b>7. Operativna raznolikost (operational variety).</b> Raznolikost metod, procedur in sistemov; raznovrstnost je cenjena; namesto enoznačno so cenjene kompetence opredeljene pluralistično/pluralno.</p>
<p><b>8. Mnogovrstnost zagovornikov (multiple advocates).</b> Nove metode in ideje predlagajo zaposleni z vseh hierarhičnih nivojev; več kot samo en šampion.</p>
<p><b>9. Vključevalno vodenje (involved leadership).</b> Vodje posredujejo vizijo in so aktivno vključeni v njeno implementacijo; so v pogosti interakciji z zaposlenimi; aktivno so udeleženi v izobraževalnih programih.</p>
<p><b>10. Sistemska perspektiva (systems perspective).</b> Medsebojna odvisnost organizacijskih enot znotraj organizacije; problemi in rešitve so videni v kontekstu sistemskih odnosov med procesi; obstaja povezava med potrebami in cilji organizacijskih enot ter celotne organizacije.</p>

Vir: Nevis, DiBella, Gould (1995)

Oba dela, učna usmerjenost in faktorji spodbujanja, sta potrebna, da bi razumeli organizacijo kot učni sistem (learning system). Z razločevanjem teh dveh delov lahko razpoznamo, da so vse organizacije učni sistemi neke vrste, in identificiramo tista področja, na katerih kot učni sistemi slabše funkcionirajo. Ideja, da ocenjujemo tisto, kar obstaja, je po mnenju avtorjev boljša od tega, da določimo le en način, kako biti učeča se organizacija (Nevis, DiBella in Gould 1995).

Poudarek na razumevanju organizacij kot učnih sistemov pomeni, da v prvi vrsti prepoznavamo organizacije kot nekaj več kot le skupek posameznikov in organizacijskega znanja ne razumemo zgolj kot nekaj, kar posedujejo in upravljajo njeni posamezni člani. Organizacije razumemo kot interpretativne sisteme, ki informacije 'spreminjajo' v znanje in ga na različne načine vključujejo v svoje poslovanje. Pogled na organizacije kot znanjske in učeče se sisteme v ospredje postavlja tisti vidik organizacij, ki je povezan z načinom, kako in v kolikšni meri organizacije pridobivajo in ustvarjajo novo znanje ter kako in v kolikšni meri znanje izmenjujejo in uporabljajo.

## 1.2.1 ORGANIZACIJSKO ZNANJE

Shrivastava (1983) meni, da je organizacijsko znanje nekaj, kar obstaja v glavah agentov učenja, ki so osebe, navadno glavni odločevalci. Da je organizacijsko znanje nekaj, kar je vezano na ljudi, menita tudi Davenport in Prusak, ki ga definirata kot tekočo zmes strukturiranih izkušenj, vrednot, kontekstualnih informacij in strokovnega vpogleda, ki sestavlja ogrodje/strukturo za evalvacijo in vsrkavanje novih izkušenj in informacij. Izhaja in obstaja ter je uporabljano v mislih, v umu vedočega (knowers) (Davenport in Prusak 1998, 5). Shrivastava (1983) pa še dodaja, da je organizacijsko znanje prav tako tudi nekaj, kar obstaja v pravilnikih, politikah in procedurah, asimilirano je tudi v organizacijski strukturi in družbeno-kulturnih normah. Podobno ga razumeta tudi Levitt in March – znanje v organizacijah se nanaša na pravila, procedure, strategije, dejavnosti, tehnologije, pogoje, paradigme ipd., ki so gradniki organizacije in s katerimi organizacija operira (Levitt in March v Huysman 2004, 72). Vsebinsko vseh navedenih definicij sta Gamble in Blackwell (2001) klasificirala v tri vrste organizacijskega znanja:

- *utelešeno znanje* (embodied knowledge) je znanje, ki ni kodificirano, je nedokumentirano in obstaja v glavah posameznikov, take so na primer intuicija, empatija in izkušnje,
- *razvidno/vidno znanje* (represented knowledge) je znanje, ki predstavlja kodificirano in dokumentirano informacijo in podatke, ki podpirajo/omogočajo odločanje,
- *vgrajeno/vpeto znanje* (embedded knowledge) je znanje, ki obstaja v procesih, proizvodih, pravilih in procedurah.

Brown in Duguid (1991) ter tudi Orr (v Hartog McHenry 2003) opozarjajo, da se to, kako ljudje v resnici delajo, ponavadi bistveno razlikuje od tega, kar organizacija opisuje v delovnih priročnikih, pravilnikih, programih usposabljanj, organizacijskem diagramu in opisih delovnih mest.

Prav tako zgoraj navedene definicije ne vsebujejo jasne ločnice med informacijami in znanjem ter ne ločuje procesov, ki so povezani s prenosom enih in drugih. Prav razločevanje med informacijo in znanjem pa je za Tsoukasa in Mylonopolousa ključno (2004). Zato moramo, preden nadaljujemo s podrobnejšo opredelitvijo razumevanja organizacijskega znanja, razmejiti podatke, informacije in znanje.

Boisot pravi, da so podatki zgolj opazovanja dogodkov ali entitet, informacije so opazovanja v kodificirani obliki, medtem ko je znanje sposobnost uporabe informacij (Boisot v Styhre 2003, 58). Znanje je zanj najbolj abstraktna raven in deluje skozi abstrakcije in kodifikacije podatkov. Bierly, Kessler in Christensen pa so v taksonomijo uvedli še modrost, ki za njih pomeni sposobnost uporabe znanja (Bierly, Kessler in Christensen v Styhre 2003, 59) (glej tabelo št. 1.4).

**Tabela 1.4: Razlikovanje med podatkom, informacijo, znanjem in modrostjo**

Nivo	Definicija	Proces učenja	Rezultat
<b>podatki</b>	groba dejstva	akumulacija resnic	memoriranje (podatkovna banka)
<b>informacije</b>	pomembni, koristni podatki	informacijam dati obliko in funkcijo	izčrpen, temeljit (banka informacij)
<b>znanje</b>	jasno razumevanje informacij	analiza in sinteza	razumevanje (banka znanja)
<b>modrost</b>	uporaba znanja, da bi cilje definirali in dosegli	prepoznati mnenje in izbrati ustrezno akcijo	boljše življenje/uspeh (banka modrosti)

Vir: Bierly, Kessler in Christensen v Styhre (2003, 59)



S tovrstno opredelitvijo pa naletimo na problem, če želimo utemeljiti organizacijsko znanje, moramo namreč pojasniti, kako le-to od posameznikov prehaja na raven organizacije. Temu izzivu se bomo podrobneje posvetili v nadaljevanju naloge, na tem mestu pa naj izpostavimo argumente o lastnostih znanja, ki nam bodo pomagali v ta diskurz vpeljati koncept organizacijske kulture kot nosilca organizacijskega znanja.

O lastnostih znanja in zakaj ga ni mogoče enostavno transformirati in transportirati Brown in Duguid razmišljata takole: prvič, znanje ne more biti ločeno od osebe, od nosilca. Znanje nosi neprenosljivo dediščino, to je, tistega, ki znanje ima. Iz izražanja ljudi se zdi, da je informacija neodvisna in samozadostna, medtem ko znanje mora biti povezano z osebo; drugič, znanje je težje razdeliti na manjše dele. Informacije so nekaj, kar ljudje lahko poberejo, posedujejo, posredujejo, zavedejo v podatkovno bazo, izgubijo, najdejo, zapišejo, zbirajo, preštejejo, primerjajo in tako dalje. Znanja pa v nasprotju z informacijo ni mogoče tako enostavno prenašati, sprejemati in kvantificirati. Težko ga je pobrati in posredovati. Nekdo ti lahko posreduje ali pa te opozori/usmeri na neko informacijo, vendar enako ni možno za znanje; in tretjič, zdi se, da znanje potrebuje 'stranske poti', da se asimilira/prilagodi. Znanje je nekaj, kar 'prebavimo', bolj kot nekaj, kar predvsem nosimo/posedujemo. Tisti, ki zna – tisti, ki znanje ima, ima tudi razumevanje in do neke mere tudi zavezanost (commitment). Neka oseba lahko ima/poseduje nasprotujoče si informacije, navadno pa ne more imeti nasprotujočega si znanja. Lahko rečemo, "imam informacijo, a je ne razumem", ne moremo pa reči, "imam znanje, a ga ne razumem". Informacija je neodvisna od pomena (Brown in Duguid 2002).

Na še eno pomembno značilnost znanja pa je opozoril Polanyi, ki je zapisal, da ljudje "vemo več, kot lahko povemo" (Polanyi v Ambrosini 2003, 10). Tudi ta trditev izraža, da je znanje po naravi osebno (last posameznika) in da ima značilnosti, ki nam onemogočajo njegovo ubesedovanje, kar pa vpliva na načine, kako se lahko znanje prenaša oz. razširja med posamezniki. Tacitno znanje najlažje opredelimo, če ga primerjamo z objektivnim/eksplicitnim (objective) znanjem (Ambrosini 2003). Slednjega lahko tisti, ki ga poseduje, posreduje drugi osebi v neki simbolični obliki. Prejemnik v komunikaciji postane prav toliko 'vedoč' kot izvorni posedovalec znanja (Winter v Ambrosini 2003, 10). To pa odraža dvojno naravo objektivnega/eksplicitnega znanja; prvič, da ga lahko posredujemo/prenašamo v komunikaciji, in drugič – lahko ga zapišemo, kodiramo, obrazložimo in razumemo (Sobol in Lei v Ambrosini 2003, 10). Za tacitno znanje pa velja ravno nasprotno. Boisot pravi, da tacitno znanje obstaja v treh različnih oblikah: lahko je nekaj, česar nihče ne izreče, ker je vsem razumljivo in je zato vzeto kot nekaj samoumevnega; lahko je nekaj, kar nihče popolnoma ne razume, je izmuzljivo in zato ostane neizrečeno; ali pa je nekaj, kar sicer nekateri lahko razumejo, vendar pa tega ne morejo enostavno artikulirati (Boisot v Styhre 2003, 62). Polanyi govori o dveh elementih tacitnega znanja: subsidiarno/obstransko zavedanje (subsidiary awareness) in usrediščena usmerjenost (focal awareness). Prvi element je nezavedni (unconscious) in drugi zavedni (conscious). Zavedamo se, da imamo znanje, kar nam omogoča usrediščena usmerjenost, vendar ga ne moremo ubesediti (Polanyi v Ambrosini 2003, 12). Baumard razlikuje dve vrsti tacitnega znanja, ko pravi, da ima tacitno znanje dve plati: *kognitivno/spoznavno* – kot npr. paradigme, mentalni modeli/miselne strukture, predstave, in *tehnično dimenzijo* – kot npr. vedeti, kako (know-how), strokovno znanje specifičnega področja (Baumard v Styhre 2003, 62).

Tacitno znanje je torej osebno – v lasti posameznika, neubesedljivo (ne da se ga formalizirati), zato težko prenosljivo in vedno vezano na kontekst, v katerem je bilo pridobljeno in je uporabljano. Ambrosinijeva, sklicujoč se na Polnyija, dodaja še, da je tacitno znanje vzeto kot dano, pogojeno z delovanjem (action-based) in kontekstom, generira vzročno nejasnost, lahko

je koristno/pozitivno in tudi omejujoče/zavirajoče in nenazadnje, težko ga je raziskovati (Ambrosini 2003, 22).

Organizacije, poleg drugih virov, uporabljajo informacije kot input, ki ga spreminjajo v output. Tak pogled na organizacije je uveljavljen pri mnogo teoretikih, vendar Tsoukas in Mylonopolous menita, da ko na organizacije gledamo kot na znanjske sisteme, organizacij ne vidimo zgolj kot sisteme, v katerih se informacije upravljajo (npr. hranijo v informacijsko-komunikacijskih sistemih, jih priklicujejo in obdelujejo), temveč nas zanima, kako organizacija pridobiva informacije, kako jih člani organizacije interpretirajo in uporabijo v določenih okoliščinah, kako jih uporabijo pri delu z drugimi člani v organizaciji in izven organizacije, ter kako s tem, ko posamezniki svoje znanje uporabljajo v novih kontekstih, nastaja novo uporabno znanje. Ko na organizacije gledamo kot na znanjske sisteme, premikamo fokus od posameznika in njegovega razumevanja na konkretne prakse. Posameznika ne vidimo zgolj kot procesorja informacij, temveč kot situacijskega mislečega praktika. Fokus postavimo na skupna prepričanja (collective understandings) in interpretacije (interpretations) (Tsoukas in Mylonopolous 2004).

Zato organizacijsko znanje Tsoukas in Vladimirou definirata kot sposobnost presojanja aktivnosti, ki so v kolektivni domeni. To sposobnost so člani organizacije razvili na podlagi razumevanja konteksta in/ali seta posplošitev (v Tsoukas in Mylonopolous 2004, 8).

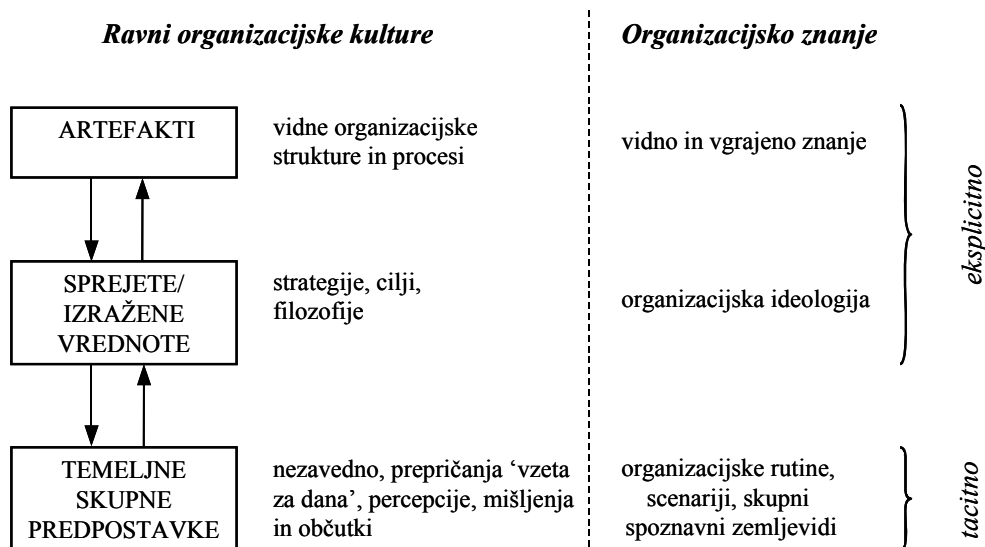
Ta kontekst ali set posplošitev je nekaj, kar je skupno neki skupini, in je nekaj, kar organizacije loči med seboj. Schein to opiše kot kulturo, ki je skupek temeljnih predpostavk, ki se jih je skupina naučila. Temeljne predpostavke so se v skupini oblikovale kot odgovori na reševanje problemov prilagajanja zunanjemu okolju in internih problemov integracije. Ker so nastale probleme uspešno reševale, so bile sprejete kot veljavne. Novi člani skupine so o njih podučeni kot o pravilnem načinu percepcije, mišljenja in občutenja (Schein 1997, 12). Mesner - Andolškova jih opiše kot sklad vednosti. Načini ravnanja, vrednote in drugi kulturni proizvodi so vidni, manifestivni in določljivi del organizacijske kulture, katerega bistvo pa počiva v najglobljem nivoju kulture, to je skupnem skladu vednosti (Mesner - Andolšek 1995, 46).

Ta izhodišča nas navajajo na to, da če verjamemo, da obstaja organizacijsko znanje, torej znanje na nivoju organizacije, potem verjamemo, da je znanje družbeno zgrajeno (social construction). Organizacijsko znanje nastaja, ko so člani organizacije v interakciji, vzajemno vplivajo na medsebojna mnenja/stališča in tako ustvarjajo in spreminjajo skupne konstrukte o organizacijski realnosti (Spender v Ambrosini 2003, 41). Organizacijsko znanje je torej nekaj, kar se je oblikovalo skozi čas kot kolektivno samo-razumevanje. Če razumemo organizacijsko znanje na ta način, potem je to nekaj, kar je produkt organizacijske kulture. Pri tem pa organizacijsko znanje lahko, prav kot Schein razločuje ravni organizacijske kulture, razločimo na tiste vidne, določljive, in tiste nezavedne, implicitne ravni organizacijskega znanja. V pojmovanju in še posebej v kontekstu 'upravljanja' znanja v organizacijah se v literaturi pogosto pojavlja razločevanje med eksplicitnim in tacitnim/tihim organizacijskim znanjem.

Če uporabimo Scheinove ravni kulture, potem je vidni ali eksplicitni del organizacijskega znanja tisti, ki je viden kot artefakt organizacijske kulture. Ti dve ravni vsebujeta to, kar Gamble in Blackwell opredelita kot razvidno/vidno in vgrajeno/vpeto znanje. Druga raven organizacijske kulture so sprejete vrednote, ki jih izrekajo člani organizacije in ki so "nekaj, kar naj bi bilo, v primerjavi s tistim, kar je" (Mesner - Andolšek 1995, 22). Schein pravi, da ko se skupina na novo vzpostavi ali sreča z novo nalogo, problemom, je predlagana rešitev sprva le odraz pojmovanj posameznikov (navadno vodij ali drugih 'močnejših' posameznikov), kaj je prav in kaj narobe. Mi smo to raven kot raven organizacijskega znanja poimenovali

organizacijska ideologija, ker odraža neko organizacijsko smer ali težnjo, ne pa že doseženega. Hkrati je nekaj, kar šele bo, in tudi nekaj, kar je bilo oblikovano na podlagi že obstoječega organizacijskega znanja. Tovrstno organizacijsko znanje lahko vidimo zapisano viziji, poslanstvu in strategiji ter v dolgoročnih ciljih organizacije ali oddelkov. Organizacijska ideologija je odgovor na zaznani razkorak med sedanjim in želenim stanjem. Določa smer organizacije in usmerja delovanje njenih članov. Kot pravi Schein za izražene vrednote, so le-te lahko le nekaj, kar ljudje izrekajo, ni pa to nujno skladno s tem, kako delujejo. Predpostavlja, da delovanje določajo temeljne skupne predpostavke, ki jih opredeli kot tretjo, najglobljo raven organizacijske kulture. Dve ravni organizacijskega znanja – vidno in utelešeno znanje ter organizacijska ideologija – sestavljata eksplicitno organizacijsko znanje. Tacitno organizacijsko znanje pa je nekaj, kar je najgloblja raven kulture, in je tisto, če sprejmemo argument Browna in Duguida, kar določa, kako člani organizacije v resnici delujejo.

**Shema 1.8: Ravni organizacijske kulture po Scheinu in povezava z organizacijskim znanjem**



Vir: Schein (1997, 17) in avtorica

Temeljne predpostavke so po Scheinu to, kar opišeta Argyris in Shön s teorijami v uporabi (theories-in-use). Argyris jih opiše kot implicitne predpostavke, ki dejansko vodijo vedenja, ki določajo, kako člani organizacije percipirajo/zaznavajo, razmišljajo in občutijo stvari (Argyris in Shön; Argyris v Schein 1997, 22). Tacitno organizacijsko znanje tako lahko opredelimo kot tisto, kar Mesner - Andolškova opredeli kot produkt skupinske dinamike in poimenuje sklad vednosti. Sklad vednosti sestavljajo sheme ali tipizacije ter dve posebni obliki shem: scenariji in spoznavni zemljevidi. Sheme ali tipizacije so "mentalne strukture, ki vsebujejo organizirano tipično vednost o določenih osebah, dogodkih, predmetih in pravilih, ki usmerjajo našo pozornost in predelavo informacij" (Mesner - Andolšek 1995, 49). Scenariji so sheme, ki vsebujejo časovno sosledje, zaporedje in odnose vzrok – posledica med dogodki. Bolj kot druge sheme usmerja delovanje, saj služi kot instruktivno vodilo povezovanja med vedenjem in delovanjem. Spoznavni zemljevidi so še ena posebna vrsta shem, ki vsebuje vzročno-posledična razmerja med elementi, vsebovanimi v shemi. "Skupni spoznavni zemljevidi so kolektivne strukture, sestavljene iz skupnih elementov. Nastanejo kot rezultat procesa medsebojne komunikacije pri opredeljevanju in oceni kolektivnega izkustva in situacije. V njih so shranjene tiste temeljne predpostavke, ki sestavljajo bistvo organizacijske kulture" (Mesner - Andolšek 1995, 55). Podobne elemente in procese opisuje tudi Wenger (1998), ko govori o procesu oblikovanja pomenov v skupnostih praks, in Weick (1995), ko govori o

organizacijskem osmišljevanju, Ambrosinijeva, Nelson in Winter pa take elemente in procese z drugimi besedami opišejo kot organizacijske rutine. Ambrosinijeva meni, da lahko tacitno znanje razumemo kot element organizacijske kulture, in je zato, kot pravi Sternberg, organizacijska kultura ogromen repozitorij tacitnega znanja (Sternberg v Ambrosini 2003, 16). Koncept organizacijskih rutin kot repozitorij organizacijskega znanja implicira/navaja, da se, kadar se ukvarjamo s tacitnim znanjem na nivoju organizacije, v resnici ukvarjamo s tacitnimi rutinami organizacije – tacitnimi načini, 'kako stvari počnemo', tacitnimi aktivnostmi, v katerih so udeleženi posamezniki v organizacijah (Ambrosini 2003, 27). Nelson in Winter definirata rutine kot običajne/pogoste in predvidljive vedenjske vzorce v organizacijah. Lahko se nanašajo na ponavljajoče se vzorce delovanja, pojavljajoče se v celotni organizaciji, ali pri večini posameznikov ali na pridevnik, s katerim je opisana učinkovita performanca organizacije ali posameznika. Rutine so večšine organizacije (Nelson in Winter v Ambrosini 2003). Rutine ustvarjajo v organizacijah konsistentne/trdne lastnosti/svojskosti, ki so neodvisne od trenutnega članstva (Hedberg 1981, 20).

Predstavljeni koncept predstavlja poskus združitve dveh prevladujočih usmeritev znotraj področja teorije organizacijskega učenja, ki jih v naslednjem poglavju tudi predstavljamo. Chiva in Alegre jih lepo sistemizirata v svoji opredelitvi organizacijskega znanja, ki jo predstavljamo v tabeli 1.5. Prva perspektiva izhaja iz razumevanja organizacijskega učenja kot prvenstveno slonečega na kognitivnem učenju posameznikov. Organizacijsko učenje je torej izmenjava znanja med posamezniki. Znanje je razumljeno kot lastnina, ki obstaja v glavah posameznikov in v pravilih ter rutinah organizacije. Druga perspektiva pa učenje razume kot družbeni proces in je zato znanje nekaj, kar ne obstaja samo na sebi in se ves čas preoblikuje. Organizacijsko znanje je proces (Chiva in Alegre 2005).

**Tabela 1.5: Perspektive organizacijskega učenja in organizacijskega znanja**

Učenje	Organizacijsko učenje	Znanje	Organizacijsko znanje
<b>učenje posameznikov</b>	kognitivno	kognitivno – lastnina	individualno znanje, izmenjevano med člani organizacije; znanje je vpeto v pravila in rutine; pooseblja organizacijo; znanje posameznikov ustvarja in prispeva k razvoju organizacijskega oz. kolektivnega znanja
<b>družbeno učenje</b>	družbeno	družbeno – proces	implicitno in družbeno; prepričanja, ki jih razvijejo člani skupin ali v medosebnih odnosih; znanje tvori bazo organizacijske dinamike; znanje je proces

Vir: Chiva in Alegre (2005, 61)

V kontekstu organizacij pa precej pogosto naletimo tudi na opise različnih vrst organizacijskega znanja. Pri tem ne gre za klasifikacijo glede na izvor ali utelešenost znanja (kje se znanje nahaja), temveč bolj za vsebinske opise vrst znanja. Eden takih je opredelitev Lundvalla in Johnsona (1994), ki govorita o štirih 'vedenjih': vedeti, kaj (Know What), vedeti, kako (Know How), vedeti, zakaj (Know Why), vedeti, kdo (Know Who). Strateški strokovnjaki pa so dodali še dva: vedeti kdaj (Know When), in vedeti kje (Know Where). Vedeti, kaj je znanje o tem, kako najti relevantne podatke, da dobimo informacijo. To znanje je vedno bolj pomembno zaradi vedno večjega števila podatkov. Vedeti, kako je predvsem spretnost in je osebne narave, saj je vezana na osebo in ji omogoča interpretacijo in razumevanje kompleksnosti. Vedeti, kako je znanje, ki je prav tako prisotno v timih in se kaže v skupnih rutinah, družbenih odnosih. Vedeti, zakaj je eksplicitno in tacitno znanje, ki vključuje sposobnost razumeti in pojasniti naravne in družbene pojave. Je proceduralne narave. Kot tacitno znanje je prisotno v organizacijskih skupinah. Vedeti, kdo je oblika

individualnega in družbenega znanja, ki je v večji meri tacitno. Vključuje informacijo o dostopih do znanja vedeti, kaj. To znanje je tudi pomembno, ker meri na sposobnost učinkovitega sodelovanja različnih tipov ljudi in ekspertov, in je zato nujni pogoj za organizacijsko učenje (Lundvall in Johnson 1994). Vedeti, kje in kdaj sta ekonomsko uporabni znanji, ki se navezujeta na znanje o trgih.

Še ena perspektiva, ki osvetljuje pojem organizacijskega znanja, je perspektiva, ki organizacije vidi kot skupek virov (RBV – Resource Based View). To perspektivo uvrščajo v modernejšie teorije strateškega menedžmenta, ki raziskujejo, kako organizacije v primerjavi z drugimi ustvarjajo svojo konkurenčno prednost in prevladujočo pozicijo na trgu. Za strateški menedžment je organizacija skupek virov, s katerimi manipulira. Različni skupki internih virov organizacij ustvarjajo heterogenost v panogi, ki je vir konkurenčne prednosti. Če ima podjetje en sam skupek virov, ki je drugačen, je to ‘znanje’, ki pomeni konkurenčno prednost (Sthyre 2003). Prav tako organizacijsko znanje lahko razumemo z vidika ekonomistov, ki ga največkrat poimenujejo intelektualni kapital organizacije. Sestavljajo ga človeški kapital in strukturni kapital. Slednji ima sledeče elemente: odnosi (kar se nanaša tako na odnose z internimi kot eksternimi deležniki), organizacija (gre za notranjo učinkovitost upravljanja z različnimi viri – govora je torej o infrastrukturi, procesih in kulturi) ter obnavljanje in razvoj (nanaša se na raznovrstne naložbe, ki bodo v prihodnosti bogatile druge elemente intelektualnega kapitala) (Ross et al. 2000).

### **1.3 PREGLED TEORETIČNIH PRISTOPOV RAZUMEVANJA ORGANIZACIJSKEGA UČENJA**

Ideja, da se organizacije učijo enako kot posamezniki, je bila prvič objavljena v delu Cyerta in March a leta 1963. V svojem delu sta organizacijsko učenje umestila v model odločanja v organizacijah. Model odločanja povzema vlogo pravil, procedur ter rutin in spreminjanje le-teh kot odgovor na zunanje pretrese. Tu je bila prvič omenjena tudi ideja, da se organizacije z učenjem prilagajajo na okolje, v katerem delujejo (Easterby-Smith in Lyles 2005). Cangelosi in Dill sta leta 1965 podala kritiko tega modela, češ da je primeren le za uveljavljene organizacije, ki delujejo v stabilnem okolju, je pa neprimeren za organizacije, ki se razvijajo v spremenljivih pogojih (v Easterby-Smith in Lyles 2005). Njun model organizacijskega učenja se v prvi vrsti osredotoča na razmerja med učenjem posameznika in organizacije. Organizacijsko učenje sta razumela kot nepovezan proces, kjer se izmenjujeta učenje posameznika in učenje organizacije. Veliko pozornost je vzbudila knjiga Argyrisa in Schönä iz leta 1978 (v Easterby-Smith in Lyles 2005). Področje organizacijskega učenja sta opredelila kot področje razlikovanja med organizacijami, ki imajo sposobnost vključiti se v pomembno učenje, od tistih, ki te sposobnosti nimajo. Kritizirala sta Cyertovo in Marchovo predpostavko, da človekovo vedenje v organizacijah vedno sledi ekonomski racionalnosti. Izpostavila sta tudi problem defenzivnih rutin kot možnega odgovora na spremembe. Učenje lahko vzbuja neprijetne izkušnje, zato se tako posamezniki kot tudi organizacije skušajo učenja ubraniti. V desetletju, ki je sledilo, so področje obravnavali številni avtorji, katerih dela prav tako štejejo med temeljna dela na tem področju. Hedberg leta 1981 diskusijo nadaljuje z opredelitvijo učenja kot oblikovanja navad in učenja kot odkrivanja. Shrivastava leta 1983 izdela prvo tipologijo sistemov organizacijskega učenja, leta 1984 Daft in Weick sledita z opisom učenja kot aktivnosti po interpretaciji. Fiol in Lyles (1985) razmejita pojem organizacijskega učenja od adaptacije organizacije ter pokažeta, da njeno spreminjanje ne vključuje vedno tudi učenja. Leta 1991 je koncept organizacijskega učenja še dodatno popularizirala posebna izdaja revije Organization Science, v kateri so bili objavljeni nekateri največkrat citirani članki avtorjev

Marcha et al. (1991), Huberja (1991), Eppala et al. (1991), Simona (1991). Nekoliko drugačen pristop, iz katerega se je kasneje razvila povsem ločena struja, sta zastavila Brown in Duguid (1991), katerih članek je bil prav tako objavljen v omenjeni posebni izdaji. Njuno izhodišče je, da so organizacijskemu učenju nadredni družbeni procesi. To stališče so zavzeli tudi Lave (1988), Orr (1990), Lave in Wenger (1991), Cook in Yanow (1993) ter Nicolini in Meznar (1995) (v Easterby-Smith in Lyles 2005). Poglede nekaterih od naštetih avtorjev bomo v nadaljevanju tudi podrobneje predstavili.

Easterby-Smith ugotavlja, da je organizacijsko učenje tema, ki je pritegnila tako praktike kot tudi znanstvenike različnih ved in disciplin, ki pa se v pristopu k raziskovanju in definicijah tega konstrukta precej razlikujejo. Čeprav nekateri pozivajo k iskanju skupne definicije in inštrumentov merjenja organizacijskega učenja (npr. Huber 1991; Miner in Mezias 1996), Easterby-Smith (1997) meni, da bi morali pluralnost videti kot moč. V pregledu literature s področja organizacijskega učenja je identificiral šest pomembnejših ved in disciplin, ki so predstavljene tudi v tabeli 1.6.

Fokus psihologije je človekov razvoj v delovnem okolju. Glavni prispevki te perspektive na področju organizacijskega učenja so: razumevanje, da v učenju posameznikov obstajajo ravni; prepoznavanje pomembnosti konteksta za učenje; predpostavka, da spoznanja o učenju posameznikov lahko povežemo z organizacijskim učenjem; prepoznavanje pomena kognitivnih struktur mišljenja; razumevanje povezave med mišljenjem in delovanjem. Glavni problemi, ki jih izpostavljajo, so: kako vsebino učenja prenesti z ravni posameznika na kolektivno raven; defenzivne reakcije pri posameznikih in pri skupinah; neustrezna komunikacija med člani organizacije.

Prispevek druge discipline, torej upravljaljskih ved, Easterby-Smith vidi v tem, da so opozorile na: procese oblikovanja in razširjanja informacij; opredelitev organizacijskega znanja (organizational knowledge); težnjo oz. zaželenost višjih ravni organizacijskega učenja; pomen informiranja; holistični pogled. Te vede kot problemska področja izpostavljajo: moteče vplivanje političnih igrice; tendenco managerjev, da se vedejo 'nerazumno'; konflikt med dolgoročnimi in kratkoročnimi načrti ter proces od-učenja.

Tretja disciplina na področju organizacijskega učenja je sociologija (in teorija organizacij/institucij), katere prispevki so: opredelitev narave učenja v organizacijah ter procesov in konstruktov, ki ga sestavljajo; izpostavitve vpliva političnih procesov, konfliktov, moči kot običajnih realnosti vsake organizacije, ki jih ni moč izničiti; izpostavljanje vprašanja, čigavim interesom naj bi organizacijsko učenje služilo.

Četrta disciplina je disciplina strateškega managementa, ki je uveljavila: prepričanje, da je organizacijsko učenje pomembno za konkurenčnost in konkurenčno prednost; identifikacijo sposobnosti organizacij za prilagajanje neprestano se spreminjajočemu okolju; pomembnost neposredne izkušnje in tacitnega znanja; pomen izmenjave tehničnih informacij med skupnostmi praks in pomen prenosa splošnih managerskih praks med podjetji različnih panog. Prispevek discipline upravljanja proizvodnje Easterby-Smith vidi v: tem, da je lahko produktivnost kriterij oz. merilo organizacijskega učenja; konceptu učne krivulje; razpravi o endogenih in eksogenih učnih virih ter vplivu organiziranosti/oblikovanja organizacij na transfer od posameznikovega na organizacijsko učenje.

Kulturna antropologija je k področju organizacijskega učenja prispevala predvsem sledeče vidike: pomen vrednot in prepričanj; vpliv kulture na same procese in na naravo organizacijskega učenja; vprašanje značilnosti kulture, ki spodbudno vpliva na organizacijsko učenje. Problemska področja, ki jih izpostavlja ta disciplina, pa so: relativnost prepričanj (prepričanj kot del organizacijske kulture) in težavnost presajanja idej/novosti iz ene kulture v drugo (Easterby-Smith 1997).

**Tabela 1.6: Discipline organizacijskega učenja**

<b>Disciplina</b>	<b>Ontologija</b>	<b>Prispevek/ideje</b>	<b>Problemska področja</b>
<b>psihologija in organizacijski razvoj</b>	človekov razvoj	hierarhičnost organizacije procesov učenja; pomen konteksta; kognicija; temeljne vrednote; učni stili; dialog	obrambne rutine; transfer od individualnega h kolektivnemu
<b>upravljaljske vede (management)</b>	procesiranje informacij	znanje; spomin, holizem; korekcija napak; informiranje; enojna in dvojna povratna zanka	neracionalno vedenje; kratkoročnost proti dolgoročnosti; informacijska zasičenost; od-učenje
<b>sociologija in teorija organizacij</b>	družbene strukture	učinki struktur moči in hierarhije; konflikt je običajen; ideologija in retorika; interesi in akterji	konflikt interesov; politične igre v organizaciji
<b>strateški management</b>	konkurenčnost	odnos organizacija – okolje; ravni učenja so progresivno vedno bolj zaželeni; omrežja; pomen primarne izkušnje; populacijske ravni učenja	prilagojenost okolju; pritiski konkurence; splošno proti tehnično učenje
<b>upravljanje produkcije (production management)</b>	učinkovitost	pomen produktivnosti, krivulje učenja, endogenih in eksogenih virov za učenje; povezava na organizacijo produkcije	omejitve enodimenzionalnega merjenja; negotovost glede rezultatov
<b>kulturna antropologija</b>	pomenski sistemi	kultura kot vzrok in učinek organizacijskega učenja; prepričanja; potencialnost superiornosti kulture	nestabilnost in relativnost kulture kot ovira v prenosu idej; čigava perspektiva dominira?

Vir: Easterby-Smith (1997, 1087)

Easterby-Smith in Araujo (1999) v pomembnem zborniku na temo organizacijskega učenja in učeče se organizacije, ugotavljata, da je avtorje s tega področja moč v grobem razlikovati na tiste, ki organizacijsko učenje razumejo kot tehnični proces, in tiste, ki ga razumejo kot družbeni proces. Tehnični pogled predpostavlja, da gre pri organizacijskem učenju za učinkovitost v procesiranju, interpretaciji in odzivu na informacije tako o organizaciji/iz organizacije kot tudi iz okolja. Te informacije so lahko kvantitativne ali kvalitativne, ter so največkrat eksplicitne in javno dostopne. Pod to perspektivo uvrščata avtorje Huber (1991), Argyris in Schön (1987), DiBella et al. (1996), Levinthal in March (1993).

Tehnični pogled na organizacijsko učenje v veliki večini primerov organizacijsko učenje razume kot učenje posameznikov v kontekstu organizacije. Znotraj tehničnega pogleda na organizacijsko učenje pa lahko razločimo še tiste, ki izhajajo iz behavioristične, in tiste, ki izhajajo iz kognitivistične psihološke šole razumevanja učenja (Easterby-Smith in Araujo 1999). Tako Cyert in March učenje opišeta kot spremembo v vedenju, ki se pojavi kot odgovor na zunanji stimulus (v Easterby-Smith 1997). Levitt in March, prav tako izhajajoč iz behaviorističnih pogledov na organizacije, organizacijsko učenje razumeta kot proces kodiranja (encoding) preteklih sklepov/zaključkov v rutinska vedenja. Vedenje v organizacijah temelji na rutinah, ki vključujejo šablone/modele, pravila, procedure, sestanke oz. druge oblike zbiranja, strategije in tehnologije. Le-te so to, kar organizacijo tvori, in način, na katerega organizacija deluje (Levitt in March 1988).

Huber (1991), pa tudi Hedberg (1981), Argyris in Schön (1981) in Argyris (2004) pa dodajo še, da mora pri članih organizacije obstajati vpogled ali komponenta zavestnosti pri pridobivanju znanja (v Easterby-Smith 1997).

Huber je organizacijsko učenje definiral kot spremembe v vedenju (obnašanju), ki so posledica procesiranja informacij. Organizacijsko učenje se je zgodilo oz. entiteta se je nekaj naučila, če se je s procesiranjem informacij povečal obseg potencialnih vedenj, in organizacija se nekaj naučila, če je ena izmed njenih entitet pridobila znanje, ki je prepoznano kot potencialno koristno za organizacijo (Huber 1991, 89). Njegova definicija izpostavlja pomembnost razširjanja/deljenja informacij za organizacijsko učenje, ki se odvija v štirih podprocesih: pridobivanje znanja (knowledge acquisition), distribucija informacij (information distribution), interpretacija informacij (information interpretation) in shranjevanje ter pridobivanje informacij v organizacijski spomin in iz organizacijskega spomina (storing and retrieving into/from organizational memory) (Huber 1991).

Hedberg meni, da ljudje v organizacijah gradijo svoje znanje s tem, ko se odzivajo na situacije. Ti procesi vključujejo dvoje: procese, s katerimi se organizacije defenzivno prilagajajo realnosti, in procese, s katerimi je znanje uporabljeno ofenzivno, da bi organizacija tako izboljšala ujemanje z okoljem (Hedberg 1981, 3). Teorije akcije (theories of action) so to, kar je za posameznike kognitivna struktura. Teorije akcije filtrirajo in interpretirajo signale iz okolja in povezujejo stimulus (dražljaj) z odgovorom. So sistemi na meta nivoju, ki nadzorujejo prepoznavanje dražljaja in sestavljanje odgovorov. Pomembna razlika med defenzivnimi in ofenzivnimi odzivi je, da so prvi pasivni in reaktivni, drugi pa aktivni in vključujejo premislek ali učenje, kar vodi do drugačnih odzivov na dražljaj (Hedberg 1981, 7-8). Podobno način odzivanja organizacije na okolje razume Argyris (2004), ko govori o teorijah v uporabi (theories-in-us), pri tem pa enako kot Hedberg razlikuje dva načina, ko opisuje učenje z enojno zanko in učenje z dvojno povratno zanko. Glavna ovira učenju z dvojno povratno zanko so defenzivne rutine, ki jih Argyris opiše kot Model I in Model II teorij-v-uporabi (theories-in-use). Za Argyrisa je organizacijsko učenje torej prvenstveno proces detektiranja in popravljanja napak.

Levitt in March pravita, da vidimo, da se organizacije učijo, kadar se sklepi iz zgodovine (na podlagi sklepanja o preteklosti) vkodirajo v rutine, ki vodijo vedenje (Levitt in March 1988). Drugače pa je organizacijsko učenje definiral Miller, za katerega je organizacijsko učenje pridobivanje (acquisition) znanja nekaterih članov, ki so pripravljene in zmožni to znanje uporabiti v procesih odločanja ali pri vplivanju na druge člane organizacije. Pri tem je razlikoval procese učenja od procesov odločevanja in je menil, da prvi povečujejo znanje posameznika, medtem ko drugi vključujejo zaporedje korakov v procesu reševanja problemov (Miller 1996).

Dodgson je njegovo definicijo razširil in organizacijsko učenje opredelil z vidika procesa in rezultatov (outcome). Procesni vidik opisuje organizacijsko učenje kot proces, s katerim se organizacije odzovejo na spremembe v zunanjem okolju. Organizacijsko učenje je torej način oziroma množstvo procesov, s katerimi organizacija gradi ali oskrbuje svojo bazo znanja o tehnologijah, proizvodih in procesih ter razvija in izboljšuje organizacijsko učinkovitost in povečuje veččine svojih članov. Dodgson meni, da se učenje posameznikov ne razlikuje od učenja organizacije, saj so posamezniki primarne entitete organizacijskega učenja in so prav oni tisti, ki kreirajo določene organizacijske oblike, ki omogočajo učenje, ki spodbuja transformacijo organizacije. Učenje je opisal kot načine, s katerimi organizacije gradijo, oskrbujejo in organizirajo znanje in rutine, povezane z njihovo dejavnostjo in v okvirih njihove kulture. Učenje je v funkciji doseganja organizacijskih ciljev (Dodgson 1993).



Kim prav tako kot Dodgson meni, da je organizacijsko učenje v začetni fazi sinonim za učenje posameznikov. Ko organizacija raste/se širi, se pojavi razlika med organizacijskim učenjem in sistemom, ki zaobjema/omogoča učenje med posameznimi člani. Organizacijsko učenje Kim definira kot povečevanje sposobnosti organizacije (organization's capacity) za učinkovito delovanje (Kim 1993).

Popper in Lipshitz menita, da je učenju posameznika in učenju organizacije skupno to, da oba vključujeta iste faze procesiranja informacij, to so zbiranje, analiza, abstrakcija in zadržanje (retention). Razlikujeta pa se v dveh pogledih: procesiranje informacij se odvija na drugačnih sistemskih nivojih z drugačnimi sistemskimi strukturami, organizacijsko učenje pa vključuje še eno fazo – to je razširjanje (dissemination). V tej fazi se informacije in znanje prenašajo med ljudmi in med različnimi organizacijskimi enotami (Popper in Lipshitz 2000).

Drugi pristop, to je sociološka perspektiva, pa se pri organizacijskem učenju osredotoča na načine, s katerimi ljudje osmišljujejo/iščejo pomenske razlage (make sense) izkušnje v delovni sredini. Te izkušnje lahko izhajajo iz eksplicitnih virov, kot npr. finančne informacije, ali pa izhajajo iz tacitnih virov, kot je 'občutek', ki ga ima izkušen rokodelec, ali pa intuicija izkušenega stratega. Ta perspektiva razume učenje kot nekaj, kar se oblikuje v socialnih/družbenih interakcijah, običajno v delovnem okolju. V primeru eksplicitnih informacij organizacijsko učenje vključuje osmišljevanje podatkov, v primeru tacitnih informacij pa se učenje pojavlja v bolj 'utelešenih' (embodied) oblikah, ki so situacijske prakse, opazovanja in zgledovanja ter socializacije v določeni skupnosti praks (Easterby-Smith in Araujo 1999).

Znotraj družbene perspektive Easterby-Smith in Araujo prepoznavata tri v določeni meri ločene usmeritve: prvo, ki organizacijsko učenje vidi kot proces družbene konstrukcije; drugo, ki organizacijsko učenje razume kot prvenstveno politični proces, in tretjo, ki organizacijsko učenje vidi kot implicitno – kot artefakt organizacijske kulture neke organizacije (Easterby-Smith in Araujo 1999).

Temelj ideje, da je učenje proces družbene konstrukcije (social construction), je bistvena ugotovitev, da podatki sami za sebe nimajo nobenega pomena, saj ga dobijo šele, ko jim ga dodelijo ljudje. Prav tako veliko pomembnega znanja v organizacijah ne obstaja na papirju, niti v glavah posameznikov, temveč v skupnosti kot celoti. To se kaže tudi v tem, meni Orr, da se to, kar je zapisano v formalnih navodilih o delu, vedno razlikuje od tega, kako ljudje v resnici opravljajo svoje delo. To je moč opazovati skozi to, kako se novozaposleni učijo, kako delati učinkovito. Učenje se odvija v neformalnih izmenjavah med izkušenimi in manj izkušenimi, s pripovedovanjem anekdot in 'vojnih zgodb' (Orr v Easterby-Smith in Araujo 1999, 5). To idejo zagovarjajo Brown in Duguid (1991), Orr (1990), Miner in Mezias (1996) (Easterby-Smith in Araujo 1999).

Dixonova na primer definira organizacijsko učenje kot serijo/skupino procesov, skozi katere organizacija oblikuje pomen, ki vodijo delovanje organizacije. Dixonova loči dve kategoriji pomenov: osebni pomeni, ki ga izoblikuje posameznik in ga ne deli z drugimi; kolektivni pomeni, ki so skupni in jih člani organizacije izmenjujejo. Organizacijsko učenje se odvija na ravni posameznika, skupine in sistema in je intencionalen proces, v katerem se učenje uporablja, da se organizacija kontinuirano spreminja v smeri večjega zadovoljstva vseh deležnikov. Učenje je konstrukcija in rekonstrukcija pomenov in je zato dinamičen proces interakcij med posamezniki (Dixon 1999a).

Pri organizacijskem učenju je poudarek na procesu družbene konstrukcije (socially constructed learning), ki se odvija z in v skupni interpretaciji dogodkov in z refleksijo teh interpretacij (Mahler v Alas 1997).

Druga usmeritev znotraj sociološke perspektive se osredotoča na politične procese, saj so ti razumljeni kot naravni del vseh družbenih procesov in jih ni moč eliminirati (Coopey v Easterby-Smith in Araujo 1999, 5). Če je znanje družbeni konstrukt posameznikov in skupin, potem je neizbežno, da določena interpretacija služi interesom nekaterih in škodi interesom drugih. Zato Easterby-Smith in Araujo menita, da je treba v konceptu organizacijskega učenja zajeti tudi politične procese (Easterby-Smith in Araujo 1999).

Tretja usmeritev sociološke perspektive je razumevanje organizacijskega učenja kot artefakta organizacijske kulture. Je torej nekaj, kar se ne odvija v glavah posameznikov, temveč v interakciji med ljudmi. Manifestira se v tem, kako se ljudje vedejo, ko delajo skupaj z drugimi. Teh vedenj se novodošli navadno naučijo v procesu socializacije (Lave in Wenger v Easterby-Smith in Araujo 1999, 6). Ta vidik zagovarjajo tudi Orr (1990), Cook in Yanow (1993), Weick in Westley (1996).

Kadar organizacije vidimo kot kulture, se zdi da se učijo skozi aktivnosti, ki vključujejo kulturne artefakte, in da je učenje izmenoma razumljeno, da vključuje pridobivanje, spreminjanje in ohranjanje sposobnosti organizacij, da delajo tisto, kar znajo delati. Cook in Yanow organizacijsko učenje vidita kot pridobivanje, zadrževanje/podpiranje (sustaining) ali spreminjanje medpredmetnih/medosebnih (intersubjective) pomenov skozi artefaktične prenašalce (artefactual vehicles) in s kolektivnimi akcijami/aktivnostmi skupin (Cook in Yanow 1993).

Drugačen pregled konceptov organizacijskega učenja najdemo pri Elkjaerjevi, ki je identificirala dve različni perspektivi in ju obrazložila z metaforama pridobivanje (acquisition) in participacija (participation). Organizacijsko učenje je v skladu s prvo perspektivo razumljeno kot posameznikovo pridobivanje informacij in znanj ter analitičnih in komunikacijskih veščin v organizacijskih sistemih. Pod to perspektivo uvršča Argyrisa in Schön (1996), pa Marcha in Simona (1958), Senga (1990). Druga perspektiva pa organizacijsko učenje razume kot participacijo v skupnostih praks. Kadar organizacije vidimo kot skupnosti praks, fokus s posameznikov prestavimo na kolektivne procese. Metafora participacije je vzeta iz študij učenja v družbenih situacijah, v katerih ni bilo opaziti, da ima kdo vlogo učitelja. Za metaforo participacije Elkjaer pravi, da jo najdemo pod različnimi imeni, kot na primer: Brown in Duguid (1991) govori o situacijskem učenju (situated learning), Cook in Yanow (1993) govori o učenju kot kulturnih procesih (learning as cultural processes) in Gherardi (2006) govori o učenju na podlagi prakse (practice-based learning). Elkjaer uvede tretjo perspektivo, za katero pravi, da z njo poskuša združiti prvi dve perspektivi. Tako na organizacije želi gledati hkrati kot na sisteme in skupnosti praks, kar združi s pojmom družbeni svetovi. Zanima jo povezava med učenjem posameznikov v delovnem okolju, zato jo zanima tudi odnos med posameznikom in organizacijo. Izhajajoč iz pragmatične teorije učenja, ki ga razloži s konceptoma izkušenj in poizvedovanja (inquiry) oz. z drugimi besedami z reflektivnim mišljenjem (reflective thinking) povezuje učenje 'v glavah posameznikov' z družbenim učenjem. Pri tem koncept skupnosti praks Leavejeve in Wengerja (1991) nadomesti s Straussovimi interakcionističnim konceptom, ki organizacije vidi kot družbene svetove – 'koordinirane kolektivne akcije' (Strauss v Elkjaer 2004, 428). Družbeni svetovi se od opredelitve skupnosti praks razlikujejo v tem, da eksplicitno vključujejo ljudi in kontekst, medtem ko koncept skupnosti praks vključuje le ljudi. Razumevanje organizacij kot sistemov temelji na predpostavki, da so posamezni člani organizacije sposobni organizacijo videti kot abstraktno entiteto, kot sistem. Družbeni svetovi niso le družbene enote ali strukture, ampak imajo prepoznavne oblike kolektivnih akcij in interakcij, ki oblikuje zavezanost posameznikov. Družbene svetove oblikuje ali združuje zavezanost/pripadnost

(commitment) bodisi določeni aktivnosti, ciljem ipd. bodisi zavezanost zaradi skupnih virov. Združevanje v tretji perspektivi zato zajema videnje organizacij kot sistemov in hkrati videnje organizacij kot skupnosti praks. Organizacijsko učenje definira kot razvoj izkušenj in znanja s poizvedovanjem v družbenih svetovih (social worlds). Elkjaer želi s tretjo perspektivo v ospredje organizacijskega razvoja in učenja postaviti odnos med posameznikom in organizacijo, ki jo razume kot permanentno transakcijo vzajemnega oblikovanja obeh. Implikacija te perspektive za raziskovanje pomeni, da kot enoto analize opazujemo situacije in dogodke, da bi tako razumeli, kako se posamezniki in organizacije vzajemno oblikujejo in so oblikovani (Elkjaer 1999; 2004; 2005).

Iz pregledov teoretičnih pristopov na področju organizacijskega učenja je razvidno, da ne obstaja enotna in širše sprejeta definicija (Miller 1996; Easterby-Smith 1997; Eljaeker 2004; Gherardi 2006), kljub temu pa lahko ugotovimo, da je prepoznana določena stopnja konsenza glede koristnosti učenja na nivoju organizacije in s tem tudi poizkusov raziskovanja ter upravljanja tega konstrukta. To je razvidno tudi iz obsega literature 'novih disciplin', ki izhajajo predvsem iz vrst praktikov in jih najdemo pod imeni upravljanje znanja (Knowledge Management); pa iz vrst ekonomistov pod imeni upravljanja intelektualnega kapitala (Intellectual Capital), nevidnih/neoprijemljivih sredstev (intangibles, intangible assets, invisible assets) in upravljanja inovacij (innovation).

Firestone in McElroy upravljanje znanja definirata kot upravljavsko disciplino, ki se ukvarja s procesi upravljanja znanja in procesiranjem znanja ter z različnimi individualnimi in kolektivnimi vedenji, katere želimo spodbujati (Firestone in McElroy 2003).

### **1.3.1 ORGANIZACIJSKO UČENJE KOT KULTURNI PROCES**

Razumevanje organizacijskega učenja kot kulturnega procesa temelji predvsem na dveh teoretičnih paradigmah, simboličnem interakcionizmu in družbenem konstruktivizmu. Prvemu pristopu so osnova pomeni, ki jih ljudje oblikujejo v procesu medosebne interakcije. Prav tako je tudi v družbenem konstruktivizmu osrednja interakcija. Človek v interakciji z okoljem (okolje gledano širše sestavljajo drugi ljudje in naravno okolje) kreira pomen. Človek teži k temu, da stvari strukturira in si tako poenostavlja svoje delovanje. Take poenostavitve Berger in Luckman poimenujeta tipizacije. Te tipizacije predstavljajo družbeno razumevanje realnosti in tako postanejo neodvisna objektivna realnost sama za sebe. Berger in Luckman pravita, da se institucionalizacija pojavi vedno takrat, ko obstajajo vzajemne tipizacije dejanj iz navade. Drugače rečeno, vsaka takšna tipizacija je institucija. Institucionalizacijo opišeta kot proces v treh fazah, ki so: eksternalizacija, objektivizacija, internalizacija. Eksternalizacija je proces, skozi katerega se posameznikovo znanje izmenjuje z drugimi. Objektivizacija je proces, preko katerega družba postane objektivna realnost. Internalizacija pa je proces, preko katerega se družbeni svet prenaša v zavest posameznika, in je sestavni del socializacije (Berger in Luckman 1988). Legitimacija je tisti družbeni proces, ki je gonilo institucionalizacije, saj po Falcoultju, tisti, ki imajo moč, določajo, katero znanje je legitimno (Falcoult v Berger in Luckman 1988).

Družbeno konstruktivistični pristop k organizacijskemu učenju poudarja proces, skozi katerega organizacija konstruira novo znanje in rekonstruira obstoječe znanje. Z znanjem, ki ga posamezniki delijo z drugimi, posameznikovo znanje postane skupno znanje. Organizacijsko učenje v skladu s to perspektivo razumemo kot proces, ki se pojavi kot rezultat dejanj posameznih članov organizacije, hkrati pa na ta ista dejanja simultano vpliva kolektivno priznano in sprejeto znanje (Huysman 2004, 71). Učenje v skladu s tema dvema paradigmama ni razumljeno kot usvajanje/pridobivanje določenih koščkov znanja, temveč je

postavljeno v družbene odnose (Chiva in Alegre 2005). Ta perspektiva predstavlja alternativo prevladujočemu razumevanju učenja kot kognitivnega procesa, v katerem posameznik procesira informacije in modificira (spreminja) svoje mentalne sheme/strukture. Tako Gherardi opiše družbeno perspektivo razumevanja učenja in pravi, da družbena perspektiva izhaja iz predpostavke, da smo ljudje družbena bitja, ki skupaj konstruiramo razumevanje o svetu, ki nas obdaja, in se učimo skozi družbene interakcije v okvirih družbenih sistemov, kot so na primer organizacije. Učenje ni razumljeno kot razumevanje sveta /vedenje o svetu (knowing the world), temveč je način bivanja/obstajanja v svetu (being in the world) (Gherardi 2006).

Lave in Wenger (1991) in Brown in Duguid (1991) se štejejo za začetnike tovrstnega razumevanja organizacijskega učenja. Easterby-Smith in Araujo (1999) ga poimenujeta sociološka perspektiva in znotraj le-te identificirata tri struje (navajamo jih v prejšnjem poglavju). Nosilca prve sta Brown in Duguid, ki učenje razumeta kot družbeno konstrukcijo (1991); druga učenje razume kot kulturni proces (glavna predstavnik sta Lave in Wenger 1991); tretja se osredotoči na politične procese (predstavnik je Coopey 1994).

Lave in Wenger (1991) oblikujeta radikalen model situacijskega učenja, kjer učenje razumeta kot razvoj situacijskih identitet, ki jih posamezniki oblikujejo, ko participirajo v skupnostih praks. Wenger (1998) ga pozneje nadgradi v model družbenega učenja v skupnostih praks (glej poglavje o modelih organizacijskega učenja). Tradicijo razumevanja organizacijskega učenja kot kulturnega procesa kasneje nadaljujejo Cook in Yanow (1993), Yanow (2000), Weick in Westley (1996) ter Bogenriederjeva (2002).

Izhodišče Cooka in Yanowa je, da pri opredeljevanju organizacijskega učenja naredimo veliko manjšo napako, če organizacije vidimo kot kulturne entitete, kot pa, če jih vidimo kot možgane. Če namreč želimo zajeti organizacijsko učenje kot aktivnost, ki se odvija na kolektivni ravni, je ne moremo definirati tako, da definiramo aktivnost posameznika. Če razumemo, da organizacijsko učenje vključuje oblikovanje skupnih razumevanj (shared meanings), ki poteka skozi kulturne artefakte, potem moramo organizacijsko učenje definirati kot kolektivno aktivnost. Zato je potrebno empirično in konceptualno razlikovati organizacijsko učenje od učenja posameznikov v kontekstu organizacij in prvega ne smemo oslanjati na predvidevanje, da je kognicija organizacije enaka kogniciji posameznikov. Kulturna perspektiva nam omogoča, da raziščemo organizacijsko učenje z opazovanjem aktivnosti skupine in se ne zanašamo na podobnost med kognicijo posameznikov in kognicijo organizacije. Tako utemeljita svojo definicijo organizacijskega učenja kot kulturnega procesa, ki ga razumeta hkrati kot kolektivno aktivnost ohranjanja (obnavljanja) in inoviranja (Cook in Yanow 1993). Organizacijsko učenje pa zgolj opišeta na primeru izdelovalcev flaut, ne opišeta pa nekega mehanizma ali procesa.

Weick in Westley razlagata organizacijsko učenje v povezavi s tremi podsistemi organizacijske kulture: jezikom, materialnimi artefakti (material artifacts) in rutinami delovanja (action routines). Jezik, pravita, je istočasno orodje in repozitorij učenja. Je ključno orodje refleksije tako na interpersonalni kot tudi na intrapersonalni ravni, saj se učenje na obeh ravneh, to je na ravni posameznika (intrapersonalni) in na organizacijski (interpersonalni ali interorganizacijski) ravni odvija skozi proces vzajemnega prilagajanja (mutual adjustment). Materialne artefakte povežeta z identiteto organizacije, ki jo na primer odraža simbol /logo ali produkt. Identiteta organizacije je ustvarjena in se posreduje skozi kulturni sistem. Organizacije se same o sebi, o svojih značilnostih, učijo, ko pridejo do spoznanja, kaj lahko in česa ne morejo upravljati. S projekcijo same sebe v svoje okolje organizacije

razvijejo samozavedanje svoje identitete, ki določa, kako organizacija deluje/učinkuje na svoje okolje in kako deluje v skladu z njim. Rutine delovanja so tretji kulturni sistem, preko katerega se odvija organizacijsko učenje. Priložnost za organizacijsko učenje je, kot pravita, kadar učenje razumemo kot moment vpogleda (mindful moment) v rutine delovanja, ko se soočita red (order) in nered (disorder) (Weick in Westley 1996). Weick in Westley pojem organizacijskega učenja razumeta kot proces, ki je inherenten kulturi, zato organizacijsko učenje razumeta kot spreminjanje kulture.

Tudi Weick in Westley (1996) ne opišeta nekega posebnega procesa ali mehanizma organizacijskega učenja. Kot proces organizacijskega učenja (čeprav ga Weick ne poimenuje tako) pa lahko razumemo proces osmišljanja v organizacijah. Weick v procesu osmišljanja prepozna dve strukturi, dejstva/dokaze (argument) in pričakovanja. Obe vključujeta prepričanja, ki so podlaga prihodnjim dogodkom in zato tudi vir novih prepričanj in dejanj. Prepričanja najdemo v ideologijah, kulturi, scenarijih in tradiciji. Ker so prepričanja in dejanja povezana, se osmišljanje (sensemaking) lahko prične na katerikoli točki. Weick meni, da sta priložnosti za proces osmišljanja dve zelo pogosti situaciji v organizacijah: negotovost (uncertainty) in nejasnost (ambiguity) (Weick 1995, 155). Razlog za nejasnost je lahko tudi povečana kompleksnost situacije (Huber in Daft v Weick 1995, 87).

Iz takega razumevanja ali vzporedno s tovrstnim razumevanjem se je pojavila tudi potreba po organiziranju takega okolja, ki bo kar najbolj zagotavljalo pogoje za učenje. To je perspektiva teorij učeče se organizacije, ki je, kot pravi Gherardi, zato velikokrat normativna (prescriptive), medtem ko je perspektiva organizacijskega učenja opisovalna (descriptive) in skuša pojasniti, kako se učenje odvija (Gherardi 2006). Perspektiva kulture učeče se organizacije predpostavlja, da je učenje rezultat neformalnih praks in da se bo organizacijsko učenje odvijalo, če bodo zagotovljeni pravi neformalni pogoji, kot je med drugim tudi kultura (Shipton 2001). Problem tega pristopa pa je, da ne pojasni, kako se samo učenje na organizacijski ravni odvija. Čeprav je kultura prepoznana kot zelo pomemben dejavnik, pa z opisovanjem ne pojasnimo, kako se učenje odvija na kolektivni ravni. Kultura je tako največkrat vključena le kot kontekstualni faktor. Vključujejo jo na primer modeli organizacijskega učenja avtorjev Kima (1993) in Crossanove et al. (1999), pa tudi Nonakeja in Takeuchija (1995). Le-ti vključujejo oblikovanje skupnih mentalnih shem, vendar jih ne pojasnjujejo podrobno. In prav v tem vidimo manko teh modelov.

Če povzamemo, posledica ali namera učenja kot kulturnega procesa predpostavlja, da je organizacijsko učenje v resnici spreminjanje organizacijske kulture, ki se odvija izmenično skozi inštrumente/orodja kulture (Chiva in Alegre 2005, 56). Organizacijsko učenje je torej nekaj, kar izhaja iz družbenih interakcij, običajno na delovnem mestu (Chia in Alegre 2005, 55). Lave in Wenger (v Easterby-Smith in Araujo 1999) družbene interakcije poimenujeta skupnosti praks in na tej osnovi opredelita situacijsko učenje, za katerega menimo, da v največji meri združuje procese učenja in kulturne procese. Ključne za razumevanje organizacijskega učenja so torej skupnosti ali skupnosti praks, ki se oblikujejo v delovnem okolju. Wengerjev (1998) model učenja v skupnostih praks pa je tisti, ki izhaja iz sociološke perspektive, in je, kolikor vemo, do sedaj edini, ki v mehanizme učenja v največji meri vključuje tudi kulturne procese.

#### 1.4 RAZMEJITEV POJMOV ORGANIZACIJSKO UČENJE, ADAPTACIJA, SPREMINJANJE

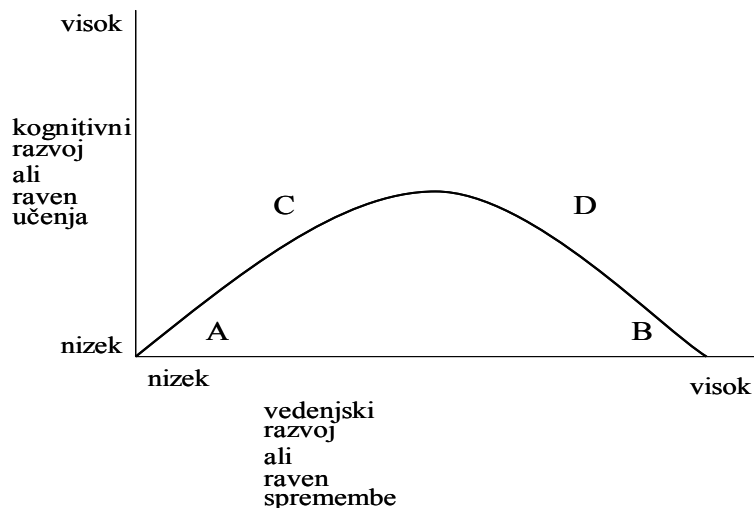
V literaturi se pojma adaptacija organizacije (organizational adaptation) in spreminjanje organizacije (organizational change) velikokrat pojavljata kot sopomenki pojma organizacijsko učenje (organizational learning). Vsi ti pojmi pa so uporabljeni v povezavi s procesi, s katerimi se organizacije prilagajajo svojemu okolju (Fiol in Lyles 1985, 805). Hedberg meni, da je napačno enačiti učenje in adaptacijo. Organizacijsko učenje po njegovem vključuje oba tipa procesov; procese, s katerimi se organizacije defenzivno prilagajajo realnosti, in procese, v katerih je znanje uporabljeno ofenzivno, z namenom, da bi organizacije izboljšale ujemanje s svojimi okolji. Učenje po njegovem vključuje razumevanje ozadja neposrednega dogodka, adaptacija pa je le obrambna prilagoditev. Poudarja tudi, da obstaja oblika učenja, kot je učenje s posnemanjem, ki ne vključuje razumevanja. To je enostavna adaptacija in je del učenja, vendar ne vključuje razumevanja vzročno-posledičnega odnosa. Učenje pa lahko vključuje še veliko več (Hedberg 1981). To razmišljanje uvaja nadrednost in postavlja učenje kot nadpomenko. Učenje je torej širši pojem, ki zaobjame adaptacijo.

Drugače pa pojem adaptacija uporablja Meyer, ko govori o dveh oblikah organizacijskega prilagajanja. Obe obliki v določeni meri vključujeta razumevanje vzročno-posledičnih odnosov. Prva oblika je odklon, ki je omejevanje oz. zmanjševanje adaptacije. Pojavi se, kadar razumevanje obstaja le znotraj določenih okvirov, znotraj določenih organizacijskih norm. Druga oblika je odklon, ki pomeni povečevanje oz. razširjanje adaptacije in vključuje oblikovanje novih vzročno-posledičnih razmerij na osnovi novih predpostavk (Meyer v Fiol in Lyles 1985, 805). Obe obliki adaptacije pa sta za Hedberga le ravni učenja (levels of learning) (Hedberg 1981).

Fiol in Lyles (1985) prekrivanje poskušata razrešiti tako, da uvedeta dve dimenziji razlikovanja, na podlagi katerih oblikujeta svojo tipologijo. Prva je vsebina učenja, druga pa raven ali stopnja/doseg kognitivnega razvoja. Pri vsebini učenja menita, da je za razlikovanje adaptacije od učenja ključna distinkcija med kognicijo (spoznavanjem) in vedenjem. Vprašata se, kdaj gre za to, kako se bodo določeni dogodki v organizaciji interpretirali in kakšna skupna prepričanja/razumevanja (shared understanding) se bodo zato izoblikovala, in kdaj gre za nove načine reagiranja ali dejanja, ki pa so posledica novih interpretacij. Razvoj prvega, torej razvoj skupnih prepričanj in interpretacij, razumeta kot razvoj kognicije (cognition development), slednjega pa kot vedenjski razvoj (behavior development). Pri dimenziji vsebine učenja uvedeta tudi razsežnost postopnost – skokovitosti ter vpliv okolja. Tako opišeta točko A (glej shemo št. 1.9) kot pozicijo, značilno za birokratske organizacije, delujoče v stabilnem okolju. V tovrstnih organizacijah ni učenja in tudi ni spreminjanja. Organizacije v poziciji B se neprestano spreminjajo, zamenjujejo strategije, se restrukturirajo. Ker ni znanja ali vpogleda v to, kaj bo delovalo, se pri tem ne odvija učenje. V nepredvidljivem okolju je ta pozicija verjetno tista, ki prinaša najmanjše izgube. V poziciji C gre za spremembe, v katerih se spreminjajo interpretativne sheme in organizacija razpolaga z znanjem. Spremembe, čeprav majhne, pomenijo kognitivni razvoj. V turbulentnem okolju, v katerem organizacije, da bi preživele, potrebujejo stalno obnavljanje in inoviranje, spremembe pa morajo biti hkrati dovolj postopne, da bi organizacija ne skrenila s svoje poti. Drugačni pogoji pa veljajo v zmerno turbulentnem okolju. Organizacija v poziciji D zmore velike spremembe in učenja, kajti kompleksnosti in dinamike znotraj organizacije ne motijo pritiski zunanjega okolja. Glede na stopnjo vpogleda/razumevanja in ustvarjanja povezav/navezav (association building) Fiol in Lyles pri kognitivnem razvoju ločita učenje na višji (higher-level learning) in učenje na nižji ravni (lower-level learning). Tako pravita, da se v okviru danih pravil in strukture odvija učenje na nižji ravni, ki vodi do elementarnih povezav vedenj

in učinkov, ki pa so navadno kratkotrajni in vplivajo le na del organizacije. So rezultat ponavljanja in rutin in so navadno obvladljivi. Zaželeni rezultati tovrstnega učenja so določena vedenja ali delovni dosežki, ki imajo takojšen učinek (Fiol in Layles 1985).

**Shema 1.9: Učenje in spreminjanje**



Vir: Fiol in Lyles (1985, 807)

Tako Fiol in Lyles (1985) prideta do sledečih definicij. Organizacijsko učenje razumeta v prvi vrsti kot kognitivni/spoznavni proces, medtem ko za adaptacijo pravita, da gre prvenstveno za vedenjski proces. Organizacijsko učenje definirata kot razvoj spoznanj in znanja, ki predstavlja povezavo med preteklimi aktivnostmi, učinkovitostjo teh aktivnosti (effectiveness) in aktivnostmi v prihodnosti. Adaptacija organizacije pa je sposobnost postopnega spreminjanja kot odziv na spremembe v okolju, spreminjanje strukture ciljev ali na druge spremembe (Fiol in Lyles 1985, 811).

Alas ugotavlja, da večina teoretikov razlikuje spreminjanje organizacij z vidika obsega sprememb na spremembe znotraj sistema in spremembe samega sistema (Alas 2007, 44). Spremembe znotraj organizacij so navadno opredeljene kot spremembe prvega reda, ki se odvijajo z namenom bolj učinkovitega in uspešnega izvajanja obstoječih strategij in so način ohranjanja stabilnosti (Bartunek v Alas 2007, 44). Spremembe prvega reda imajo poudarek na rasti in so učenje z enojno zanko (Argyris 2004). Spremembe tega tipa usmerja določen cilj in se odvijajo postopno, s tem ko organizacija sistematično in razumsko evalvira sebe in okolje. Gre za spremembe, pri katerih se ne ustvarijo inovativne strateške ideje, zato te spremembe ne morejo biti transformativne. Tovrstno učenje je proces, ki ohranja bistvene značilnosti organizacijskih 'teorij v uporabi' (theory-in-use) ali skupkov pravil, zato same po sebi preprečujejo zaznavanje in popravljanje napak znotraj danega sistema pravil (Argyris 2004). Spremembe drugega reda pa so spremembe sistema samega in zahtevajo inovacijo (Hurst v Alas 2007, 44). Učenje na višjem nivoju meri prav na spreminjanje teh pravil in norm in ne samo posameznih aktivnosti ali vedenj. Povezave, ki se ustvarjajo kot rezultat učenja na višjem nivoju, imajo dolgoročen učinek in vplivajo na celotno organizacijo. Ta tip učenja se pojavi v procesu inoviranja, razvoja večšin ter vpogledov in je zato v večji meri kognitiven proces, kot je učenje na nižjem nivoju, ki je navadno rezultat ponavljajočih se vedenj (Fiol in Layles 1985). Argyris (2004) ga poimenuje učenje z dvojno povratno zanko (double-loop learning). Bateson (v Hedberg 1981, 8) doda še eno raven, ki jo poimenuje učenje deuterio

(deutero learning). Gre za neke vrste metaučenje, pri katerem se spreminjajo norme, vrednote in mentalni modeli ter vključuje razumevanje in samo učenje o učenju (Hedberg 1981, 8).

Podobno tudi Senge govori o dveh ravneh učenja, ko govori o adaptivnem (adaptive learning) in generativnem (generative learning) učenju. Adaptivno učenje je odgovor na težnjo, da bi se bolj učinkovito prilagodili spremembam v okolju, in je zato predvsem obvladovanje (coping). Impulz učiti se je po svoji značilnosti impulz, da bi ustvarjali (generative), da bi razširili svoje sposobnosti. Generativno učenje je ustvarjalno/generativno in terja nove poglede na svet. Zahteva vpogled v sisteme in kako le-ti kontrolirajo dogodke. Kadar jih ne uspemo doumeti in s tem doumeti vira sistemskih problemov, lahko le premikamo/porivamo simptome, ne moremo pa spreminjati vzrokov (Senge 1990a).

Daft in Weick (1994), ki človeške organizacije vidita kot interpretativne sisteme, menita, da se interpretativni sistemi lahko odzivajo na kompleksnost in raznolikost okolja na dva povsem različna načina. Lahko delujejo tako, da zmanjšujejo kompleksnost, tako da jo poskušajo razumeti, jo na ta način zmanjšati ali zreducirati na eno oz. razločiti več dimenzij. S prilagojenimi in usmerjenimi odzivi ustrezno ukrepajo. Drugi način pa je, da kompleksnost absorbirajo z oblikovanjem večih opcij ali alternativnih odzivov ter z različnimi strategijami zmanjševanja tveganja. Boisot pravi, da organizacije v svojem repertoarju odzivov razvijajo različne bolj specializirane odzive, kar jim omogoča, da se različno odzovejo na spreminjajoče se okoliščine (Boisot v Sinkula 1994). Ta dva pristopa pa vodita do dveh popolnoma različnih oblik organizacijskega učenja, ki ju prvi prepozna Holland (v ibidem) in kasneje podrobneje pojasnjuje March (1991), ko govori o eksploatacijskem (exploitative learning) in eksplorativnem učenju (exploratory learning). Različne oblike organizacijskega učenja podrobneje predstavljamo v posebnem poglavju. Weick tako adaptacijo definira popolnoma drugače, saj pravi, da adaptacijo lahko razumemo kot odučitev (unlearning) specifične reakcije (rutine), da bi se tako lahko naučili nove (Weick v Sinkula 1994).

Učenje in spreminjanje nista nikoli izključujoča niti vzporedna si procesa. Odvijata se lahko istočasno ali izmenoma. Učenje lahko vodi do sprememb in enako velja, da lahko spremembe povzročijo učenje, ni pa to nujno. Adaptacija naj bi bila le oblika spreminjanja, ki pomeni prilagoditev na določene spremembe in je reaktiven odziv. Spremembe se lahko odrazijo v spremenjenem vedenju oz. delovanju organizacije in lahko odražajo učenje, toda le, če vključujejo tudi spoznavnost, ali z drugimi besedami – komponento zavestnosti. Te definicije pa popolnoma spregledajo razsežnost intencionalnosti/namernosti. Nekatere jo jemljejo kot imanentno (npr. Senge, ko govori o impulzu učenja, ki naj bi imel v sebi generativnost), spet druge razmišljajo le o tem, kaj se zgodi po tem/od trenutka, ko organizacija dobi nek impulz za spremembo (bodisi iz zunanjega bodisi notranjega okolja) in se odzove bodisi reaktivno (adaptacija) bodisi premišljeno in proaktivno (učenje). Prvega Hedberg (1981) poimenuje kot defenziven, drugega pa kot ofenziven odziv. Pomembna točka razlikovanja bi torej lahko bila, ali gre za reaktivno ali proaktivno delovanje, bolj kot pa za samo vsebino procesa.

Tri procese (organizacijsko učenje, adaptacijo in spreminjanje) zgoraj navedeni avtorji razmejujejo glede na različne kombinacije sledečih parametrov: glede na vsebino (vedenjska, kognitivna), raven (deli organizacije, celotna organizacija, sistem), obseg (nižja in višja raven), okolje (notranje, zunanje) in tempo spreminjanja (postopnost kot nasprotje skokovitega spreminjanja) ter proaktivnost naproti reaktivnosti. Pri tem pa ne ločujejo med organizacijskimi entitetami in procesi, kar pa je po mnenju Tsoukasa in Chie ključno za razumevanje spreminjanja organizacij. Razumevanje spreminjanja organizacij je namreč pogojeno s tem, kako razumemo, kaj tvori organizacije – so to stvari ali procesi (Tsoukas in Chia v Van de Ven in Poole 2005, 1377).



Berends in Lammers menita, da so bili procesi vedno osnova teorijam o organizacijah, toda šele pred kratkim so bile artikulirane bistvene razlike v različnih pristopih k razumevanju značilnosti procesov. Z ontološkega vidika lahko ali bi morali organizacije razumeti kot neprestano se spreminjajoče skupine procesov, namesto skupka entitet, lastnosti (properties) in odnosov/razmerij (Berends in Lammers 2006), ali pa kot kombinacijo obojega: stvari in procesov (Van de Ven in Poole 2005). Kadar opazujemo spremembe v organizacijski entiteti po izbranih dimenzijah v nekem obdobju, uporabimo perspektivo teorij razlikovanj (variance theories). Sprememba je predstavljena kot odvisna spremenljivka in je pojasnjena s setom neodvisnih spremenljivk, s katerimi lahko statistično pojasnimo spreminjanje odvisne spremenljivke. Kadar privzamemo perspektivo procesnih teorij, pa z opisovanjem niza dogodkov pojasnjujemo potek razvoja in sprememb. Prve se osredotočajo na vedenja in značilnosti stvari (objects), druge pa na pojasnjevanje spreminjanja s pojasnjevanjem niza dogodkov (Mohr v Berends in Lammers 2006, 5; Mohr v Van de Ven 2005, 1380).

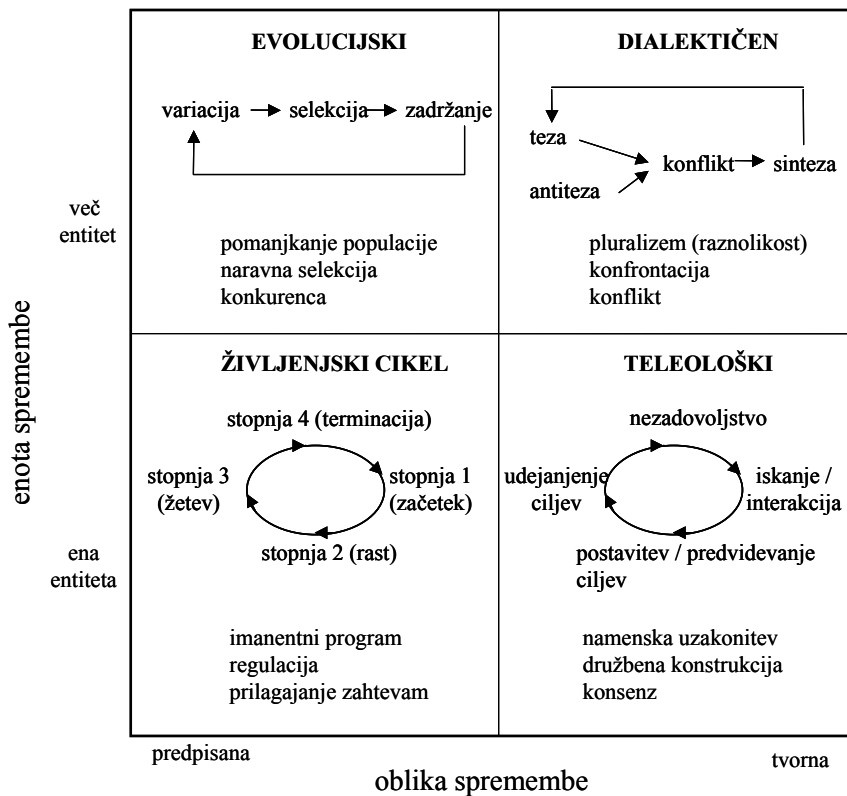
Berends in Lammers na organizacijsko učenje gledata kot na procese in zato menita, da je srce učenja spreminjanje, prav spreminjanje pa je glavna značilnost procesov (Berends in Lammers 2006, 3). Zato menimo, da je za razmejitev pojmov adaptacija, spreminjanje in organizacijsko učenje smiselno uporabiti tipologijo procesnih teorij razvoja in spreminjanja organizacij, ki sta jo izdelala Van de Ven in Poole (1995; 2005).

Van de Ven in Poole procesne teorije razlikujeta na podlagi opredelitve zaporedja dogodkov in motorjev, ki so njihovo gonilo. Vsak izmed modelov razume proces kot različna zaporedja dogodkov, ki vodijo do sprememb, le-te pa so vodene na osnovi različnih mehanizmov<sup>6</sup>. Razlikujeta štiri 'idealne' tipe procesov, znotraj katerih še podrobneje razlikujeta procese glede na dve temeljni dimenziji: glede na raven (level) in obliko/pojavnost (mode). Raven pove, ali se spremembe odvijajo na eni sami ali na več entitetah, oblika/pojavnost pa, ali je sprememba predpisana ali tvorna (constructive). S kombinacijami teh štirih značilnosti definirata tipologijo šestnajstih tipov procesov. Za procesne teorije organizacijskega spreminjanja pravita, da navadno zajemajo enega ali več od štirih idealnih tipov oz. različnih kombinacij 'motorjev' spreminjanja ter ravni in oblik. Štiri osnovne tipe modelov sta poimenovala: modeli življenjskega cikla, evolucijski modeli, teleološki modeli in dialektični modeli (glej shemo št. 1.10).

---

<sup>6</sup> *Proces* definirata kot sosledje (to sta red in zaporedje) dogodkov v času obstoja določene organizacijske entitete. Termin proces se v managementni literaturi običajno nanaša na logiko, ki pojasnjuje vzročno-posledično razmerje med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami, ali pa je uporabljen kot kategorija konceptov organizacijskih aktivnosti (kot npr. tokovi dela, tehnike odločanja, strateškega načrtovanja, načini komuniciranja itd.), s katerimi pojasnjujemo, kako je bil v organizaciji dosežen nek rezultat. Van de Ven in Poole pravita, da termin uporabita drugače, da bi lahko pojasnila, kako se ti mehanizmi ali koncepti spreminjajo v času. *Sprememba* je en tip dogodka, ki jo razumeta kot empirično opazljivo razliko v formi, kakovosti ali stanju neke organizacijske entitete. *Organizacijska entiteta* je lahko posameznikovo delo, delovna skupina, strategija organizacije, program, produkt ali celotna organizacija. *Razvoj* je proces spreminjanja (to je sosledje dogodkov sprememb, ki se dogodijo od ustvarjanja in obstoja do propada organizacijske entitete). Pri tem pa pravita, da razvoj ni vedno proces spreminjanja iz enostavnega v bolj kompleksno, temveč je lahko tudi regresiven. *Procesne teorije* razumeta kot razlage, kako in zakaj se neka organizacijska entiteta spreminja in razvija.

Shema 1.10: Idealni modeli/tipi spreminjanja in razvoja organizacij



Vir: Van de Ven in Poole (1995, 520)

### Modeli življenjskega cikla

Prispodoba za tovrstne procesne teorije je organska rast kot hevrstično orodje, s katerim se pojasni razvoj v organizacijski entiteti od začetka do konca obstoja. Tovrstni modeli so verjetno najpogostejša razlaga razvoja v upravljalški literaturi: tako najdemo opise življenjskega cikla organizacije, produkta, faz posameznikovega kariernega razvoja, razvoja timov, faze procesa skupinskega odločanja itd. Za modele življenjskega cikla je spreminjanje imanentno. Razvijajoča se entiteta ima oz. nosi v svoji osnovi neko logiko, program ali kodo, ki regulira proces spreminjanja in potiska entiteto iz dane faze k naslednji. Ta potek je že predefiniran v sedanji fazi. To, kar obstaja v začetni, nedozoreli, homogeni obliki, postaja progresivno bolj razvito, zrelo in diferencirano. Proces in dogodki v zunanjem okolju lahko vplivajo na to, kako se entiteta manifestira, vendar pa so to le posredni vplivi, ki ne spreminjajo imanentne logike, programa, ki je zapisan in vodi razvoj entitete. Tipično sosledje dogodkov v razvoju je, da si faze sledijo ena za drugo (in ne vzporedno), pri čemer se karakteristike, pridobljene v eni fazi, obdržijo v naslednji fazi. Gre torej za kumulativnost in tudi konjunktivnost, saj so faze med seboj povezane, ker izhajajo iz skupne logike/programa. Program ali logiko lahko predpiše institucija, lahko je naraven, ali pa gre za nek logični program, ki določa specifične vsebine faz. Vsaka izmed faz oz. vsak dogodek prispeva del h končnemu rezultatu, ker pa obstaja predpisano zaporedje, je vsaka faza pogoj, ki omogoči naslednji dogodek oz. naslednjo fazo. Nekatere teorije življenjskega cikla razvoj organizacij kot celot razlagajo z institucionaliziranimi pravili ali programi, ki terjajo, da se razvojne faze odvijajo v natančno predpisanem sosledju. Tak primer so na primer faze, ki jih predpisuje ameriška vladna institucija za nadzor nad proizvodnjo hrane in zdravil (Food and Drug Administration) in jim mora podjetje slediti pri razvoju in komercializaciji novega zdravila. Druge teorije življenjskega cikla pa govorijo o nekem naravnem programu ali logiki, ki vodi

razvoj organizacijskih entitet. Primer, ki ga po Rogersu navajata Van de Ven in Poole (Rogers v Van de Ven in Poole 1995, 515), je petstopenjski proces inovacije: prepoznavanje potrebe, raziskovanje problemskega področja, razvoj ideje do uporabne oblike, komercializacija, difuzija in prisvojitve (adoption). Vrstni red teh faz je pogojen z logiko, pa tudi z naravnim redom poslovanja v zahodni poslovni praksi. Kot primere lahko navedemo tudi raznovrstno množico standardov za posamezna panoge ali področja poslovanja podjetja, ki so bolj ali manj celoviti glede na število področij poslovanja, ki jih regulirajo. Na primer: različni standardi ISO, standard prehranske industrije HACCP, TQM, Sarbans-Oxley za področje finančnega poslovanja podjetij itd.

### ***Teleološki modeli***

Teleološki modeli se naslanjajo na teleološko filozofsko doktrino<sup>7</sup>, ki pravi, da je namen ali cilj končen odločilni vzrok, ki vodi spreminjanje neke entitete. Razvoj entitete sledi cilju ali nekemu končnemu stanju. Predpostavlja se, da ima entiteta svoj namen in je prilagodljiva. Sama za sebe ali v interakciji z drugimi entitetami gradi želeno obliko, tako da izvaja aktivnosti, da bi obliko končnega stanja dosegla, in spremlja napredek. Razvoj je sestavljen iz ponavljajočih se dogodkov, ki so: formulacija cilja, implementacija, evalvacija ter modifikacija cilja glede na to, kaj se je entiteta naučila ali je nameravala doseči. Entiteta je opredeljena kot posameznik ali kot skupina oz. organizacija enako mislečih posameznikov, ki lahko deluje kot enotna kolektivna entiteta. Faze se izoblikujejo kot rezultat usmerjene družbene konstrukcije med posamezniki znotraj entitete. Ker ima entiteta svobodo pri določanju svojih ciljev, teleološki modeli inherentno vključujejo kreativnost. V nasprotju z modeli življenjskega cikla ti modeli ne predpisujejo potrebnega zaporedja dogodkov ali ne predpisujejo, kateri razvojni poti bo organizacijska entiteta sledila. Vendar pa tovrstne teorije predpostavljajo standard, po katerem se spremembe presojujejo. Razvoj je nekaj, kar entiteto premakne proti zelenemu cilju ali stanju. Nekateri modeli predpostavljajo, da obstaja več enakovrednih poti za dosego cilja. Ker v skladu s tovrstnimi modeli ne obstaja neko vnaprej predpisano pravilo, logično pogojena usmeritev ali sosledje dogodkov oz. faz, so v ospredju pogoji, ki so potrebni za dosego cilja ali stanja. Ti pogoji so lahko naloge, ki jih je treba izvajati, podcilji, ki jih je treba doseči, ali pa komponente, ki jih je treba pridobiti ali zgraditi. Na podlagi ocene teh pogojev ugotavljamo, ali se entiteta razvija; da torej postaja bolj kompleksna ali bolj integrirana, ali da izvaja nabor nekih nalog. Napredek pa je vedno vrednoten v luči doseganja zastavljenega cilja. Motor razvoja v skladu s temi teorijami je torej namen ali cilj (purposiveness) entitete. Omejitve, s katerimi se entiteta srečuje, so lahko omejeni viri, s katerimi razpolaga, ali pa so to zavirajoči dejavniki, ki izhajajo iz okolja entitete. Nekatere omejitve izhajajo iz pogojev, ki jih postavljajo institucije ali drugi akterji, ki so del okolja entitete. Ko entiteta doseže cilj, pa s tem ne ostane za vedno v nekem stanju uravnoveženosti. Cilji oz. nameni se družbeno rekonstruirajo in v skladu s preteklimi dejanji odigrajo neko svojo vlogo. Vplivi iz zunanjega okolja ali pa tudi znotraj entitete lahko ustvarijo nestabilnosti, ki entiteto potisnejo po neki drugi razvojni poti. Zato tovrstne teorije ne morejo natančno določiti poti, po kateri se bo entiteta razvijala. Lahko le predvidijo več možnih poti, tako da predpostavljajo določene norme racionalnega odločanja ali delovanja.

---

<sup>7</sup> Teleologija – nauk, po katerem ima vse dogajanje v naravi in družbi svoj cilj (Slovar slovenskega knjižnega jezika 1999).

## *Dialektični modeli*

Dialektični modeli temeljijo na dialektični predpostavki<sup>8</sup>, ki pravi, da organizacijske entitete živijo v pluralističnem svetu, v katerem obstajajo nasprotujoči si dogodki, sile in vrednote, ki med seboj tekmujejo za kontrolo in prevlado. Ta nasprotja lahko obstajajo znotraj neke organizacijske entitete, kadar ima le-ta več nasprotujočih si ciljev, ali pa zainteresirane skupine s svojimi cilji medsebojno tekmujejo za prioriteto ciljev. Nasprotja so lahko tudi zunanja entiteti, če organizacijska entiteta sledi usmeritvi, ki je v nasprotju z usmeritvijo druge organizacijske entitete. Dialektični modeli opazujejo najmanj dve ali več entitet, ki poosebljajo nasprotja, zaradi katerih so v konfliktu ena z drugo. Stabilnost in spreminjanje pojasnjujejo z uravnoveževanjem moči nasprotujočih si entitet. Bitke in prilagajanje, ki ustvarjajo status quo med nasprotujočimi si entitetami, ustvarjajo stabilnost. Sprememba nastopi, ko si te nasprotujoče si vrednote, sile ali dogodki pridobijo zadostno moč, da soočijo in izzovejo status quo. Ko relativna moč antiteze mobilizira organizacijsko entiteto v tolikšni meri, da le-ta izzove trenutno veljavno tezo ali neko stanje, to omogoči porajanje sinteze. Sinteza kasneje, v nadaljevanju dialektičnega procesa z razrešitvijo konflikta postane nova teza. Po svoji naravi je sinteza nova tvorba, ki izhaja iz obeh, teze in antiteze. Dialektični konflikt sam po sebi ne zagotavlja, da je nova sinteza kreativna. Včasih ena od nasprotnih entitet uspe mobilizirati zadostno moč, da 'prepiše' antitezo ali zadrži status quo. Nekatere organizacije preživijo zato, ker jim uspe zagotavljati zadostno moč, s katero preprečijo ali zavrejo mobilizacijo druge nasprotujoče entitete. Motor dialektičnega procesa sta konfrontacija in konflikt, ki pri tem nastaneta. V literaturi pogajanj ali upravljanja konfliktov za zaželeno kreativno sintezo velja tista, ki predstavlja rešitev, pri kateri vsi zmagajo (win-win), medtem ko je vzdrževanje teze ali zamenjava teze z antitezo pogosto vzeta za rezultat konflikta, pri katerem je ena stran izgubila (win-lose). Vzdrževanje statusa quo je z vidika organizacijskega spreminjanja razumljeno kot stabilnost, nadomestitev statusa quo z antitezo ali sintezo pa pomeni spremembo, ki pa je lahko na boljše ali na slabše.

## *Evolucijski modeli*

Čeprav evolucijo pogosto enačimo s spremembo, Van de Ven in Poole termin evolucija uporabljata bolj restriktivno. Evolucijo opredeljujeta ozko, s fokusom na kumulativnih spremembah v strukturalnih oblikah v populacijah organizacijskih entitet, ki jih lahko opazujemo na ravni skupnosti, industrij ali družbe kot celote. Pri tem se držita biološke opredelitve evolucije, ki pravi, da se spreminjanje odvija kot kontinuiran cikel variacije (variation), selekcije (selection) in zadržanja (retention). Variacija, na primer nastanek novih organizacijskih oblik, je razumljena kot nekaj, kar se pogosto zgodi samo po sebi, po naključju. Selekcija med organizacijami v prvi vrsti nastopi zaradi tekmovanja za redke vire. Tako je okolje tisto, ki izbere organizacijsko obliko, ki najbolje ustreza razpoložljivim virom in zapolnjuje neko okoljsko nišo. Zadržanje vključuje sile (vključno z inercijo in vztrajnostjo) ki nadaljujejo in vzdržujejo določeno organizacijsko obliko. Zadržanje služi kot nasprotno delujoča sila samookrepljujoči se povratni zanki med variacijo in selekcijo. Evolucija pojasnjuje spreminjanje kot ponavljajočo, kumulativno in verjetno sosledje variacije, selekcije in zadržanja organizacijskih entitet. Ta motor je opisan kot predpisan, ker lahko za opazovano organizacijsko entiteto opredelimo možne izide in spreminjanje demografskih značilnosti populacij različnih organizacijskih entitet, ki zasedajo neko okoljsko nišo. Motor evolucijskih procesov je torej tekmovanje za redke okoljske vire. Čeprav ne moremo predvideti, katera

---

<sup>8</sup> Dialektika po Heglu – nauk o splošnih zakonitostih gibanja, temelječega na protislovnosti razvoja ideje (Slovar slovenskega knjižnega jezika 1999).

izmed populacij bo preživela in katera propadla, gledano v celoti populacija vztraja in se v skladu z določeno definirano populacijsko dinamiko skozi čas spreminja. V upravljalni literaturi tovrstne teorije najpogosteje opisujejo globalne spremembe v organizacijskih populacijah ali pa proces oblikovanja strategij in organiziranja ene organizacije. Med seboj se evolucionarne teorije razlikujejo glede na to, kako pojasnjujejo dedovanje značilnih lastnosti populacije, enoto tempa spreminjanja in enoto analize. Prenos značilnih lastnosti tako ene opazujejo kot medgeneracijski prenos, druge pa kot prenos z učenjem in posnemanjem znotraj generacije. Evolucionarne teorije spreminjanja razumejo kot postopen proces, ki se odvija na več entitetah hkrati.

Za vse modele velja, da se procesi spreminjanja in razvoja lahko odvijajo na različnih ravneh organizacije: na nivoju posameznika, skupine, organizacije, populacije in tudi širše na ravni skupnosti organizacij. Na shemi št. 1.10 so štiri idealni modeli razlikovani glede na to, ali je enota spremembe ena sama organizacijska entiteta ali pa gre za interakcijo med dvema ali več entitetami. Ta distinkcija nam omogoča dva zorna kota opazovanja procesov spreminjanja: kadar gledamo razvoj znotraj ene organizacijske entitete, lahko raziskujemo zgodovino procesov spreminjanja, torej procese adaptacije in ponavljanja; kadar pa gledamo več entitet hkrati, pa opazujemo ekološke procese tekmovanja, sodelovanja, konflikta in drugih oblik interakcije.

Modeli se med seboj razlikujejo tudi glede značilnost motorja, ki določa obliko spremembe. Motor procesa spreminjanja je za model življenjskega cikla predpisan po vnaprej določenih pravilih (determiniran) oz. ima v primeru evolucionarnega modela več možnih rezultatov (probabilistični), na katere pa ne moremo vplivati, ker delujejo po principu naključja. Motorji pa so lahko tudi tvorilni (constructive) in se pojavljajo, ko prihaja do procesa spreminjanja. Predpisana oblika spremembe usmerja procese spreminjanja entitet po vnaprej definirani smeri, običajno s postopnim spreminjanjem njihove oblike na stabilen in predvidljiv način. Tvorilni način spreminjanja, značilen za dialektični in teleološki model, pa ustvarja nove oblike, ki pogosto, če jih gledamo retrospektivno, predstavljajo neko diskontinuiteto ter so zato nepredvidljive. Predpisana oblika spreminjanja navadno vodi do sprememb prvega reda<sup>9</sup>, ki so spremembe znotraj obstoječega okvirja in so tako le variacije na isto temo. Stopnja negotovosti, ki jo občutijo udeleženi v tovrstnih spremembah, je nizka, ker so spremembe postopne in majhne, in je še vedno moč zaznati neko kontinuiteto, ki omogoča anticipacijo smeri spreminjanja (Van de Ven in Poole 1995; 2005). Za evolucionarne in modele življenjskega cikla lahko zato rečemo, da opisujejo adaptacijo ali to, kar Fiol in Lyles (1985) poimenujeta učenje prvega reda, Argyris (2004) pa učenje z enojno povratno zanko.

Tvorilna oblika spreminjanja pa vodi do sprememb drugega reda<sup>10</sup>, ki predstavljajo prekinitev oz. odmik od preteklih bazičnih predpostavk ali okvirja. Proces se pojavlja sproti, ko v igro prihajajo novi cilji. Rezultira lahko v popolnoma novih oblikah, ker pomeni diskontinuiteto, pa je nepredvidljiv. Udeleženi v spremembah lahko občutijo visoko stopnjo negotovosti in potrebo po osmišljevanju samih sprememb (Van de Ven in Poole 1995; 2005). Če upoštevamo argument Gherardijeve, ki pravi, da organizacijsko učenje predpostavlja namero (je intencionalno) (Gherardi 2006, 9), potem lahko 'pravo' organizacijsko učenje predstavljajo le dialektični in teološki model, saj je njun motor spreminjanja tvoren. Tovrstni modeli opisujejo učenje, ki ga Fiol in Lyles (1985) poimenujeta učenje drugega reda, Argyris (2004) pa učenje z dvojno povratno zanko.

---

<sup>9</sup> Spremembe prvega reda in spremembe drugega reda sta termina, ki so ju skovali Watzlawick, Weakland in Fish (v Van de Ven in Poole 1995, 522).

<sup>10</sup> Glej opombo 9.

Dva motorja, predpisani in tvorni, s katerima po eni dimenziji Van de Ven in Poole razločujeta modele spreminjanja, lahko navežemo na naše v uvodu zapisano točko razlikovanja med adaptacijo in organizacijskim učenjem. Spraševali smo se, ali bi bilo bolj smiselno razlikovati adaptacijo od učenja, glede na to, ali gre za procese reaktivnega ali proaktivnega delovanja. Menimo, da adaptacije od organizacijskega učenja ne moremo ločevati glede na vsebino, temveč glede na motor sprememb. Adaptacija je po našem mnenju proces, kjer je sprememba predpisana ali naključna, in je zato *reaktivno* spreminjanje organizacij, medtem ko je pri učenju sprememba tvorna in gre torej za *proaktivno* spreminjanje organizacij.

Večino teorij spreminjanja in razvoja ni moč razvrstiti le pod enega izmed opisanih štirih čistih idealnih modelov, kot jih opisujeta Van de Ven in Poole (1995; 2005), kar bo razvidno tudi v našem poskusu razvrstitve različnih modelov organizacijskega učenja. Kompleksnejše lahko klasificiramo z uporabo različnih kombinacij opisanih 4 motorjev, števila opazovanih enot spremembe (ena ali več entitet), ter glede na obliko spremembe (predpisana ali tvorna). Nam pa ta tipologija vseeno omogoča, da razmejimo pojme organizacijsko učenje, adaptacija in spreminjanje. Ključni vpogled, ki ga pridobimo z Van de Venovo in Poolovo klasifikacije, vidimo v tem, da pojasnjuje, zakaj in kako se spremembe odvijajo. Z vidika organizacijskih ved, kjer želimo ne samo razumeti, temveč tudi upravljati in s tem kontrolirati odziv organizacije na spremembe in spreminjanje samo, je ključno, da razumemo gonilne sile ali motorje sprememb.

## 1.5 RAVNI ORGANIZACIJSKEGA UČENJA

Pri vprašanju o ravnih organizacijskega učenja lahko govorimo v dveh pomenih. Prvi razkorak v pojmovanjih teoretikov je prav gotovo vprašanje, kdo je tisti, ki se pri učenju organizacij uči: ali gre za posameznike ali pa je organizacijsko učenje nekaj, kar se dogaja šele na družbeni ravni, kot so skupine in organizacije.

Druga plat vprašanja o ravni organizacijskega učenja pa je vsebina učenja. Z vprašanjem, kaj je vsebina organizacijskega učenja, smo se srečali že v prejšnjem poglavju, ko smo razmejevali pojme organizacijsko učenje, spreminjanje in adaptacija. Čeprav se je večina teoretikov pri razmejevanju naštetih terminov oslanjala prav na vsebino, smo z Van de Venovo in Poolovo taksonomijo skušali pokazati, da vsebina sama ne more zadovoljivo postaviti meja. Za nas je vsebina nekega organizacijskega dogajanja pravzaprav vprašanje ravni organizacijskega učenja.

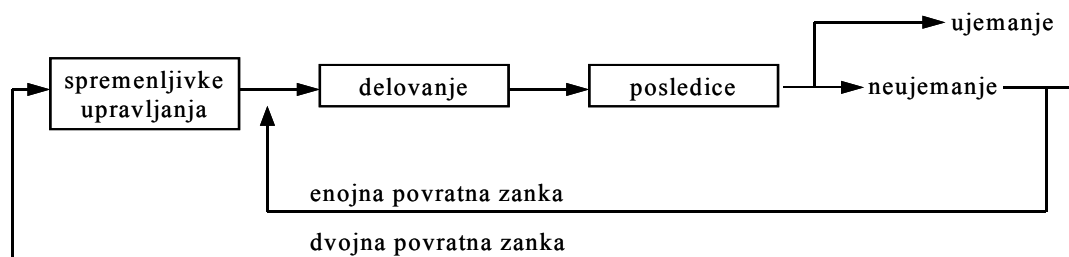
V literaturi, ki smo jo preštudirali, odgovor na obe vprašanji v prvi vrsti variira, glede na osnovno definicijo učenja. Za nekatere je vsebina organizacijskega učenja primarno vedenjska. Na primer Huber (1991) opredeli, da je rezultat organizacijskega učenja povečan nabor potencialnih vedenj. Za Fiolovo in Lylesovo (1985) pa je vsebina organizacijskega učenja primarno kognitivna, saj gre pri organizacijskem učenju za razvoj vpogledov, znanja in asociacij med preteklim delovanjem, učinkovitostjo tega delovanja in prihodnjim delovanjem. Za Fiolovo in Lylesovo je sprememba v vedenju sprememba prvega reda ali adaptacija. Argyris (2004) to poimenuje učenje z enojno povratno zanko.

Po našem mnenju na obe dilemi najboljše odgovori Argyris, ko govori o učenju z enojno in učenju z dvojno povratno zanko. Sprememba v vedenju je rezultat učenja, ki ga lahko dosežemo z direktno modifikacijo vedenja. Drug način pa je s spreminjanjem pomenov, ki jih posamezniki oblikujejo v medsebojni interakciji. Slednji način, ki je v skladu s konstruktivističnim pristopom, je tisti, ki ga Argyris opiše kot učenje z dvojno povratno

zanko. Obstaja pomembna razlika med pomeni, ki jih izrazijo ljudje, ko izražajo svoja stališča, in pomeni, ki vodijo njihovo delovanje. Vir pomenov je v 'teorijah v uporabi', ki jih ljudje uporabljajo. Učni sistemi organizacije ali družbe podkrepljujejo teorije v uporabi. Spremembe v vedênju, ki so več kot samo direktna modifikacija vedênja (ali 'prevara', kot slikovito zapiše Argyris), terjajo spremembo teorij v uporabi, ki jih ljudje uporabljajo, in hkrati spremembo učnih sistemov organizacije (Argyris 2004).

Učenje se dogodi, kadar sta izpolnjena dva pogoja: prvič, kadar organizacija doseže nameravano, ali z drugimi besedami, kadar so načrtovane aktivnosti in dejanski rezultati ujemajo; drugič, kadar je razkorak med načrtovanim in dejanskimi rezultati ugotovljen in korigiran, neujemanje je popravljeno v ujemanje. Argyris poudarja, da so posamezniki v organizacijah tisti, ki producirajo vedênja, ki vodijo do učenja, organizacije pa samo ustvarjajo pogoje, ki lahko pomembno vplivajo na to, kaj posamezniki opredelijo kot problem, kako oblikujejo rešitev in kako delujejo, da bi problem rešili. Kadar je napaka zaznana in korigirana, pri tem pa se pod vprašaj ne postavijo in ne spremenijo temeljne (underlying) vrednote v sistemu, je to učenje z enojno povratno zanko. Učenje z enojno povratno zanko se torej odvije, ko je doseženo ujemanje ali ko je ob ugotovljenem neujemanju vedênje korigirano (glej shemo 1.11). Učenje z dvojno povratno zanko pa se odvije takrat, ko je ugotovljeno neujemanje korigirano na podlagi predhodnega preučevanja spremenljivk upravljanja (governing variables) ter njihovega spreminjanja. Učenje z dvojno povratno zanko torej vključuje tudi fazo korekcije spremenljivk upravljanja, ki so nato vodilo spreminjanja vedênja oz. delovanja (actions). Spremenljivke upravljanja Argyris poimenuje najbolj zaželeno razmere, h katerim posamezniki stremijo s svojim delovanjem. Pravi, da to niso prepričanja ali vrednote, za katere se posamezniki zavzemajo, temveč spremenljivke, ki jih je moč zaznati kot gonilo in vodilo aktivnosti posameznikov v organizaciji. Da se učenje dogodi, mora biti najprej ugotovljeno ujemanje ali neujemanje. Pri tem pa Argyris pravi, da ne moremo govoriti o učenju, kadar posameznik, ki deluje za organizacijo, odkrije problem in oblikuje rešitev. Učenje se odvije, kadar se oblikovana rešitev dejansko izvede. Ta poudarek je pomemben, saj samo odkrivanje problemov in oblikovanje rešitev nista zadostna pogoja za organizacijsko učenje. Učenje z enojno povratno zanko je ustrezno reševanje problemov, povezanih s ponavljajočimi se zadevami, rutinami. Učenje z dvojno povratno zanko pa se navezuje na bolj kompleksna področja, tista, ki jih ni moč programirati (Argyris 2004).

**Shema 1.11: Učenje z enojno in dvojno povratno zanko**



**Vir: Argyris (2004, 68)**

Swieringa in Wierdsma sta dvema ravnema organizacijskega učenja dodala še tretjo – učenje s trojno povratno zanko. Gre za raven, ki je progresivno nadaljevanje prvih dveh ravni. Podobno kot že Bateson (Bateson v Hedberg 1981, 8), ki je učenje s trojno povratno zanko poimenoval učenje deuterio (deuterio learning), gre za metaučenje, pri katerem se spreminjajo norme, vrednote in mentalni modeli ter vključujeta tudi razumevanje in samo učenje o učenju (Hedberg 1981, 8). Swieringa in Wierdsma to raven opišeta kot preverjanje logike

organizacije kot celote, pri čemer so v središču njena načela oz. principi delovanja (Swieringa in Wierdsma v Easterby-Smith 1997, 1106) (glej tabelo 1.7).

**Tabela 1.7: Ravni organizacijskega učenja**

Raven	Fokus	Značilnosti učenja
Enojna povratna zanka	Pravila	Spremembe v obstoječih pravilih organizacije predvsem na nivoju posameznih funkcij; splošne izboljšave obstoječih procedur.
Dvojna povratna zanka	Vpogled	Premislek o obstoječih pravilih – zakaj počnemo stvari na sedanj način; vključuje razumevanje razlogov za sedanja pravila in preverjanje upravičenosti/namena.
Trojna povratna zanka	Načela/principi	Preverjanje logike organizacije kot celote, še posebej mešanice internih želja in identitete ter odnosov z eksternim okoljem.

**Vir: Swieringa in Wierdsma v Easterby-Smith (1997, 1106)**

Razločevanje treh ravni organizacijskega učenja nam daje odgovor na obe zgoraj zastavljeni dilemi. Če je učenje na prvi ravni ali učenje z enojno povratno zanko lahko 'dejanje' ene osebe, mora učenje na drugi ravni nujno vključevati skupino ljudi. Saj je, kot pravi Argyris, pogoj za učenje z dvojno povratno zanko sprememba v vrednotah organizacije. Vrednote organizacije pa so nekaj, kar obstaja, se oblikuje in odslikuje skupino ljudi. Druga in tretja raven organizacijskega učenja je torej nekaj, kar se lahko dogodi samo na ravni skupine in organizacije. Argument Dodgsona (1993), da se organizacije ne učijo same po sebi, ni torej argument za opredelitev organizacijskega učenja kot učenja posameznikov, temveč zgolj argument, da organizacije tvorijo njeni posamezni člani. Organizacijsko učenje pa je vedno družben proces, ker organizacija vpliva na posameznikovo učenje in delovanje in hkrati posamezniki s skupnim delovanjem ustvarjajo organizacije. Ali, kot to opredelita Kogut in Zander, organizacije obstajajo, ker ustvarjajo družbeno skupnost, v kateri so prostovoljne aktivnosti organizirane v skladu z načeli, ki jih ne moremo reducirati na nivo posameznika (v Styhre 2003, 23).

## 1.6 MODELI ORGANIZACIJSKEGA UČENJA

Mnogim teoretikom organizacijskega učenja (kot na primer Dodgson 1993; Hedberg 1981; Fiol in Layles 1985; Senge 1990a; Kim 1993; Nonaka in Takeuchi 1995) je primarna učeča se entiteta v organizaciji posameznik. To, kar je za mnoge teoretike šele 'pravo' organizacijsko učenje, je učenje, ki se odvija, ko so posamezniki v interakciji. V tem poglavju bomo predstavili različne odgovore teoretikov na vprašanje, ki sta si ga zastavila že Duncan in Weiss – vprašanje o tem, kakšni so mehanizmi, ki nadgradijo mentalne strukture posameznika v skupne mentalne strukture (Duncan in Weiss v Bogenrieder 2002, 198), ali z drugimi besedami, kako poteka kolektivno učenje. V ta namen bomo predstavili nekatere izmed procesnih modelov organizacijskega učenja.

Procesni modeli organizacijskega učenja razlagajo, kako se organizacijsko učenje odvija, in ga razumejo kot strukturirane procese, sestavljene iz več faz ali aktivnosti. Procesne modele učenja je moč razlikovati po tem, ali so le-ti razumljeni kot *krožni* (circural), *spiralni* (spiral) ali *sekvenčni procesi* (sequential) (Illeris 2002, 159). Nekateri teoretiki učenje razumejo tudi kot nenadni dogodek (learning jumps), npr. Kohler govori o učenju z nenadnim vpogledom (insight) (v Marentič-Požarnik 2000). Taki teoretiki učenja ne razumejo procesno in nas v tem poglavju zato ne bodo zanimali. Za krožne modele je značilno, da se proces učenja lahko začne v kateri koli fazi procesa. Spiralni proces dobimo, če povežemo več krožnih procesov,



tako da se, ko se en krog konča, nadaljuje v naslednjem krogu. Primer takega modela je npr. model SECI Nonake in Takeuchija (Nonaka in Takeuchi 1995). Za sekvenčne modele pa je značilno izmenjavanje faz. Primera takega modela sta Piagetjev model (glej poglavje 1.1.2), kjer se v procesu učenja izmenjujeta fazi akomodacije in asimilacije, in Argyrisov model, ki opisuje učenje z enojno in dvojno povratno zanko. Kadar pa se ena faza nadaljuje v drugo s preskokom, pri tem pa je predhodna faza pogoj in je ni moč preskočiti, Illeris take modele poimenuje *stopenjski* (stage models). Tak proces učenja se navadno povezuje z evolucijskimi procesi oz. procesi razvoja entitete skozi življenjsko dobo (Illeris 2002).

Pri pregledu modelov procesov organizacijskega učenja bomo tako kot Berends in Lammers (2006), pa tudi Bell et al. (2002), uporabili Van de Venovo in Poolovo (1995; 2005) tipologijo procesov razvoja in spreminjanja organizacij, ki smo jo podrobneje predstavili v poglavju 1.4, ko smo razmejevali pojme organizacijskega spreminjanja, adaptacije in učenja. Tipologijo bomo aplicirali na procese organizacijskega učenja ter po tem zgledu izbrane modele organizacijskega učenja razvrstili tudi sami. Štirje tipi modelov so: modeli življenjskega cikla, evolucijski, teleološki in dialektični modeli. Vsak izmed modelov razume proces kot različne cikle dogodkov, ki vodijo do sprememb, le-te pa so vodene na osnovi različni mehanizmov. Modeli se med seboj razlikujejo glede na dve temeljni dimenziji: glede na to, ali se spremembe odvijajo na eni sami entiteti ali na več entitetah, in ali je sprememba predpisana ali tvorna (Van de Ven in Poole 1995; 2005). Navedena tipologija modelov predstavlja idealne modele. Običajno pa so teoretični modeli bolj kompleksni in so kombinacije navedenih štirih modelov, zato bomo klasifikacijo naredili zgolj po temeljnih značilnostih modela.

### 1.6.1 EVOLUCIJSKI MODELI

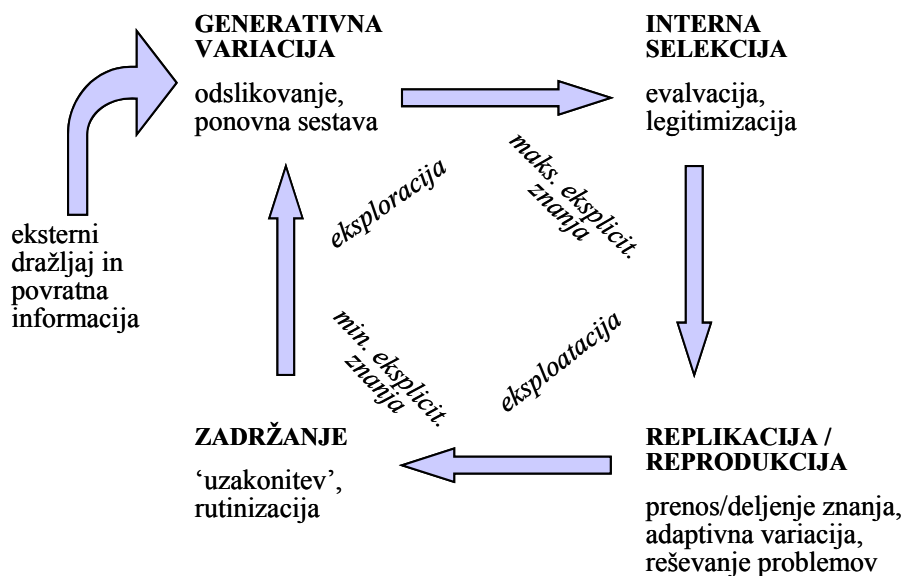
Evolucijski modeli opisujejo predpisano spreminjanje, ki se odvija v več entitetah. Opisujejo razvoj in spreminjanje kot zaporedja variacij, selekcije in zadržanja (retention), ki jih ženejo pomanjkanje, tekmovanje in naravna selekcija (Van de Ven in Poole 1995).

Reprezentativni evolucijski model organizacijskega učenja, ki ga navajata Berends in Lammers, je model Zolloja in Winterja, ki ga predstavljamo v nadaljevanju. Berends in Lammers pa navajata tudi zanimiv primer študije primera razvoja odprtokodne rešitve linux operacijskega sistema. V procesu ustvarjanja novih funkcionalnosti rešitve so si programerji izmenjevali ideje in dele programov in jih na ta način podvrgli ocenjevanju. Tiste rešitve, ki so bile prepoznane kot dobre, so bile nato vključene v novo verzijo linuxa. Primer inovativnega ustvarjanja novih programskih rešitev sta opisala Lee in Cole (v Berends in Lammers 2006).

#### ***Zollo in Winter: Evolucijski cikel znanja***

Zollo in Winter sta svoj model organizacijskega učenja poimenovala evolucijski cikel znanja, za katerega osnovo sta vzela klasično evolucijsko paradigmo: variacija – selekcija – zadržanje. Za model pravita, da opisuje poenostavljen razvoj kolektivnega razumevanja (tj. organizacijskega znanja), ki poteka v povezavi z določeno organizacijsko nalogo. Model je štiri fazen (glej shemo št. 1.12).

Shema 1.12: Evolucijski cikel znanja



Vir: Zollo in Winter (2005, 608)

Prva faza je faza *generativne variacije*, v kateri posamezniki ali skupine generirajo ideje, s katerimi želijo razrešiti obstoječe oz. stare pa tudi nove probleme na nov način. To fazo spodbudi kombinacija eksternih dražljajev (kot npr. aktivnosti konkurentov, normativne spremembe, znanstvena odkritja) in internih informacij, pridobljenih iz obstoječih organizacijskih rutin. Ta faza je lahko zelo kreativna. Ideje iz te faze so nato podvržene *interni selekciji*, kjer so evalvirane z vidika njihovega potenciala za izboljšanje obstoječih ali za oblikovanje novih rutin. V tej fazi so ideje podvržene skupnim razumevanjem o predhodnih organizacijskih izkušnjah ter pritiskom, ki jih ustvarjajo strukture moči in obstoječi procesi legitimizacije. V tretji fazi, ki je dodatna faza glede na idealni potek procesov evolucijskih modelov, je poudarek na tem, da se na novo pridobljeno znanje v organizaciji razširja. V fazi replikacije gre za vrsto aktivnosti, s katerimi organizacija razširja na novo sprejete pobude za spremembe razširja do strank (to so oddelki, posamezniki) znotraj organizacije, ki se jih te spremembe tičejo. Faza replikacije pa nima samo funkcije difuzije na novo pridobljenega znanja, temveč prispeva tudi nove (surove) informacije, ki ustvarjajo raznolikost, potrebno za fazo variacije v novem ciklu znanja. Hipoteze, oblikovane v fazi selekcije (v teoriji), so sedaj preverjane v praksi in dajo empirične rezultate, ki jih je moč oceniti. Te informacije so tudi osnova za oceno novih rutin z vidika njihovega vpliva na performanco. Faza *zadržanja* je zadnja faza, s katero se pridobljeno oz. zadržano znanje preoblikuje v rutino. Cikel je v začetku eksplorativen, nato pa prehaja v eksploatacijo. V začetnih fazah cikla je potreba po eksplicitnosti znanja večja in doseže svoj vrh v fazi selekcije, saj je, da bi o koristnosti znanja lahko debatirali, treba vložiti veliko napora v njegovo kodifikacijo. V fazi replikacije se novo znanje vedno bolj vpleta v vedênja in z zmanjševanjem abstraktnosti pridobiva na uporabnosti (Zollo in Winter 2004).

## 1.6.2 MODELI ŽIVLJENJSKEGA CIKLA

Modeli življenjskega cikla opisujejo predpisane spremembe v eni sami entiteti. Ti procesi sprememb se odvijajo v zahtevanih sekvencah stopenj. Procese usmerja imanenten program, regulativa ali prilagajanje nekim zahtevam (compliant adaptation) (Van de Ven in Poole 1995).

V to skupino modelov je Berenson uvrstil Huberjev štirifazni model in model SECI Nonake in Takeuchija. Ker Huberjevo razumevanje organizacijskega učenja že podrobneje predstavljamo v poglavju 1.7, bomo predstavili le model SECI.

### ***Nonaka in Takeuchi: znanjska spirala SECI***

Nonaka in Takeuchi (1995) svoj model organizacijskega učenja zgradita na razločevanju dveh oblik znanja: eksplicitnega (explicit) in tacitnega (tacit). Znanje najprej opišeta v razmerju do informacij. Pravita, da je znanje v nasprotju z informacijami predvsem stvar prepričanj (beliefs), zavezanosti (commitment) in aktivnosti (action) in da ima vedno neke omejitve. Prav tako ima znanje pomen. Znanje definirata kot upravičena pravilna prepričanja (justified true beliefs). Informacije opišeta z dveh vidikov: informacija je sintaktična (syntactic) – ima količino, in semantična (semantic) – ima pomen. Eksplicitno znanje ali kodificirano znanje je definirano kot znanje, ki ga lahko zaobjamemo v slovnična pravila, matematične izraze, lahko ga artikuliramo v formalnem jeziku in ga širimo s pomočjo priročnikov, učbenikov, zapisanih specifikacij, organizacijskih pravil ipd. Tacitno znanje je osebno, specifično glede na kontekst, in ga je zato težko formalizirati in posredovati. Vključuje tako tehnične kot kognitivne elemente. Tehnični elementi so védenje o tem, kako nekaj narediti (know-how), spretnosti in veščine. Kognitivni elementi posamezniku pomagajo zaznavati in definirati svet in so npr. paradigme, perspektive, prepričanja in stališča. Deljenje tacitnega znanja v komunikaciji je analogni proces, ki zahteva neke vrste simultano procesiranje kompleksnosti področja, ki si ga delijo posamezniki. Znanje ni samo eksplicitno ali samo tacitno, temveč je hkrati eksplicitno in tacitno. Model sta poimenovala SECI po začetnicah procesov, ki ga tvorijo (Socialization, Externalization, Combination, Internalization) in ga prikazujemo v shemi št. 1.13:

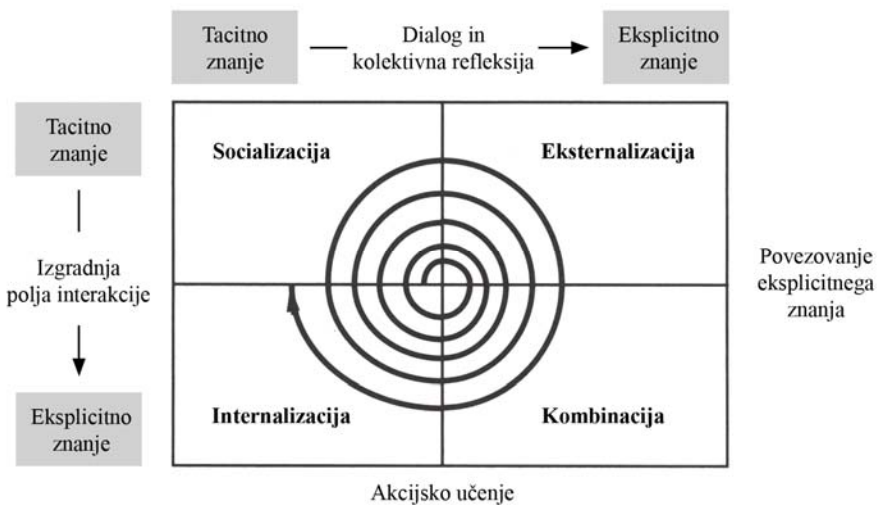
1. Socializacija je proces izmenjevanja izkušenj, s katerim se ustvarja tacitno znanje, kot so skupni pomenski modeli (shared mental models) in tehnične veščine. Ključne za pridobivanje in ustvarjanje tacitnega znanja so izkušnje.

2. Eksternalizacija je proces artikulacije tacitnega znanja v eksplicitne koncepte, ki so lahko v obliki metafor, analogij, konceptov, hipotez ali modelov. Metafore in analogije naj bi bile pogosta vodila eksternalizacije. Asociacije, ki jih dobimo z metaforo, so dostikrat povezane z intuicijo in celovito predstavo, medtem ko je analogija osnovana s pomočjo racionalnega razmišljanja in se osredotoča na funkcionalne oz. strukturne podobnosti med stvarmi. Metafora nam služi pri artikulaciji novih konceptov, protislovja, ki nastanejo z uporabo metafore, pa pojasnimo s pomočjo analogije. Analogija pomaga razumeti neznano s pomočjo znanega in tako premosti razkorak med sliko in logičnim modelom. Služi tudi za osmišljevanje skupnih pojmov. Eksternalizacijo običajno spodbudita dialog ali kolektivne refleksije, vidna pa je predvsem v procesu ustvarjanja kreiranja novih konceptov, ker iz tacitnega znanja ustvarja nove eksplicitne koncepte, je ključna za kreiranje organizacijskega znanja.

3. Kombinacija je proces sistematiziranja konceptov v obstoječ sistem znanja. Vključuje kombiniranje različnih oblik eksplicitnega znanja. Posamezniki izmenjujejo in kombinirajo eksplicitno znanje s pomočjo medijev, kot so dokumenti, sestanki, telefonski pogovori ali informatizirane oblike komuniciranja. Kombinacija je nekakšna rekonfiguracija obstoječega znanja s pomočjo sortiranja, dodajanja in kategoriziranja eksplicitnega znanja. Kombinacija lahko vodi k ustvarjanju novega znanja.

4. Internalizacija je proces posebljanja eksplicitnega znanja v tacitno znanje. Podobna je učenju z delovanjem (learning by doing). Ko posamezniki skozi socializacijo, eksternalizacijo in kombinacijo izkušnje internalizirajo, postane znanje v njih utelešeno v tacitni obliki.

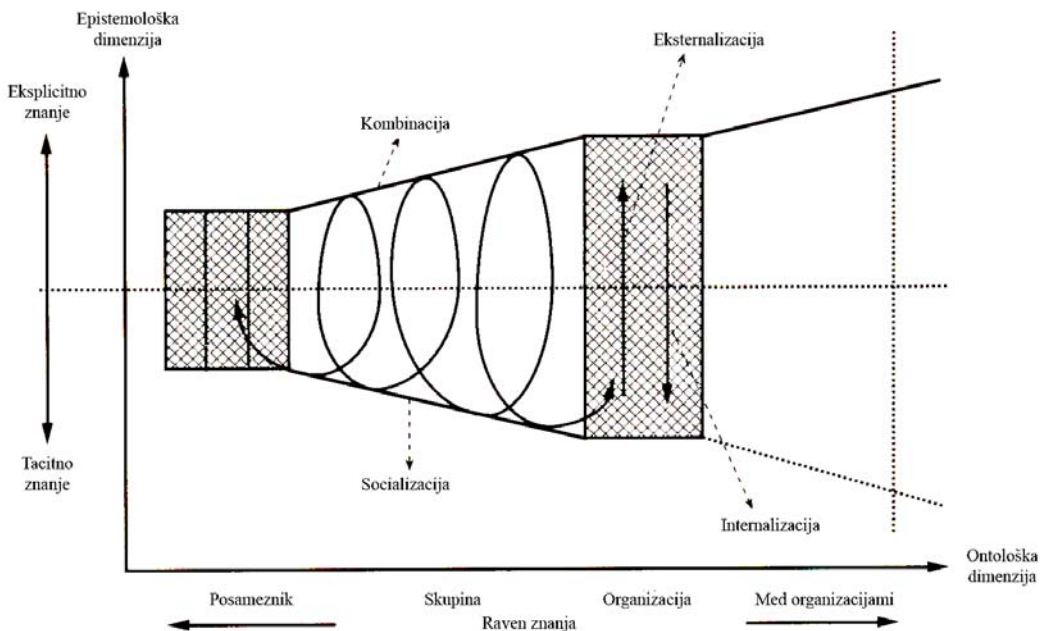
**Shema 1.13: Spirala ustvarjanja znanja in vsebine ustvarjenega znanja glede na štiri procese**



Vir: Preoblikovano po Nonaka in Takeuchi (1995, 71-72)

Znanje je, v nasprotju s podatki in informacijami, vezano na posamezno osebo. Ta definicija predstavlja znanje na individualni ontološki ravni. Z zgoraj navedenimi procesi Nonaka in Takeuchi opišeta epistemološko dimenzijo ustvarjanja, izmenjevanja in preoblikovanja (conversion) eksplicitnega znanja v tacitno, ki predstavlja prvo znanjsko spiralo. Pri pojasnjevanju prehajanja znanja z ravni posameznika na raven organizacije uvedeta še ontološko dimenzijo. Po ontološki dimenziji se hkrati odvija drug spiralni proces, ki skupaj s procesom prehajanja znanja na epistemološki ravni kreira novo znanje (glej shemo št. 1.14).

**Shema 1.14: Spirala ustvarjanja organizacijskega znanja**



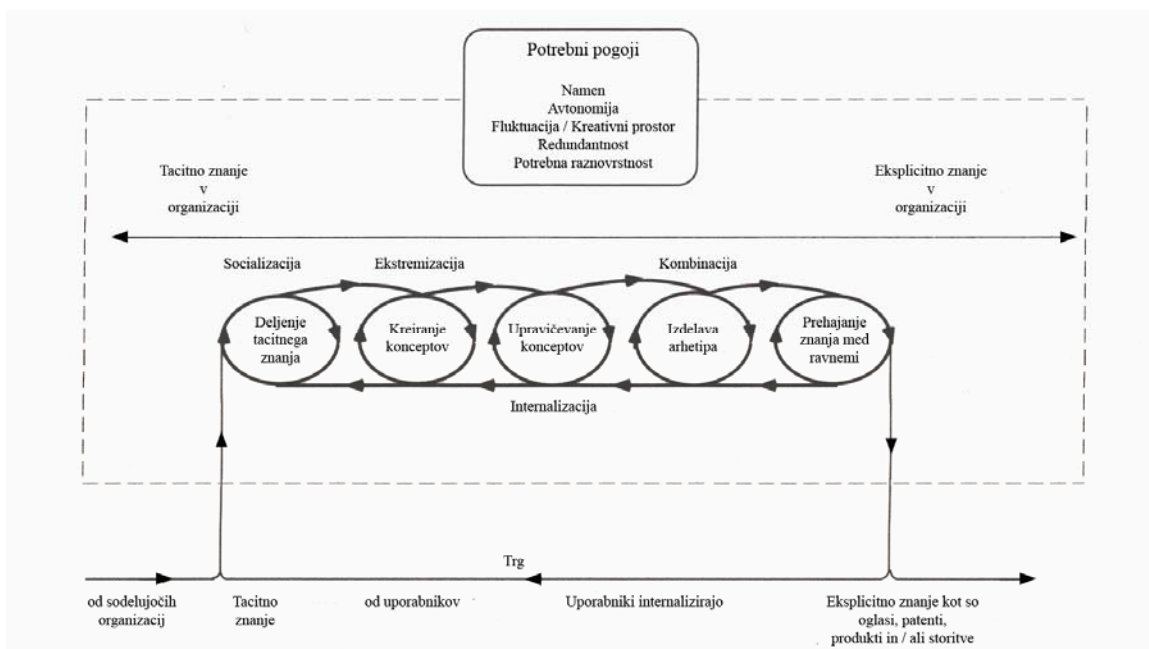
Vir: Nonaka in Takeuchi (1995, 73)

Proces učenja in kreiranja znanja se začne, ko posamezniki delijo svoje tacitno znanje z drugimi. To je prva faza, ki je v grobem podobna socializaciji. V naslednji fazi se v skupini deljeno tacitno znanje s procesom, podobnim eksternalizaciji, preoblikuje v eksplicitno znanje

v obliki novega koncepta. V naslednji, tretji fazi, sledi preverjanje pomembnosti in vrednosti novega koncepta. Če je koncept sprejet, potem je v četrti fazi preoblikovan v arhetip, ki ima lahko obliko prototipa (v primeru proizvodnje produktov) ali operativnega mehanizma (v primeru 'mehkih' inovacij). V peti fazi se to znanje prenaša na druge skupine, med skupinami in na druge izven organizacije (npr. stranke, dobavitelji), pa tudi med organizacijami. To fazo opišeta kot proces mednivojskega prehajanja znanja. Tako se na ravni organizacije oblikuje znanje, ki je sestavljeno iz individualnih in kolektivnih virov znanj na višji ontološki ravni. Vidimo ga lahko v obliki nove vrednote, novega operativnega sistema delovanja ali organizacijske strukture (Nonaka in Takeuchi 1995) (glej shemo št. 1.15).

Model SECI je reprezentativen primer modela življenjskega cikla, menita Berends in Lammers, saj ta model predvideva, da je sprememba imanentna, ker ima v svoji osnovi neko logiko ali program, ki regulira sam proces spreminjanja. Vnaprej določeno zaporedje faz odraža neko logiko, po kateri se mora pred vsako fazo odviti določena faza. Ključna za modele življenjskega cikla je trditev, da se nekaj, kar je latentno, nerazvito, v fazi zametka ali v primitivni obliki, progresivno vedno bolj izoblikuje, zori in diferencira (Van de Ven in Poole 1995, 60). V primeru modela SECI je to latentna moč tacitnega znanja, ki se artikulira, kristalizira in razširja (Berends in Lammers 2006).

**Shema 1.15: Pet-fazni model ustvarjanja organizacijskega znanja po epistemološki in ontološki dimenziji**



Vir: Nonaka in Takeuchi (1995, 84)

Morda največkrat navajan model SECI avtorjev Nonake in Takeuchija pa ima po mnenju nekaj premalo empiričnih potrditev (Berends in Lammers 2006, 7). Kritike pa letijo tudi na sam teoretični model. Po mnenju Huysmanove sta preveč kreativno prilagodila Polanyiev koncept o eksplicitnem in tacitem znanju (2004, 73), saj tacitno znanje ni nekaj, kar lahko preoblikujemo (convert) v eksplicitno znanje (Tsoukas in Vladimirou v Huysman 2004, 73), kot bi menjali eno valuto v drugo (Sthyre 2003, 8). Če Polanyijevo trditev, da vemo (znamo) več, kot lahko povemo (v Firestone in McElroy 2003, 323), razumemo kot opis značilnosti tacitnega znanja, lahko rečemo, da tacitnega znanja že po definiciji ne moremo artikulirati in torej tudi ne moremo konvertirati. Drugi očitok pa leti tudi na kreativnost pri uporabi pojmov eksternalizacija in internalizacija. Huysmanova jima očita, da sta ta dva procesa uporabila povsem v neskladju s poprejšnjo sociološko teorijo. Ko uporabljata pojem eksternalizacija,

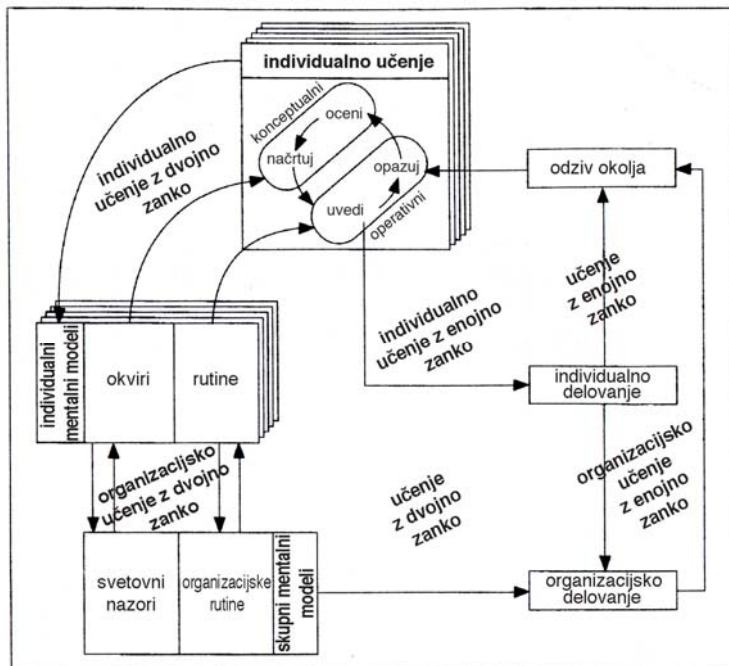
govorita o procesu preoblikovanja tacitnega znanja v eksplicitno. Ko pa govorita o internalizaciji, pa se to nanaša na preoblikovanje eksplicitnega znanja v implicitno znanje (Huysman 2004, 73).

**Kim: model OONU-SMS (ang. OADI-SMM)**

Relativno preprost model organizacijskega učenja, ki izhaja iz behaviorističnega razumevanja učenja, je Kimov model organizacijskega učenja, poimenovan: opazuj, oceni, načrtuj, uvedi – skupne mentalne sheme, s kratico OONU-SMS (observe, assess, design, implement – shared mental models; s ang. kratico OADI-SMM) (Kim 1993). V literaturi je pogosto citiran, zato ga na kratko predstavljamo tudi mi.

Osnovna in ključna enota organizacijskega učenja je posameznik in učenje posameznika, saj se po Kimovem mnenju organizacije lahko učijo le skozi svoje člane (glej shemo št. 1.16). Zato analogno kot definicijo učenja posameznika definira organizacijsko učenje kot povečevanje sposobnosti organizacije za učinkovito delovanje (Kim 1993, 43).

**Shema 1.16: Kimov integrirani model organizacijskega učenja: cikel OONU–SMS**



Vir: Kim (1993, 44)

Vezni člen med učenjem posameznika in učenjem organizacije so skupne mentalne sheme. Te so mehanizem transferja med posamezniki in organizacijo. So aktivni del organizacijskega spomina in opredeljujejo, čemu organizacija namenja pozornost, kako se odloča o svojih ravnanjih in kateri del izkušenj bo ohranjen. Na teh izhodiščih svoj model opredeli tako, da vzame Argyrisov in Shönov model učenja z enojno in dvojno zanko, ki ga aplicira na dveh ravneh, na ravni posameznika in na ravni organizacije. Učenje z dvojno zanko vključuje ozaveščanje in preverjanje globoko zasidranih predpostavk in norm, ki so bile prej nedosegljive, bodisi ker so bile poprej neznanе, ali pa so bile znane, vendar neizrekljive. Individualno učenje z enojno zanko je proces, s katerim učenje posameznikov vpliva na posameznikove mentalne modele, ki vplivajo na prihodnje učenje. Organizacijsko učenje z dvojno zanko se pojavi, ko se mentalni modeli posameznikov inkorporirajo v organizacijske

skozi skupne mentalne modele, ki nato vplivajo na organizacijsko delovanje. V obeh primerih je učenje z dvojno zanko tisto, ki ustvarja priložnosti za prekinitve določenega poteka delovanja in izboljšavo, ki prinaša radikalno drugačne potencialne rešitve. Razlike med konceptualnim in operativnim delovanjem in med 'svetovnimi nazori' in organizacijskimi rutinami so prav tako integrirane na različnih stopnjah (Kim 1993). Kim ne pojasni procesa oblikovanja skupnih mentalnih shem. Govori le o razkrivanju mentalnih shem kot o posebni tehniki, ki pa je tudi ne opiše, temveč le poudarja njeno pomembnost.

Kimov model smo uvrstili med modele življenjskega cikla, ker prav tako kot model SECI vključuje nek imanenten program ali motor, ki vodi proces organizacijskega učenja. Tak samosprožilni mehanizem v Kimovem modelu posedujejo mentalne sheme. Kritika modela je zato lahko precej podobna tisti, ki smo jo podali pri modelu SECI.

### ***Dixon: Cikel organizacijskega učenja***

Za Dixonovo je organizacijsko učenje konstrukcija in rekonstrukcija pomenov. Izhajajoč iz konstruktivističnega pojmovanja učenja opisuje, kako posamezniki oblikujejo kognitivne strukture v svojem delovnem okolju. Posamezniki s svojimi kognitivnimi strukturami sodelujejo v oblikovanju kolektivnih pomenskih struktur (ali baz znanj) organizacije. Učenje je dinamičen proces interakcij med posamezniki, s katerim se vrši interpretacija izkušenj. Interpretacije so unikatne za vsakega posameznika in jih hkrati omogoča in omejuje posameznikov proces osmišljanja (sense making) (Dixon 1993; 1999a).

Dixonin cikel organizacijskega učenja ima štiri podprocese:

1. Generiranje in distribucija informacij; vključuje participacijo v znanjskih omrežjih ali v medoddelčnih projektih, sodelovanje z zunanjimi skupnostmi, študij literature, organizirane oblike izobraževanja.
2. Integracija novih informacij v kontekst organizacije; vključuje intranet, pripravo informativnih programov, organizacijo sestankov, eksperimentiranje in testiranje, izobraževanje zaposlenih in zagotavljanje kontinuiranega neformalnega dialoga.
3. Kolektivne interpretacije informacij; 'prevajanje' in diskusija o informacijah in izkušnjah v kontekstu organizacije, pridobivanje mnenj o odprtih problemih, organizacija seminarjev in sestankov, zagotavljanje dialoga in povratnih informacij.
4. Akcija ali avtorizacija za delovanje članov organizacije v skladu z oblikovanimi pomeni in na podlagi oblikovanih pomenov; vključuje okoljske aktivnosti, pa tudi strategije in politike, preverjanje novih sistemov, metod, tehnik, dokumentiranje izkušenj in oceno potencialnih izboljšav.

Izvršiti se morajo vsi štirje podprocesi cikla, da bi se izvršilo organizacijsko učenje, intenzivnost pa je odvisna od intenzivnosti učenja posameznikov (Dixon 1999a; 1999b).

Model Dixonove prav tako kot Kimov poudarja nekaj, kar je skupno članom organizacije. V njenem modelu so to skupni pomeni in njihovo ustvarjanje kot proces organizacijskega učenja. Prav tako kot modeli Kima, Nonake in Takeuchija model organizacijskega učenja Dixonove predpostavlja nek imanentni program, ki se vrši samodejno.

### ***Crossan: model 4I-ji***

Crossanova je s sodelavci opredelila model organizacijskega učenja, ki vključuje tako procesiranje informacij kot tudi organizacijsko delovanje. Organizacijsko učenje je dinamičen proces, v katerem se nove ideje vgrajujejo v organizacijsko delovanje. Proces učenja se odvija na treh nivojih, kjer se spoznavanje in delovanje povezuje. Model je poimenovan 4I-ji (ang. 4Is), ki so okrajšava za intuitivno spoznavanje (Intuiting), interpretacijo (Interpreting),

integracijo (Integration) in institucionalizacijo (Institutionalization) (Crossan et al. 1999) (glej tabelo 1.8).

Intuitivno zaznavanje se nanaša na posameznikovo vnaprejšnje prepoznavanje vzorca in/ali možnosti, ki so del posameznikovega toka izkušnje. Ta proces lahko vpliva na posameznikovo intuitivno vedenje, na druge pa vpliva le, ko poskušajo z njim stopiti v interakcijo. Interpretacija je posameznikova razlaga uvida ali ideje samemu sebi in drugim. Ta proces gre iz predverbalnega k verbalnemu izražanju in torej zahteva uporabo jezika. Integracija je proces, v katerem se v skupini posameznikov oblikujejo skupna pojmovanja, skozi medsebojno prilagajanje (mutual adjustment) pa tudi koordinacija dejavnosti. Dialog in skupno delovanje sta ključna za izoblikovanje skupnega pojmovanja (shared understanding). Ta proces je v začetku ad hoc proces in je neformalen, če pa se koordinirane dejavnosti ponavljajo in so dovolj pomembne, pride do institucionalizacije. Institucionalizacija je proces, ki zagotavlja, da se pojavijo rutine. Naloge so opredeljene, dejanja specificirana, vzpostavljeni so organizacijski procesi, ki zagotavljajo, da se določene dejavnosti izvajajo. Institucionalizacija je proces vtkanega učenja, ki se je pojavil pri posameznikih ali skupini in je vtkan v institute organizacije, kot so sistemi, strukture, procedure in strategije (Crossan et al. 1999, 525).

**Tabela 1.8: Model 4I-jev organizacijskega učenja**

Nivo	Proces	Vložki in rezultati
<b>posameznik</b>	intuitivno zaznavanje	izkušnje podobe metafore
<b>skupina</b>	interpretacija	jezik spoznavni zemljevidi dialog
	integracija	skupna pojmovanja vzajemno prilagajanje interaktivni sistemi
<b>organizacija</b>	institucionalizacija	rutine diagnostični sistemi pravila in procedure

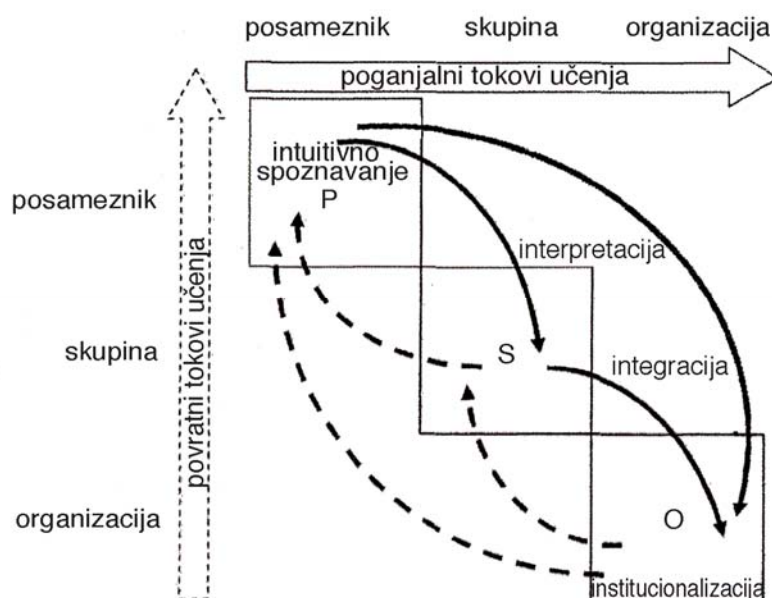
Vir: Crossan et al. (1999,524)

Pomembni elementi modela 4I-jev so zaloge (stocks) in tokovi učenja v organizaciji (glej shemo št. 1.17). Crossanova et al. so definirali tri zaloge učenja. Zaloga učenja posameznika je kompetenca posameznika, sposobnost in motivacija, da izvede zahtevane naloge. Zaloga učenja skupine je skupinska dinamika in razvoj skupnih razumevanj (shared understandings). Organizacijska zaloga učenja pa je usklajenost (alignment) nečloveških skladišč učenja, to so sistemi, strukture, strategije, procedure in kultura v določenem konkurenčnem okolju. Zaloge učenja obstajajo na treh nivojih (posameznik, skupina, organizacija) in predstavljajo inpute in outpute procesov učenja. Tokovi učenja pa so procesi, s katerimi se učenje premika med ravnimi. Poganjalni tokovi potekajo od posameznika in skupine do organizacije skozi štiri faze učnih procesov: intuitivno zaznavanje, interpretacijo, interpretacijo – integracijo in integracijo – institucionalizacijo. Hkrati poteka analogno povratni tok od organizacije k posamezniku in skupini, ki tvori variacijo procesov: institucionalizacije – integracije, integracije – interpretacije, interpretacije – intuitivnega mišljenja in institucionalizacije – intuitivnega mišljenja. Napetost med poganjalnimi in povratnimi tokovi učenja je napetost



med raziskovanjem (exploration) in izkoriščanjem (exploitation)<sup>11</sup>. Poganjalni tokovi učenja so tisti, ki organizaciji omogočajo inoviranje in obnavljanje, medtem ko povratni tokovi utrjujejo tisto, kar se je organizacija že naučila, in zagotavljajo, da repozitoriji znanja na nivoju organizacije (kot so kultura, strukture, sistemi, procedure in strategije) vodijo učenje posameznikov in skupine (Crossan et al. 1999; Vera in Crossan 2004).

**Shema 1.17: Struktura modela 4I-jev organizacijskega učenja**



Legenda: P – posameznikova zaloga učenja, S – zaloga učenja skupine, O – organizacijska zaloga učenja; → poganjalni tok učenja, - - - - -> povratni tok učenja

**Vir: Crossan et al. v Vera in Crossan (2004, 225)**

Prav tako kot drugi modeli življenjskega cikla tudi model 4I-jev vključuje samopoganjalni mehanizem. Trditev, da je učenje imanentno vsem človeškim bitjem, je skupna modelom SECI Nonake in Takeuchija, Kimovemu OONU–SMS (ang. OADI-SMM), Ciklu organizacijskega učenja Dixonove in modelu 4I-jev Crossanove. Vsi navedeni modeli veljajo za največkrat citirane pa tudi največkrat uporabljane kot osnova za raziskovalne modele. Vprašanje, ki se nam zastavlja, pa je, kako dobro nam ti modeli služijo kot osnova pri pripravi akcijskih načrtov oz. uvajanju ukrepov za spodbujanje organizacijskega učenja. Menimo, da se njihova pomanjkljivost oz. nedorečenost pokaže prav v tem, da poleg spodbujanja komunikacije in drugih oblik interakcije praktikom ne nudijo veliko.

### 1.6.3 TELEOLOŠKI MODELI

Teleološke modeli opisujejo tvorno spreminjanje v eni sami enoti analize in v nasprotju z evolucijskimi teorijami, po katerih je organizacijsko učenje 'slep' proces, le-tega vidijo kot proces, ki zasleduje cilj (Berends in Lammers 2006, 5). Tovrstne modele organizacijskega učenja najpogosteje najdemo v literaturi strateškega managementa, ki organizacijsko učenje povezuje z organizacijsko performanco, konkurenčnostjo organizacije in inovacijami oz.

<sup>11</sup> Eksplorativno in eksploatacijsko učenje avtorji uporabljajo v pomenu, kot ga je definiral March (1991). (Glej tudi poglavje 1.4 o razmejitvi med adaptacijo in organizacijskim učenjem, ter poglavje 1.7 o oblikah in tipih učenja.)

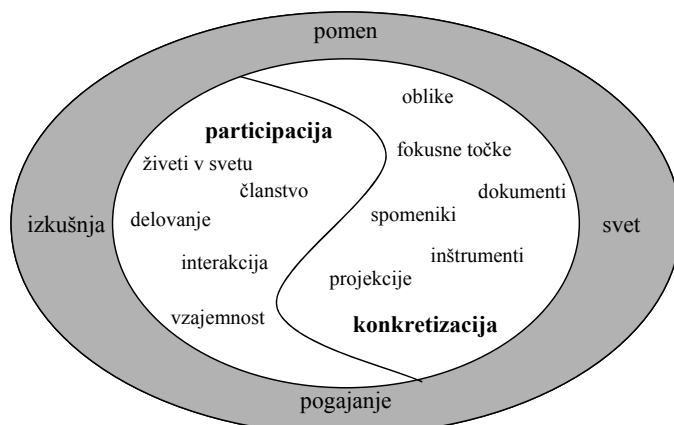
razvojem novih produktov. Berends in Lammers kot primer navedeta Deweyjev model cikla reševanja problemov v organizaciji, ki ga tvorijo naslednje faze: zaznava problema, klarifikacija problema, identifikacija možnih rešitev, testiranje možnih rešitev in verifikacija rezultatov (Dewey v Berends in Lammers 2006, 9), mi pa bomo predstavili Wengerjev (1998) model.

### ***Wenger: Družbena teorija učenja***

Lave in Wenger sta prva opredelila model, katerega primarna učeča se entiteta v organizaciji je skupina posameznikov (v Easterby-Smith in Araujo 1999). Model, poimenovan situacijsko učenje, (situated learning) je kasneje nadgradil Wenger sam (Wenger 1998) in ga poimenoval sociološka teorija učenja, bolj pa je poznan pod imenom učenje skupnosti praks (communities of practice). Opredelitev praks razloži na sledeči način: ljudje smo nenehno prevzemamo neke pobude, v okviru katerih se združujemo, da bi dosegli neke cilje. Medsebojno in s svetom smo v interakciji in tako neprestano uravnavamo medsebojne odnose kot tudi odnose s svetom. Z drugimi besedami – učimo se. Sčasoma tovrstno kolektivno učenje rezultira v praksah, ki odražajo dvoje: naše zasledovanje ciljev in spremljajoče družbene odnose. Te prakse so tako last neke skupnosti, ki se oblikuje v določenem času trajnega zasledovanja skupnih ciljev. Zato lahko te skupnosti poimenujemo skupnosti praks. Praksa je nekaj, kar hkrati označuje delovanje samo po sebi in samo sebe. Je delovanje v zgodovinskem (časovnem) in družbenem kontekstu, ki daje temu, kar počnemo, strukturo in pomen. V tem pogledu je praksa vedno družbena praksa. Wenger z vidika notranje dinamike opiše prakse s šestimi dimenzijami:

1. *Praksa kot pomen.* Za opis, kako se v praksi ustvarjajo pomeni, Wenger uporablja tri osnovne koncepte družbene konstrukcije: pogajanje pomenov (negotiation of meaning), participacijo (participation) in konkretizacijo (reification). Proces pogajanja pomenov vključuje tako interpretacijo kot delovanje. V tem procesu gre za interakcijo dveh tvornih procesov, procesa participacije in konkretizacije. Participacija je proces, ki označuje sodelovanje v praksi in vključuje delovanje in povezovanje. Konkretizacija je proces, ki je neločljivo povezan s participacijo in pomeni našo projekcijo pomenov v svet, zato jih zaznavamo kot obstoječe v svetu, kot realnost, ki obstaja neodvisno od nas. S participacijo prepoznavamo sebe v drugem, s konkretizacijo pa projiciramo sebe v svet. S tem ko sebe ne prepoznavamo neposredno v projekcijah, pomenom dodelujemo obstoj, neodvisen od nas. Konkretizacijo označuje proces in njeni produkti. Participacija in konkretizacija sta komplementarna in hkrati različna procesa, ki tvorita dualnost oblikovanja (pogajanja) pomenov (glej shemo 1.18). Wenger poudarja, da ne gre za dihotomijo ali razsežnost med, temveč za interakcijo in dopolnjevanje med tema dvema elementoma.

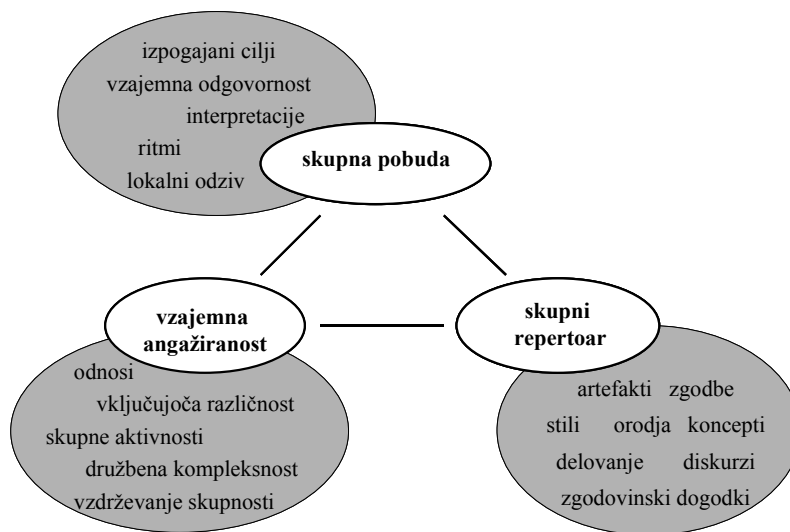
**Shema 1.18: Pomen – dualnost participacije in konkretizacije**



Vir: Wenger (1998, 63)

2. *Praksa kot skupnost*. Praksa je vir koherentnosti neke skupnosti, kar odražajo tri dimenzije: vzajemna angažiranost (mutual engagement), skupna pobuda (joint enterprise), skupni repertoar (shared repertoire) (glej shemo št. 1.19). Vzajemna angažiranost udeležencev skupnosti je nekaj, kar ni abstraktno, hkrati pa ni le agregat ljudi. To tudi ni sinonim za skupino, tim ali omrežje. Prav tako skupnosti ne določa le prostorska bližina, temveč gre za udeležnost posameznikov v skupni aktivnosti, katere pomen je stvar medsebojnih pogajanj. Druga karakteristika in vir koherence prakse so izpogajani skupni cilji ali skupna pobuda, ki je rezultat kolektivnih procesov pogajanja in zato postane integralni del prakse. Tretji vir koherence pa je skupni repertoar, ki nastane kot rezultat skupnih prizadevanj in ustvarja orodja za oblikovanje pomenov.

Shema 1.19: Dimenzije prakse kot lastnina skupnosti



Vir: Wenger (1998, 73)

3. *Praksa kot učenje*. Učenje je razvoj skupnosti v časovnem obdobju, ki ga označujeta diskontinuiteta in kontinuiteta. Praksa je zato tudi proces učenja in je po naravi pojavljajoča se struktura (emergent structure), ki ni niti inherentno stabilna niti naključno spreminjajoča se. Učenje zaznamujejo tudi novi člani skupnosti, ki nadaljujejo obstoj in razvoj prakse. Prakse lahko vidimo tudi kot skupno zgodovino učenja, zato je učenje karakteristika prakse. Zgodovina učenja nastaja skozi procese nastajanja in obstajanja prakse, tj. s participacijo in konkretizacijo. Ta procesa sta tudi gonilo spominjanja in pozabljanja.

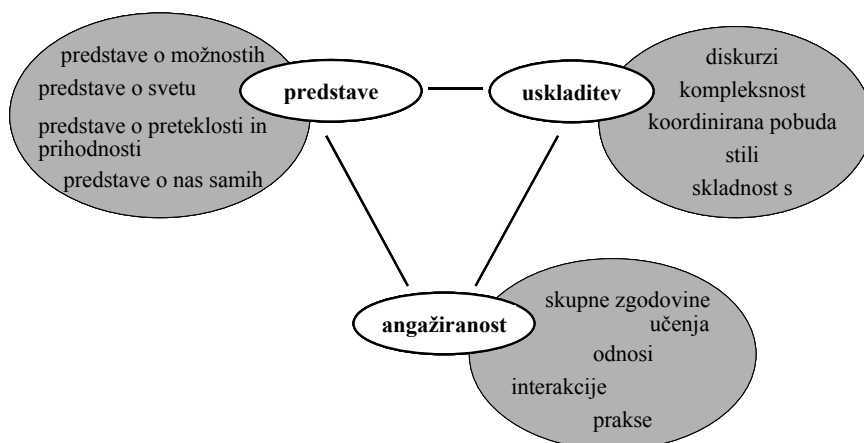
4. *Praksa kot meja*. Prakse oblikujejo meje, ki hkrati vzpostavljajo prakso in določajo načine povezav praks z drugimi praksami in svetom. Te meje niso stroge črte, ki določajo, kaj je v praksi in kaj je izven nje, temveč so kompleksna družbena pokrajina mej in periferij.

5. *Praksa kot lokalnost*. Lokalnost določa obseg in meje koncepta skupnosti praks, ki ga opredeljuje družbena konfiguracija ali konstelacija, specifični procesi strukturalizacije.

6. *Védenje (knowing) v praksi*. Vse zgoraj naštete dimenzije Wenger opiše še z vidika védenja, s katerim pride do definicije učenja, ki je zanj medsebojno vplivanje izkušnje in kompetence. Kompetenca je zanj sposobnost izvedbe določene aktivnosti, posedovanje določenih koščkov informacij in obvladovanje veščin. V kontekstu praks je kompetenca: vzajemna angažiranost (mutuality of engagement) – sposobnost za angažiranje z drugimi člani skupnosti in v skupnih aktivnostih, in je zato sposobnost vzpostavljanja odnosov, v katerih je vzajemnost osnova za identiteto participacije. Je tudi odgovornost do pobude (accountability to the enterprise) oziroma sposobnost razumevanja pobude v tolikšni meri, da lahko

prevzamemo odgovornost, da lahko prispevamo k zasledovanju ciljev pobude in sodelujemo v neprestanemu procesu pogajanj v skupnosti. Nenazadnje kompetenca vključuje tudi sposobnost pogajanja o vsebinah repertoarja (negotiability of the repertoire) in sposobnost uporabiti repertoar prakse, da bi se lahko v njej angažirali. Da bi lahko prepoznali njen repertoar, pa je potrebna zadostna mera participacije v zgodovini prakse in tudi sposobnost, ki predstavlja zmožnost in legitimnost, da iz zgodovine na novo ustvarjamo pomene. Vsa tri področja kompetence so vezana na izkušnjo, ki je nujno potrebna za učenje. Izkušnja je za Wengerja izkušnja pomena (experience of meaning) in je potrebna, da lahko sodelujemo v procesih oblikovanja pomenov. Kompetence usmerjajo izkušnjo in hkrati izkušnje usmerjajo kompetence. Ta dvosmernost interakcije med njima pa je ključna za evolucijo prakse, kajti tu leži potencial za posameznikovo in kolektivno učenje.

Kot poseben element ali karakteristiko skupnosti praks Wenger opiše *identiteto* in njeno vzpostavljanje in vpliv na oblikovanje pomenov. Identiteto lahko razumemo kot četrto karakteristiko skupnosti praks (poleg prakse, skupnosti in pomenov), s katero se Wenger osredotoči na razmerje med posameznikom in skupnostjo. Na ta način pojasnjuje, kako se oblikuje pripadnost (belonging) posameznikov skupnosti in skupna kolektivna identiteta – skupno. Del, ki je pomemben za razumevanje organizacijskega učenja, so oblike pripadanja (modes of belonging). Te so vezni člen med posameznikom in skupino – lepilo skupnosti praks in hkrati mehanizmi organizacijskega učenja. Tvorijo tudi strukturo, nujno potrebno za organizacijsko učenje, zato jih podrobneje predstavljamo v drugem poglavju, ko govorimo o pogojih za organizacijsko učenje. Wenger razločuje tri med seboj različne procese pripadanja (modes of belonging): angažiranost (engagement), predstavljanje (imagination) in usklajevanje (alignment). Prikazujemo jih v shemi št. 1.20.



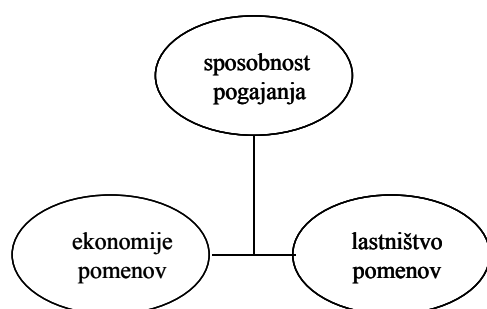
**Shema 1.20: Oblike pripadanja – procesi identifikacije**

Vir: Wenger (1998, 174)

Angažiranost je aktivna udeležnost v vzajemnih procesih oblikovanja pomenov in je trojen proces: nepretrgan proces oblikovanja pomenov, proces oblikovanja poti in razkrivanje zgodovine prakse. Predstavljanje je ustvarjanje predstav o svetu in razumevanje razmerij v času in prostoru z ekstrapolacijo naših lastnih izkušenj. Usklajevanje je koordinacija naše energije in delovanja z namenom umestitve v širše strukture in prispeva k večjim ciljem. Predstavljanje in usklajevanje sta procesa, ki nista tesno povezana z angažiranostjo. Z usklajevanjem postanemo del nečesa večjega, v katerem odigramo svojo vlogo. Usklajevanje je tisto, ki določa obseg naše aktivnosti.

Opisani procesi identifikacije opredeljujejo, kateri pomeni so nam pomembni, vendar pa sami po sebi ne določajo naše sposobnosti sooblikovanja teh pomenov. To nam omogoča sposobnost pogajanja (negotiability), ki se nanaša na našo sposobnost, priložnost in legitimnost, da prispevamo, da oblikujemo pomene in da prevzamemo odgovornost za pomene, ki veljajo znotraj neke skupnosti. Identifikacijo torej določajo oblike pripadanja, ki opredeljujejo oblike članstva ter sposobnost pogajanja, ki je vezana na našo vpetost v družbeno strukturo. Samo identiteto skupnosti praks pa določajo še ekonomije pomenov (economies of meaning) in lastništvo pomenov, kot je prikazano s shemo 1.21. Ekonomija pomenov navaja, da obstaja pluralnost perspektiv, ki so vključene v oblikovanje pomenov, pri čemer imajo pomeni različno težo ali vrednost. Ekonomijo pomenov (vrednost pomenov) določajo: družbeni sistem vrednot, izpogajevana narava teh vrednot; sposobnost akumulacije lastništva pomenov, vselej prisotna možnost, da se bo določena vrednost pomena spremenila, in sistemi legitimacije, ki v določeni meri regulirajo procese pogajanj. Ekonomija pomenov odraža razmerja legitimnosti in moči ter hkrati zajema inherentno spremenljivost teh razmerij, ki se izoblikujejo v procesu oblikovanja pomenov. Ekonomija pomenov ni nujno nekaj, kar je vezano na formalna razmerja, saj se vzpostavlja s procesom pogajanj. Lastništvo pomenov je dimenzija identitete, ki se nanaša na stopnjo naše kontrole, možnosti uporabe, vplivanja in spreminjanja pomenov, o katerih se pogajamo. Pomeni se med seboj razlikujejo glede na to v kolikšni meri jih je moč sporočati/razširjati in preoblikovati (imajo različne stopnje deljivosti in konvertibilnosti). Pojem lastništva se ne nanaša na posedovanje in s tem kodifikacijo ali opredmetenje pomenov, temveč je lastnost pomena, ki vpliva na našo sposobnost pogajanja.

**Shema 1.21: Identiteta skupnosti praks**



Vir: Wenger (1998, 198)

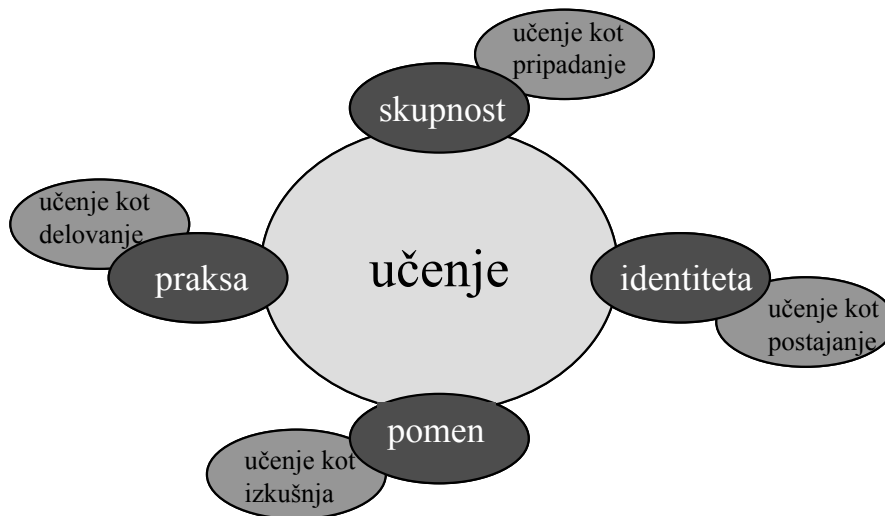
Tako Wenger pride do opredelitve procesa učenja in védenja (knowing), ki je zanj nekaj, kar se odvija z družbeno participacijo. Le-to pa določajo sledeče štiri integrirane komponente:

1. *Pomen* (meaning); način, kako govorimo o naši spreminjajoči se sposobnosti – individualno in kolektivno –, da doživljamo naše življenje in svet kot pomensko polen/pomemben (meaningful).
2. *Praksa* (practice); način, kako govorimo o skupnih zgodovinskih in družbenih virih, okvirih (frameworks) in perspektivah, ki podpirajo in omogočajo vzajemno angažiranost /sodelovanje (mutual engagement) in delovanje (action).
3. *Skupnost* (community); način, kako govorimo o družbenih konfiguracijah, v katerih so naše organizacije opredeljene kot smiselne in naša udeleženosť prepoznana kot kompetenca.
4. *Identiteta* (identity); način, kako govorimo o tem, kako učenje spreminja to, kar smo, in ustvarja osebne zgodovine tega, kako postajamo (becoming) v kontekstu naših skupnosti (Wenger 1998, 5).

Družbena komponenta učenja je po Wengerju vezana na skupnost in na prakso, kajti v njima se ustvarjata pomen in identiteta. Učenje pogojujeta delovanje in participacija. Z učenjem se *pomen, identiteta, delovanje* in *participacija*, spreminjajo v izkušnjo in razvoj.

Ustrezno štirim elementom je Wenger pripisal štiri dimenzije učenja (glej shemo št. 1.22): učenje kot izkušnja (*learning as experience*), učenje kot postajanje (*learning as becoming*), učenje kot delovanje (*learning as doing*) in učenje kot pripadanje (*learning as belonging*). Po Wengerjevem mnenju učenje ni nekaj, kar začnemo in prenehamo početi, ker nikoli ni ločena, avtonomna aktivnost. So pa obdobja, ko je učenje bolj intenzivno, na primer, ko neka situacija presega naše znanje, ko se lotevamo nečesa novega, ko smo vključeni v formalno obliko izobraževanja itd. (Wenger 1998).

**Shema 1.22: Komponente družbene teorije učenja**



Vir: Wenger (1998, 5)

Wengerjev model smo uvrstili med teleološke modele po temeljni lastnosti modela, ki za temeljno entiteto učenja definira skupnost praks (ali skupino posameznikov), ki jih povezuje skupni cilj ali interesi in zato tvorijo koherentno entiteto. Učenje v skupnosti praks usmerja skupna pobuda ali cilj.

#### 1.6.4 DIALEKTIČNI MODELI

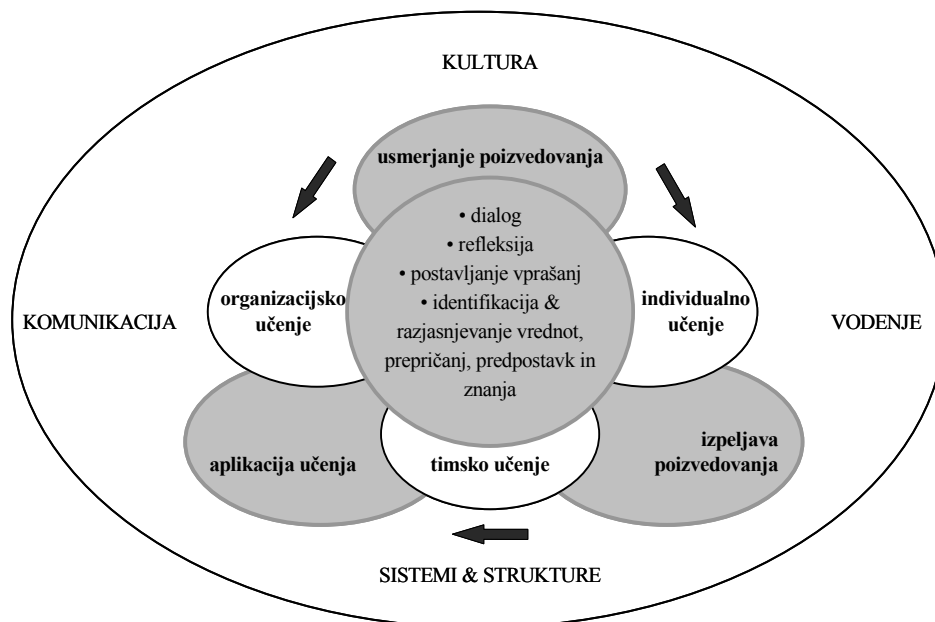
Dialektični modeli opisujejo tvorne procese spreminjanja več entitet. Spremembe razlagajo kot konfrontacijo teze in antiteze. Boj za prevlado vodi do sinteze, prevlade ene izmed perspektiv ali statusa quo. Za tovrstne modele so zato pomembna vprašanja moči, interesov in omrežij v organizacijah (Van de Ven in Poole 1995).

#### ***Preskill in Toress: Učni procesi evalvacijskega poizvedovanja***

Model učnih procesov evalvacijskega poizvedovanja (*learning processes of evaluative inquiry*) avtoric Preskill in Toress (1999) smo uvrstili v dialektične modele, ker vključujejo načrtno ustvarjanje situacij konfrontacije teze in antiteze. Avtorici organizacijsko učenje razumeta kot proces družbene konstrukcije znanja, ki je lahko transformativno, kadar so deležniki zmožni spreminjati svojo percepcijo in razumevanje nekega področja delovanja organizacije (Preskill in Torres 1999, 43). Organizacijsko učenje razumeta kot del organiziranega spreminjanja organizacij in opišeta naslednje faze tega spreminjanja: prva faza

je faza statusa quo ali faza, kjer je poizvedovanje – kot ga označita – tradicionalno in zajema običajne načine evalvacije. Tej sledi faza zavedanja potrebe po spremembi in raziskovanja novih pristopov k evalvaciji. V tretji fazi gre za transformacijo pristopa spreminjanja v pristop organizacijskega učenja. V četrti fazi sledi privzem in implementacija pristopa organizacijskega učenja in v peti fazi prevlada in izpopolnjevanje tovrstnega pristopa k spreminjanju organizacije. Organizacijsko učenje zato razumeta kot načrten in kontinuiran proces uvajanja sprememb (rasti in izboljšav), ki uporablja informacije ali povratne informacije tako o organizacijskih procesih kot tudi o učinkih teh procesov, da bi uvedlo spremembe. Je integralni del delovnih aktivnosti in organizacijske infrastrukture (kot na primer kulture, sistemov in strukture, voditeljstva, komunikacijskih mehanizmov) in med člani organizacije sproža usklajevanje vrednot, pristopov in percepcije (Torres in Preskill 2001, 388). Model, ki je ponazorjen v shemi 1.23, sestavljajo tri faze poizvedovanja (inquiry): usmerjanje poizvedovanja, izpeljava poizvedovanja in aktivnosti, ki so aplikacija učenja. Aplikacijo učenja tvorijo trije različni sklopi aktivnosti: identifikacija in selekcija med možnimi alternativami aktivnosti; oblikovanje akcijskega načrta; implementacija akcijskega načrta in spremljanje izvedbe.

**Shema 1.23: Model učnih procesov evalvacijskega poizvedovanja**



Vir: Preskill in Torres (1999, 45)

Avtorici poudarjata, da ti procesi niso linearni in torej ne potekajo vedno v enakem zaporedju. Učenje se odvija v dialogu, z refleksijo, s postavljanjem vprašanj ter identifikacijo in razjasnjevanjem vrednot, prepričanj, predpostavk in znanja. V dialogu posamezniki poizvedujejo, izmenjujejo pomene, spoznavajo kompleksne probleme in razkrivajo svoje predpostavke. Dialog članom organizacije omogoča, da razveljavijo določeno razumevanje, da bi tako lahko oblikovali novo. S procesom refleksije je posameznikom in skupinam omogočeno, da preverijo svoje ideje, razumevanja in izkušnje. Pri tem je pomembno postavljanje vprašanj (Torres in Preskill 2001), ki sprožijo konflikt ali soočanje teze in antiteze, če uporabimo Van de Venovo in Poolovo terminologijo. Pogoji, ki pomembno vplivajo ali sooblikujejo učne procese s poizvedovanjem, so kultura, prakse vodenja, sistemi in strukture ter komunikacija.

### ***Firestone in McElroy: Življenjski cikel znanja***

Firestone in McElroy sta svoj model, poimenovan življenjski cikel znanja (Knowledge Life Cycle), izpeljala iz Popperjeve opredelitve znanjskih svetov in Argyrisovega in Shönovega učenja z enojno in dvojno povratno zanko. Življenjski cikel znanja (ŽCZ) vključuje procese ustvarjanja znanja in procese integracije znanja. Pri tem organizacijsko učenje prvenstveno razumeta kot procese ustvarjanja znanja, slednje pa kot procese procesiranja znanja. Procesi ustvarjanja znanja so procesi, ki se odvijajo v interakciji med člani organizacije, in jih opišeta z dvema primarnima procesoma – ciklom izvedbe odločitve (CIO) in življenjskim ciklom problema (ŽCP). Prvi je učenje z enojno, drugi pa z dvojno zanko. Predenj pa jih opišemo, moramo povzeti njuno definicijo znanja, ki sta jo zgradila na podlagi Popperjevih treh znanjskih svetov.

Popperjevo taksonomijo treh znanjskih svetov sta dopolnila tako, da sta ji dodala opredelitev znanjskih trditvev (knowledge claims) in evalvacijo znanjske trditve kot procesa ustvarjanja znanja. Znanjski svet 1 tvorijo vkodirane strukture in fizični sistemi, ki agentom omogočajo prilagajanje okolju. Tvorijo ga materialni objekti, kot so dokumenti, sistemi, postopki. Znanjski svet 2 obstaja v umu (v mišljenju) in ga tvorijo prepričanja (beliefs) in dispozicije prepričanj (belief predispositions) o svetu. Le-te so rezultat naših testiranj, evalvacije, izkušenj. So nekaj, kar smo sprejeli kot dano, nekaj, kar je 'preživelo' naše evalvacije in testiranja in tvori naše predstave o tem, kaj je pravilno in lepo. Svet 2 obstaja kot mentalni objekti in vsebuje prepričanja in različne dispozicije prepričanj, ki obstajajo na ravni posameznika in skupine. Znanjski svet 3 tvorijo lingvistične formulacije, ki jih je moč izmenjevati. Nastajajo kot nekaj, kar agentje (posameznik, skupine, skupnosti, tim, organizacija, družba ...) pridobivajo, formulirajo, testirajo in evalvirajo, in so tisto 'pravo' in 'lepo'. To so tiste znanjske trditve, ki jih je moč izraziti in zato tudi izmenjevati. Znanjski svet 3 sestavljajo stvari, ki vplivajo na naša védenja in ki niso del znanjskega sveta 1 in 2. Védenja so izdelala inteligentna bitja, moč jih je izmenjevati in predstavljajo skupno vsebino tistim, ki so jim izpostavljeni. Deloma obstajajo avtonomno, neodvisno od nas po tem, ko smo jih ustvarili. Glavna razlika med znanjskimi trditvami sveta 2 in 3 je ta, da so v znanjskem svetu 3 trditve artikulirane (kodificirane) in jih agenti lahko izmenjujejo, medtem ko so v znanjskem svetu 2 le-te neizrazljive, tacitne. Svet 3 vsebuje teorije, argumente, probleme, umetniška dela, simfonije, ustave, javne politike in vse kulturne objekte, ki izražajo vsebino, so pripovedni. To so kulturni produkti, ki jih ustvarjajo ljudje.

Znanjske trditve obstajajo v vsaki organizaciji ali drugem družbenem sistemu. Problemi in znanjske trditve sta ključna elementa v obeh znanjskih svetovih, svetu 2 in 3. Tako Firestone in McElroy prideta do svoje definicije znanja – znanje so tista prepričanja, dispozicije prepričanj in znanjske trditve, ki so v primerjavi s konkurenčnimi znanjskimi trditvami najboljše preživele naše poskuse testiranj in evalvacij. To so najboljše delujoča prepričanja in dispozicije prepričanj. Zato znanje definirata kot termin, ki se nanaša na najboljše delujoča prepričanja (best performing beliefs), dispozicije prepričanj (beliefs dispositions) in znanjske trditve (knowledge claims) agentov, ki jih izražajo v fazi ocenjevanja trditvev z vidika njihove performance. Agentje so posamezniki ali skupine, ki imajo prepričanja in dispozicije prepričanj in v procesu medsebojne interakcije izražajo relevantne znanjske trditve. Znanjske trditve, ki jih nazivamo znanje, se lahko v prihodnosti izkažejo kot napačne, če naših preskusov ne prestanejo uspešno. Funkcija znanjskih trditvev ni, da deklarirajo resnično in objektivno, in tudi niso nekaj, kar so agentje v procesu interakcije sprejeli kot konsenzualno sprejeto realnost. Znanje zatorej ni nujno resnica in niti ni treba, da je resnično in objektivno. Firestone in McElroy namreč ne sprejemata stališča, da je realnost družbeno konstruirana.

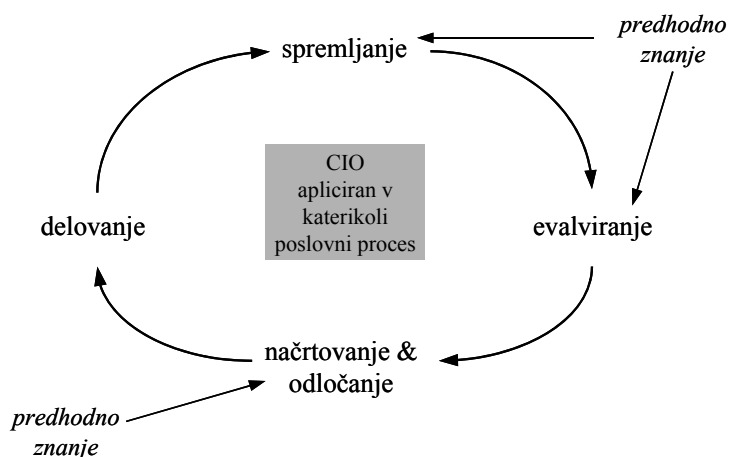


Strinjata se, da je naše razumevanje realnosti družbeno mediirano, kot je hkrati tudi predisponirano z biološko in psihološko dediščino. Verjameta, da realnost obstaja tudi neodvisno od naše družbene konstrukcije realnosti. Druga pomembna predpostavka pa je ta, da osmišljanje ni prava pot za usmerjanje delovanja. Znanjskih trditve namreč po njunem mnenju ne bi smeli preverjati z družbenim konsenzom, temveč bi jih morali nenehno testirati in evalvirati z namenom izločitve napak. In v teh dveh predpostavkah se njun opis transakcijskega sistema razlikuje od osmišljanja (sense making), kot ga je opredelil Weick (glej Weick 1995 in poglavje 1.3.1).

Problemi in znanjske trditve sta ključna elementa v obeh znanjskih svetovih, svetu 2 in 3. Firestone in McElroy jih povežeta s ciklom izvršitve odločitve – CIO (Decision Execution Cycle) –, druge znanjske trditve pa z življenjskim ciklom problemov – ŽCP (Problem Life Cycle).

CIO je proces, povezan z doseganjem organizacijskih ciljev. Njegovo gonilo je percipiran razkorak med želenim in dejanskim stanjem. Sestavljajo ga štiri faze (glej shemo 1.24). *Načrtovanje* (planning) je aktivnost ustvarjanja in integracije znanja, je postavljanje ciljev in opredelitev namenov, določanje prioritet, predvidevanje kot del napovedovalnih analiz, izvedbe analize vložka in koristi ter preverjanje in reinženiring poslovnih procesov. Vključuje zajemanje in uporabo podatkov, informacij in znanja, da bi oblikovali načrt, ki je izraz znanja načrtovanja znanjskega sveta 3. *Delovanje* (acting) je faza izvedbe določenega poslovnega procesa ali katerega koli podprocesa. Vključuje uporabo znanja načrtovanja in tudi znanja tako znanjskega sveta 2 kot 3. Delovanje samo po sebi ne ustvarja novega znanja. *Spremljanje* (monitoring) je retrospektivno sledenje in opisovanje delovanja ter rezultatov delovanja. Vključuje zbiranje podatkov in informacij, modeliranje procesov, uporabo predhodno pridobljenega znanja, da bi tako ustvarili novo opisno, z rezultati povezano in napovedno znanje o rezultatih delovanja. Spremljanje je aktivnost, ki vključuje znanje sveta 2 in 3 ter ustvarja in integrira novo znanje. *Evalvacija* (evaluating) je retrospektivno ocenjevanje predhodno spremljanih aktivnosti in rezultatov v luči vrednostnih povezav (value network). Je uporaba rezultatov spremljanja skupaj s predhodno obstoječim znanjem z namenom ovrednotenja delovanja. Gre za ustvarjanje znanja o razkoraku med poslovnimi rezultati in taktičnimi cilji ter vplivih na normativne poslovne rezultate (koristi proti stroški). Tudi evalvacija je aktivnost, ki vključuje ustvarjanje in integracijo znanja sveta 2 in 3.

Na proces CIO vpliva predhodno pridobljeno znanje, ki se nahaja v distribuirani organizacijski bazi znanja – DOBZ (distributed organizational knowledge base – DOKB). DOBZ je z drugimi besedami organizacijsko znanje, ki je v svoji osnovi lahko mentalno (mental based) in v obliki artefaktov (artifact based). Kot artefakt se nahaja v informacijskih sistemih, dokumentih in kulturnih artefaktih, kot mentalno pa v posameznikih, skupnostih praks, timih, skupinah in drugih agentih. DOBZ je zaloga upravljalvskega znanja (governing knowledge), ki ga agentje uporabljajo za prilagoditve svojega vedenja, ko se soočajo z novim znanjem o dogodkih in pogojih ter ko spremljajo (in evalvirajo) svoje delovanje. DOBZ je en vidik vseh struktur organizacijskega znanja in vključuje normativne poslovne procese, načrte, vse izraze organizacijske strukture, strategije, politik, procedur in informacijskih sistemov. Skupaj z informacijami iz eksternih virov, znanje iz teh struktur vpliva na poslovne procese skozi fazo delovanja v CIO, povratno pa skozi spremljanje in evalvacijo v fazi načrtovanja generira nove probleme adaptacije in tudi novo znanje o določenih specifičnih pogojih, ki so zopet osnova za naslednji krog CIO. DOBZ je kombinacija predhodnih prepričanj in dispozicij prepričanj znanjskega sveta 2, ki ga 'nosijo' agentje organizacije in artefaktno validirane (in eksplisitne) znanjske trditve.

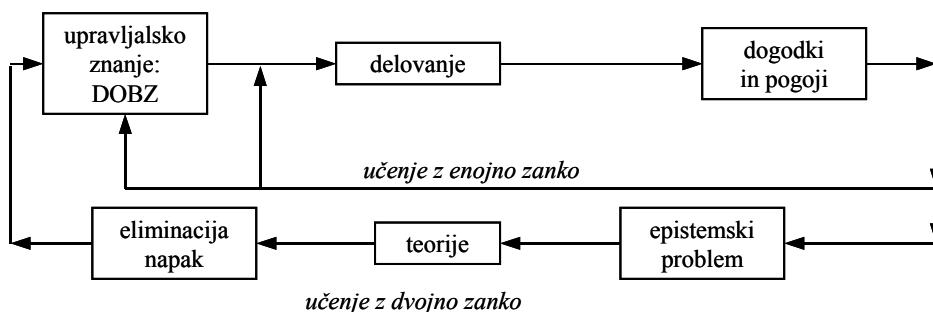


**Shema 1.24: Cikel izvršitve odločitve (CIO) – učenje z enojno zanko**

Vir: Firestone in McElroy (2003, 35)

CIO je torej proces, ki vključuje učenje z enojno zanko in je prilagoditev vedénj na osnovi predhodno razvitega splošnega in specifičnega znanja. To je znanje, ki se nahaja v distribuirani organizacijski bazi znanja in novega znanja, ki se nanaša na specifične dogodke in pogoje. Včasih pa se pojavijo problemi, ki jih ni moč rešiti zgolj s prilagoditvami ali učenjem z enojno zanko. Tovrstne probleme Firestone in McElroy poimenujeta epistemski problem<sup>12</sup> (epistemic gap), ki pa jih je moč razrešiti le skozi učenje z dvojno povratno zanko. Opišeta ga s procesom življenjskega cikla problema – ŽCP (shema št. 1.25).

**Shema 1.25: Življenjski cikel problemov (ŽCP) – učenje z dvojno zanko**



Vir: Firestone in McElroy (2003, 40)

Epistemski problem sproži formulacijo znanjske trditve, ki vodi do oblikovanja različnih teorij ali alternativnih rešitev. Sledi ji faza eliminacije napak ali faza, v kateri se znanjske trditve evalvirajo in validirajo. Rezultat je novo znanje, ki se 'shrani' v DOBZ.

Rezultat obeh procesov, tako CIO kot ŽCP, je novo znanje, pri tem se znanje v CIO ustvarja z učenjem z enojno zanko in v ŽCP z učenjem z dvojno zanko. Znanje, ki se ustvarja v CIO, je znanje o specifičnih (določenih) dogodkih in pogojih, vključno s tem, kaj ti dogodki pomenijo (spremljanje na osnovi senzornih zaznavah in z obstoječo tehnologijo), ter naša ocena oz. vrednotenje teh dogodkov (evalvacija na osnovi obstoječih vrednostnih perspektiv, presoja oz.

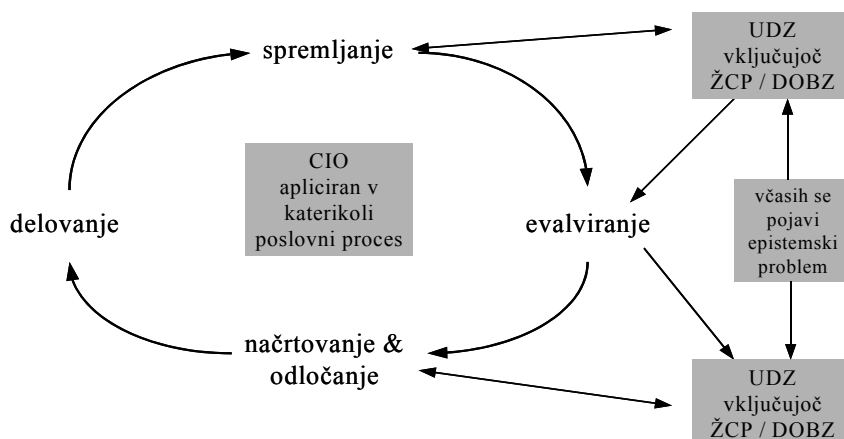
<sup>12</sup> Epistemski (spoznavni) razkorak je razkorak med zunanjim in notranjim dojemanjem (glej Verbinc 1987). Gre za neizbežni razkorak med znanjskim svetom 2 – tem, kar agentje občutimo navznoter – in znanjskim svetom 3 – to, kar zmoremo izraziti in deliti z drugimi (Firestone in McElroy 2003, 12).

vidikov) in tega, kako se na njih odzovemo (načrtovanje v skladu z uporabo rutin, osnovanih na (prej) obstoječem znanju). CIO je proces, ki mu sledimo, kadar želimo zmanjšati oz. odpraviti operativne razkorake (operational gaps).

Drugačno pa je znanje, ki se ustvarja v ŽCP. Na eni strani je to znanje o specifičnih dogodkih in pogojih, ki izhaja iz novih perspektiv, in pa tudi posplošeno znanje, povezano z novimi teorijami in modeli, novimi ontologijami, epistemologijami in metodologijami. To je znanje, ki je ustvarjeno in integrirano kot odgovor na probleme adaptacije, ki pa gre čez meje zgolj prilagoditve vedênj na osnovi prej obstoječega znanja, dostopnega v DOBZ. ŽCP je proces, ki mu sledimo, kadar želimo zmanjšati oz. odpraviti epistemske razkorake.

Življenjski cikel problema (ŽCP) je sestavljen iz več ciklov izvedbe odločitve (CIO), katerih gonilna sila je sistem spodbude učenja (learning incentive system), usmerja pa ga cilj odprave epistemskega razkoraka (glej shemo št. 1.26). ŽCP ponazarja rojstvo in smrt problema. Rojstvo problema se dogodi v kontekstu vedênj obvladovanja (coping behavior), ko običajna vedênja odpovejo in se prične reševanje po metodi poskusov in napak. Smrt problema nastopi, ko je problem razrešen in se agent vrne v CIO z novim upravljavskim znanjem (governing knowledge). ŽCP je osnova za motivacijo vseh inteligentnih agentov.

**Shema 1.26: Povezava življenjskega cikla problema (ŽCP) in cikla izvedbe odločitve (CIO); CIO sproži ŽCP**



UDZ – učenje z dvojno zanko; DOBZ – distribuirana organizacijska baza znanja

Vir: Firestone in McElroy (2003, 45)

Znanjske trditve se oblikujejo, ko se pojavi epistemski problem. Z znanjskimi trditvami Firestone in McElroy pojasnjujeta, kako in kakšne vrste znanja se ustvarjajo v organizacijah. Z opisom sheme znanjskih trditvev opišeta tudi pristope oz. načine njihove evalvacije. Evalvacija znanjske trditve – EZT (knowledge claim evaluation) ali validacija znanjske trditve je podproces ustvarjanja znanja, ki ustvarja tako znanje sveta 2 kot tudi sveta 3. Znanje sveta 2 (prepričanja) so povratna informacija (povratnica – feedback) udeležnim v produkciji znanja na ravni organizacije. EZT je vedenjski podproces, v katerem agentje v medsebojni interakciji obravnavajo in evalvirajo predhodno formulirane znanjske trditve. Ta podproces je, tako kot drugi podprocesi življenjskega cikla znanja – ŽCZ, sestavljen iz več CIO, ki se povratno združujejo v opravila, vzorce opravil in sčasoma v podprocese same. EZT je primarni proces produkcije znanja v ŽCZ. Je edini podproces, ki ni nujno potreben za produkcijo informacij, je pa nujno potreben za produkcijo znanja. Rezultat procesa EZT so znanjske trditve, ki razlikujejo informacije od znanja. To je ključni proces, ki razlikuje produkcijo informacij od produkcije znanja. EZT določa, kaj je za agenta in za organizacijo

znanje. Hkrati tudi določa, kaj bo integrirano v organizacijsko bazo znanja tekom procesa integracije znanja, kar pa je drugi primarni podproces ŽCZ.

Bistvena razlika med informacijo in znanjem je validacija, ki pa se dogodi s testiranjem in validiranjem znanjskih zahtev ali s procesom evalvacije znanjske trditve – EZT. Testiranje in evalvacija znanjske trditve je javna in skupna (nekaj, kar skupina deli). Zato je znanje, ki se ustvarja – znanje sveta 3 –, objektivno. Nasprotno pa sta testiranje in evalvacija prepričanaj zasebna in osebna, zato je znanje, ki se tako oblikuje – znanje sveta 2 –, subjektivno. V kontekstu organizacije je EZT proces, ki vključuje le testiranje znanja sveta 3. Validacija in upravičevanje (justification) nista enaka procesa. Zato EZT ni enak procesu upravičevanja (justification), slednji je namreč proces dokazovanja resničnosti znanjske zahteve.

Rezultate EZT sta Firestone in McElroy klasificirala v šest kategorij: lažna znanjska trditve (falsified knowledge claim), nedoločljiva znanjska trditve (undecided knowledge claim), preživela znanjska trditve (surviving knowledge claim) in tri vrste informacij, ki so v bistvu metainformacije ali metatrditve (metaclaims) o znanjskih trditvah iz vsake od zgoraj navedenih treh kategorij znanjskih trditve. Tiste znanjske trditve – poimenujeta jih preživele znanjske trditve –, ki preživijo našo evalvacijo in testiranja, tvorijo znanje sveta 3. V podprocesu EZT se poleg znanja sveta 3 za tiste agente, ki v procesu sodelujejo, ustvarja tudi znanje sveta 2. Na nivoju organizacije to pomeni, da je katerikoli tim, skupina, oddelek ali posameznik, ki sodeluje v EZT, poleg tega, da soustvarja organizacijsko znanje, tudi sam deležen lastne izkušnje in ga transakcija, v kateri je udeležen, zaznamuje. To pa je povratni učinek EZT-ja, ki vpliva na učenje posameznika in skupine. Evalvacija znanjske trditve je podproces ustvarjanja znanja, v katerem so znanjske zahteve podvržene primerjalnemu testiranju in evalvaciji na podlagi (lahko tudi z določenimi postopki vnaprej predpisanih) kriterijev, perspektiv in shem, značilnih za organizacijo. V tem procesu se ugotavlja vrednost in verodostojnost trditve. Evalvacija in testiranje znanjske zahteve imata dva namena – evalvacijo same znanjske zahteve in evalvacijo njene koristnosti. Kriteriji koristnosti so navadno učinkovitost (časovna, stroškovna, z vidika vloženega truda ...) in uspešnost (zadovoljevanje cilja). Sam proces evalvacije pa mora zadovoljevati tako merila pravičnosti (enoznačno razumevanje agentov, kontinuiteta v primerjavi s predhodnimi trditvami, primerljivost ...) kot tudi merila neposredne primerjave (logičnost in koherentnost, empirična in hevristična skladnost ...).

Ključno za razumevanje procesa evalvacije znanjske trditve (EZT) je tudi razumevanje spodbud učnega sistema (learning incentive system), ki določa, kdaj se EZT sproži. Firestone in McElroy razložita, da je odziv na razkorak (bodisi operativni ali epistemski) pogojen z interakcijo med agenti ter dispozicijami njihove motivacijske hierarhije, vrednostno usmerjenostjo in nivojem usmerjenosti vedénjskih dispozicij agentov. Ti skupaj z zunanjimi faktorji ustvarjajo situacijsko orientacijo (orientacijo v določeni situaciji), ki je znanilec ciljno usmerjenega uporabnega vedénja (dejanskega vedénja). Le-to pa pomembno vpliva na vedénja agentov, tako pri reševanju problemov kot na celoten potek življenjskega cikla znanja. Pri tem je pomembno, kako agentje interpretirajo dražljaje iz okolja. Možne so sledeče interpretacije:

- Agentje lahko dražljaj razumejo kot del virov in priložnosti (družbene ekologije) ali kooperacije (transakcij). Dražljaji so v tem primeru razumljeni kot spodbuda iz okolja.
- Dražljaji so lahko razumljeni tudi kot pritisk (družbena ekologija) ali konflikt (transakcija). To je videno kot okoljski upor ali vztrajnost.
- Vsaka situacija, ki vključuje uporabno védenje, ima 'v paketu' tudi svojo mešanico tako spodbud kot oviranja, ki prihajajo iz okolja.

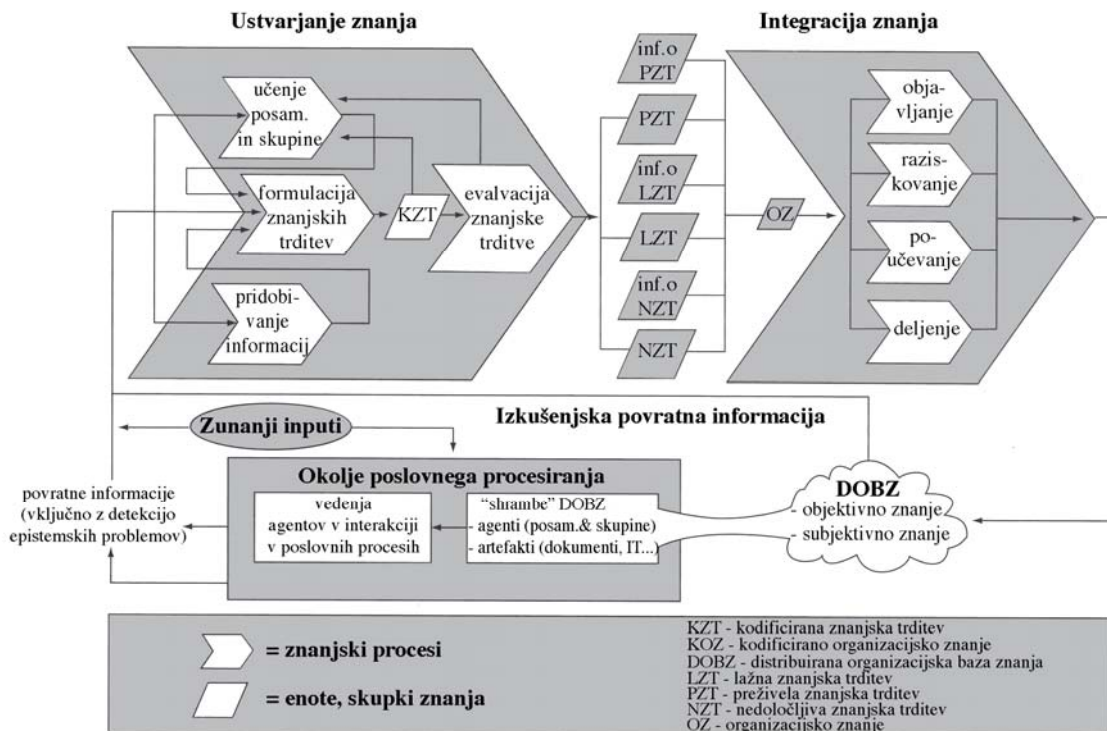
- Na družbeno spodbudo se agentje odzivajo s težnjo k doseganju cilja in s takimi transakcijami, ki prispevajo k doseganju cilja. To Firestone in McElroy poimenujeta usmerjeno vedenje/krmarjenje.

- Na družbeni upor se agentje odzivajo na različne načine, ki pa so odvisni od pričakovane zahtevnosti odprave instrumentalnega razkoraka. Če agentje upor zaznavajo kot manj močen, potem se bodo odzvali z obvladovalnim vedenjem (coping behavior).

Razlikujeta dve vrsti obvladovalnega vedenja: običajni vzorec urejevalnega vedenja, ki pomeni uporabo predhodnega znanja in je bolj ali manj v skladu s procedurami in rutinami ter pravili. Tovrstno vedenje proizvaja novo znanje, ki je predvsem vezano na določene dogodke in pogoje, ki so osnovani na rutinah, pravilih in procedurah. To je učenje z enojno zanko. Druga oblika obvladovalnega vedenja pa je novo razvijanje in izbor med potencialnimi rešitvami in odločitvami, in vključuje učenje novih načinov soočanja z ovirami iz okolja. To pa je učenje z dvojno zanko. Običajno obvladovalno vedenje nadaljuje vedenje, ki je koristno za doseganje originalno postavljenega cilja, medtem ko reševanje problemov pomeni prekinitve vedenja in je v prvem koraku definicija novega problema. Problem je viden kot razkorak med tem, kar vemo, in tem, kar bi morali vedeti, da bi lahko obvladali oviro iz okolja. Situacija reševanja problema v kontekstu obvladovalnega vedenja spodbudi svoj lastni sistem spodbud – to je spodbuda k učenju. In ta motivacija spodbujana z željo po doseganju originalno zastavljenega cilja žene življenjski cikel problema.

Firestone in McElroy ločita procese ustvarjanja znanja in procese integracije znanja. Procese ustvarjanja znanja sestavljata dva ključna podprocesa, (ki smo ju opisali zgoraj), to sta cikel izvedbe odločitve in življenjski cikel problema. V shemi št. 1.27 so procesi ustvarjanja znanja predstavljeni na levi strani, na desni pa so predstavljeni podprocesi integracije znanja. To so procesi objave znanja (broadcasting), raziskovanja (searching), poučevanja (teaching) in deljenja (sharing), ki potekajo vzporedno. Integracija znanja je proces, katerega glavni namen je komunikacija ali posredovanje vsebin organizacijskega znanja agentom. Za literaturo o upravljanju znanja pravita, da se prvenstveno ukvarja zgolj s procesi integracije, manj pa s procesi ustvarjanja znanja, katerim sama pripisujeta večji pomen (Firestone in McElroy 2003).

Shema 1.27: Življenjski cikel znanja



**Vir: Firestone in McElroy (2003, 52)**

Prednost modela, ki sta ga oblikovala Firestone in McElroy, vidimo predvsem v tem, da jasno ločuje procese ustvarjanja znanja od procesov integracije ali razširjanja znanja v organizaciji. V primerjavi z drugimi, v tem poglavju navedenimi modeli, jasno razločujeta procese integracije (ali z drugimi besedami socializacije in 'inkulturacije' kot procesov prenašanja kulture na nove člane) ter procese, povezane z upravljanjem informacij, od procesov učenja. Prav tako lepo razločita adaptacijo (učenje z enojno zanko) od 'pravega' organizacijskega učenja ali učenja z dvojno zanko. V primerjavi z Argyrisom natančneje pojasnita, kaj je tisto, kar sproži oz. preusmeri cikel iz učenja z enojno zanko v cikel učenja z dvojno zanko. Z uvedbo razlikovanja znanj znanjskega sveta 2 in 3 v procesih organizacijskega učenja pa se izogneta tistim problemom managementa znanja, ki se lotevajo upravljanja implicitnega, tacitnega znanja in kulturnih procesov. Zato je z vidika praktikov upravljanja znanja model tudi bolj uporaben.

Model procesov ustvarjanja znanja, kot sta ga opredelila Firestone in McElroy, lahko opredelimo kot kombiniranega iz dveh idealnih tipov modelov, kot sta jih opisala Van De Ven in Poole. Cikel izvedbe odločitve sodi med teleološke modele, življenjski cikel problema pa med dialektične modele. CIO je namreč pragmatičen in zasleduje cilj, medtem ko je ŽCP v osnovi soočanje teze in antiteze, ki v fazi konflikta ali v procesu evalvacije znanjske trditve rodi novo znanje ali sintezo.

## 1.7 TIPI IN OBLIKE ORGANIZACIJSKEGA UČENJA

Tipe in oblike organizacijskega učenja lahko razločujemo na podlagi različnih kriterijev. Tako je učenje proces, ki je lahko rezultat bolj ali manj usmerjenih prizadevanj, ki posredno ali neposredno služijo potrebam ali zahtevam dela, kot jih navadno opredeli management (Illeris 2004). V tem pogledu lahko na dimenziji intencionalnosti ločimo: formalno učenje, neformalno učenje (informal), naključno učenje (incidental learning) in proti-učenje ali

obrambne rutine (counter-learning, defensive routines) (Illeris 2004). *Formalno učenje*<sup>13</sup> je tisto učenje, ki ima vnaprej oblikovan program, s katerim zasleduje učne cilje. Formalizirane učne aktivnosti so na primer tiste, ki vključujejo nekoga, ki je v vlogi učitelja, inštruktorja, ali pa se odvijajo na sestankih. Lahko so to usposabljanja in izobraževanja v učilnici (ali v virtualni učilnici – online), usposabljanja na delovnem mestu, kot je npr. vajeništvo ali pripravništvo, uvajanje ... *Neformalno učenje* (informal) vključuje učne aktivnosti, ki niso formalizirane. Neformalno učenje je prav tako kot formalno učenje intencionalno, vendar pa nima vnaprej zastavljenih učnih učinkov. Primer tega učenja je, ko sodelavec prosi za nasvet drugega sodelavca ali ko sodelavci razpravljajo o rešitvi nekega problema. Bolj intenzivne oblike neformalnega učenja lahko vključujejo samousmerjeno ali skupinsko usmerjeno učenje, ki pa nima nekega vnaprej formaliziranega okvira ali programa. Neusmerjeno – naključno učenje (incidental learning) se dogodi, ne da bi ga kdor koli načrtoval, in je povezano z delovnikom in komunikacijo ali pa je del njiju. Naključno učenje je stranski produkt neke druge aktivnosti, kot na primer izpeljave določene naloge, medosebne interakcije, 'zaznavanja' organizacijske kulture ali poskušanja – učenja iz poskusov in napak (Marsick in Watkins v Illeris 2004, 79). Učenje, usmerjeno proti potrebam organizacije – proti-učenje (counter-learning) (Illeris 2004), je Argyris opisal in poimenoval obrambne rutine (defensive routines). Organizacijske obrambne rutine so kakršne koli rutine ali delovanja, katerih namen je preprečiti zadrego ali se izogniti situaciji, ki bi lahko povzročila zadrego ali druge neprijetnosti. Gre za oblikovanje rutin ali percepcij, ki služijo zadovoljitvi določenih potreb in vedênj zaposlenih in ki hkrati ne zadovoljujejo ali celo škodijo delovnim zahtevam ali interesom organizacije. Defenzivne rutine zmanjšujejo verjetnost, da bo organizacija razrešila ali odpravila dejavnike, ki lahko zadrego povzročijo, in so zato škodljive za učenje (anti-learning) (Argyris 2004).

**Tabela 1.9: Trije tipi organizacijskega učenja po Hedbergu**

Tip učenja	Spreminjanje odnosa med organizacijo in okoljem	Odziv organizacije	Zahtevnost in stopnja odziva
<b>učenje kot prilagajanje</b>	valovanja, manjše spremembe, ki so reverzibilne	prilagajanje parametrov ali pravil, izbor iz repertoarja možnih odzivov, pogajanje ali manipulacija okolja	relativno enostaven in hiter, pogosto rutiniran
<b>učenje kot spreminjanje</b>	pomembne, delne spremembe, ki niso reverzibilne	od-učenje in nadomestitev z novimi vedenji	težavno in časovno potratno
<b>učenje kot preobrat</b>	razsežne spremembe, ki niso reverzibilne	spreminjanje teorij delovanja ali delov teorij	ni mogoče ali zelo težavno, vendar hitro, ko se sprememba pojavi

Vir: Hedberg (1981, 10)

<sup>13</sup> Pojem formalno učenje (*formal learning*) pa tudi formalno izobraževanje (*formal education*) se razločuje od neformalnega (informal, non-formal), saj je formalno učenje tudi tisto, ki vodi do pridobitve javnoveljavne izobrazbe ali kvalifikacije. Neformalno (tudi zunajšolsko) učenje (*non-formal*) je tisto, ki je 'institucionalizirano' – se torej odvija v okolju, namenjenem učenju (izobraževalne institucije, delavnice ...), vendar ne vodi do izobrazbe ali kvalifikacije. Neformalno (*informal*) pa je tisto, ki se odvija v situaciji, ki ni organizirana v namen učenja'. Glej tudi Jelenc (1991).

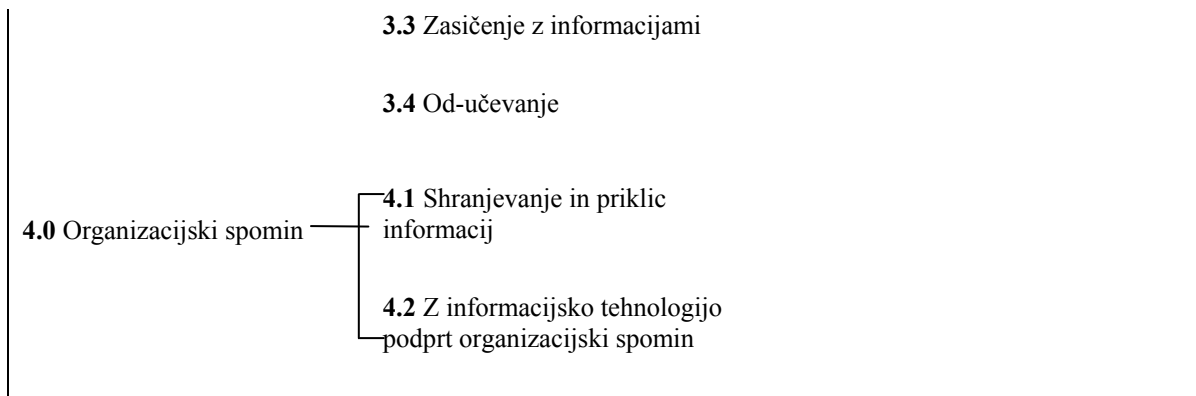
Tri tipe učenja, kot jih opiše Hedberg, lahko razumemo tudi kot ravni učenja, in so: učenje kot prilagajanje (adjustment learning), učenje kot spreminjanje (turnover learning) in učenje kot preobrat (turnaround learning). Predstavili smo jih v tabeli št. 1.9. Razlikovanje tipov učenja glede na ravni učenja (glej tudi poglavje 1.5) pomeni predvsem razlikovanje učenja na podlagi rezultatov učenja, ki so lahko zgolj 'površinski', eksplicitni in predvsem vedénjski, ali pa posegajo in spreminjajo globlje, bolj implicitne teorije delovanja in mentalne sheme organizacije. Hedberg je svoje tipe opredelil tudi glede na odnos organizacije do svojega okoljem (Hedberg 1981).

Huber (1991) je prvi, ki je oblike in tipe organizacijskega učenja sistematično opisal. Organizacijsko učenje Huber prvenstveno razume kot procesiranje informacij in pravi, da se je entiteta s procesiranjem naučila, če se je nabor potencialnih vedénj spremenil. Ko za entiteto vzamemo organizacijo, so ti procesi pogosto medosebni in družbeni, včasih pa tudi mehanični, zato jih v primeru zadnjega lahko vidimo kot logistične procese. Tipologijo oblik in tipov učenja je izdelal na podlagi razlikovanja štirih podkonstruktov organizacijskega učenja in z njimi povezanih štirih procesov, ki so: pridobivanje znanja (1), distribucija informacij (2), interpretacija informacij (3) in organizacijski spomin (4) (shranjevanje informacij) (Huber 1991). V nadaljevanju tipologijo tudi podrobneje povzemamo in predstavljamo v tabeli št. 1.20.

**Tabela 1.10: Huberjevi konstrukti in procesi, povezani z organizacijskim učenjem**

Konstrukti in procesi	Podkonstrukti in podprocesi	Podkonstrukti in podprocesi
1.0 Pridobivanje znanja	1.1 Prirojeno učenje	1.2.1 Organizacijsko eksperimentiranje
	1.2 Izkušensko učenje	1.2.2 Organizacijsko samoocenjevanje
		1.2.3 Eksperimentiranje z organizacijo
	1.3 Učenje iz izkušenj drugih	1.2.4 Neintencionalno ali nesistematično učenje
	1.4 Presajanje	1.2.5 Učenje o izkustvenem učenju
1.5 Iskanje in opazovanje	1.5.1 Odslikovanje	
	1.5.2 Usmerjeno raziskovanje	
	1.5.3 Spremljanje performance	
2.0 Distribucija informacij		
3.0 Interpretacija informacij	3.1 Oblikovanje kognitivnih zemljevidov in okvirov	
	3.2 Bogatost medijev	





Vir: Huber (1991, 90)

1. Prvi proces je proces pridobivanja znanja in informacij (knowledge acquisition), ki ga Huber razdeli na sledečih pet podprocesov. 1.1. Prirojeno učenje (congenital learning) pojasnjuje s prirojenim znanjem, ki je rezultat tovrstnega učenja. Organizacija (za razliko od posameznika) vedno začne svoj obstoj z nekim znanjem o okolici, v kateri bo delovala, in znanjem o procesih v organizaciji. Organizacija tako poseduje prirojeno znanje, ki je kombinacija podedovanega znanja (znanja ustanoviteljev organizacije) in znanja, ki je bilo pridobljeno pred obstojem organizacije. Huber meni, da to znanje močno vpliva na prihodnje učenje. 1.2. Izkušnjsko učenje (experiential learning) je način, kako organizacija z izkušnjami pridobiva novo znanje, pri tem pa razlikuje pet podprocesov izkustvenega učenja: 1.2.1. Organizacijsko eksperimentiranje (organizational experiments) je način intencionalnega učenja, vključuje pridobivanje in analiziranje povratnih informacij. Organizacija v prvi vrsti omogoča zbiranje (kot na primer raziskave trga, testiranje produkta, ankete zadovoljstva strank) in analizo povratnih informacij. Organizacija na tovrstno učenje lahko vpliva tudi z izboljševanjem natančnosti povratnih informacij glede vzročno-posledične povezave med organizacijskimi aktivnostmi in učinki teh aktivnosti. V tovrstno učenje je Huber uvrstil tudi učenje kot del procesov odločanja, ker le-ti terjajo intencionalno učenje iz povratnih informacij. 1.2.2. Organizacijsko samoocenjevanje (organizational self-appraisal) je naslednja oblika intencionalnega izkustvenega učenja. V prejšnji točki navedeno učenje se osredotoča na bolj objektivno mere performance, kot je na primer doseganje zastavljenih poslovnih načrtov. Te oblike učenja pa so usmerjene na izboljševanje mentalnega zdravja in odnosov med člani organizacije, zato je tovrstno učenje osredotočeno na interakcijo med člani in participacijo. Sem Huber uvršča učenje z akcijskim (ali dejavnim) raziskovanjem (action research), ki je v prvi vrsti usmerjeno na zbiranje podatkov o problemih, skrbih in željah članov organizacije ipd., da bi le-te vključili v oblikovanje načrtov sprememb. Akcijsko raziskovanje je, pravi Huber, eden od pristopov k razvoju organizacij. 1.2.3. Eksperimentiranje z organizacijo (experimenting organizations) je učenje, ki ima za cilj izboljševati sposobnost organizacije za adaptacijo (adaptability) – v nasprotju s prejšnjima dvema oblikama, ki imata za cilj spodbujanje same adaptacije. V tem smislu je organizacija samooblikujoča in eksperimentirajoča oblika, ki skoraj neprestano spreminja svoje strukture, procese, cilje itd. 1.2.4. Neintencionalno ali nesistematično učenje (unintentional or unsystematic learning) je organizacijsko učenje, ki se odvija brez namena ali usmeritve. Huber ugotavlja, da je to področje slabo raziskano. 1.2.5. Učenje iz izkustvenega učenja (experience-based learning curves), je učenje, ki je posledica izkustvenega učenja. S preučevanjem učne krivulje (poteka nekega izkustvenega učenja) lahko pridobimo nova znanja o tem, kako se učiti in kako izkušnjsko učenje izboljšati<sup>14</sup>. 1.3. Učenje iz izkušenj drugih (vicarious learning) se nanaša na učenje o tem, kakšne strategije, administrativne prakse in tehnologije uporabljajo druge

<sup>14</sup> V povezavi s tovrstnim učenjem se je v sedanjem času uveljavil pojem metaučjenja ali deuteroučenja.

organizacije. 1.4. Presajanje (grafting) je učenje, ki si ga organizacija zagotavlja tako, da v svoje vrste pridobi nove člane z znanjem, ki ga organizacija nima. 1.5. Iskanje in opazovanje (searching and noticing) je pridobivanje informacij na sledeče tri načine. 1.5.1. Odslikovanje (scanning) okolja organizacija; ker se okolje organizacije spreminja, mora organizacija ves čas spremljati spremembe, da bi preprečila prevelik razkorak med organizacijo in okoljem. 1.5.2. Usmerjeno raziskovanje (focused search) je raziskovanje, usmerjeno v ugotavljanje pogojev oz. predhodno potrebnih dogodkov (antecedents) in alternativ za rešitev določenega problema. Lahko je reaktivno ali proaktivno. 1.5.3. Spremljanje performance (performance monitoring) je način zbiranja informacij o performanci glede doseganja internih standardov in zahtev zunanjih deležnikov. 2.0. Distribucija informacij (information distribution) je odločujoča za samo organizacijsko učenje in njegovo razsežnost. Na eni strani gre za sestavljanje informacij in tako ustvarjanje novih informacij, na drugi pa za razširjanje informacij, ki na ta način zaobjamejo več članov organizacije. 3.0. Interpretacijo informacij (information interpretation) Huber razloži z besedami Dafta in Weicka, ki pravita, da je to proces, s katerim informacije dobijo pomen, in hkrati proces, v katerem se dogodki 'prevajajo' v skupno razumevanje (shared understandings) in konceptualne sheme. Sestavljajo ali determinirajo jo sledeči štirje podprocesi. 3.1. Oblikovanje kognitivnih zemljevidov in okvirov (cognitive maps and framing) se nanaša na družbeno konstrukcijo realnosti, kjer je razumevanje informacije pogojeno z obstoječimi skupnimi kognitivnimi okviri in zemljevidi. Tu je ključna komunikacija in mediji komunikacije. 3.2. Bogatost medijev (media richness) je determinanta, ki določa, v kolikšni meri bosta tako oddajnik kot prejemnik informacije informaciji dodelila skupni pomen. 3.3. Zasičenje z informacijam (information overload) se zgodi, kadar je količina informacij, ki jo določena organizacijska enota lahko ustrezno sprejme, presežena. 3.4. Od-učenje (unlearning) ali pozabljanje naučenega je proces, ki ga Huber razume kot zmanjšanje potencialnih vedenj. Kvalitativno se ta proces ne razlikuje od učenja. Gre za od-učenje določenega vedenja ali pa od-učenje določenih omejitev (constrains) vedenja. 4.0. Organizacijski spomin (organizational memory) se nanaša na nek repozitorij, kjer so znanje in informacije shranjene izven ljudi. Gre torej za znanje, ki je shranjeno (utelešeno) izven posameznikov, kar je zato, ker ljudje odhajajo iz organizacij, pomembno. 4.1. Shranjevanje in priklic informacij (storing and retrieving information) se nanaša na procese, ki zagotavljajo shranjevanje informacij (in vir pridobivanja) v obliki opisov rutin, procedur v sistemih, standardih. 4.2. Z informacijsko tehnologijo podprt organizacijski spomin (computer-based organizational memory) je način, kako lahko organizacije procese zapišejo in uporabljajo z informacijskim sistemom. Informacije o delovanju in znanju organizacije so tako vidne kot zapisi transakcij (Huber 1991).

Če Huber oblike in tipe učenja razmeji glede na štiri procese, povezane s procesiranjem informacij, pa Miller svojo tipologijo oblikuje na podlagi dveh dimenzij (Miller 1996). Dimenziji je opisal z dvema poloma, kjer je na prvi dimenziji v eni skrajnosti učenje prostovoljno (voluntarism), na drugi skrajnosti pa deterministično (determinism); na drugi dimenziji pa v eni skrajnosti metodično (postopno in preišljeno) (methodical) in v drugi pa nepričakovano (emergent). Loči tri oblike metodičnega učenja in tri oblike spontano pojavljajočega se učenja, ki se med seboj razlikujejo v stopnji prostovoljnosti oziroma glede na omejitve oz. pritiske v mišljenju in delovanju. Te variacije je opisal s šestimi oblikami (modes) organizacijskega učenja, za katere Miller pravi, da istočasno obstajajo v organizaciji: analitično (analytic), sintetično (synthetic), eksperimentalno/izkušensko<sup>15</sup> (experimental), interaktivno (interactive), strukturalno (structural), institucionalno (institutional). Med seboj

---

<sup>15</sup> Angleški termin 'experimental' Jelenc prevaja kot izkušensko učenje in ga opiše kot "učenje, ki izvira bodisi iz splošnih življenjskih izkušenj bodisi iz posebnih učenčevih dejavnosti. Učenec se uči na podlagi svojih čustev in razmišljanja, ki ga v njem povzroči izkušnja neposredno ali kasneje" (Jelenc 1991, 33).

se razlikujejo v pristopih, rezultatih in kontekstu, v katerem se pojavljajo. *Analitično učenje* se pojavi z intenzivnim in sistematičnim zbiranjem informacij tako znotraj kot tudi zunaj organizacije. Da bi odkrili ključne probleme in priložnosti, se analizira delovanje organizacije in okolje organizacije. Informacije se spremlja s formalnimi sistemi, večinoma se zbirajo kvantitativne informacije. Na podlagi analize podatkov se oblikujejo strategije in cilji. Učenje se pojavi, ko se na podlagi povratnih informacij o doseganju ciljev in z ugotavljanjem razkoraka prilagajajo taktike oz. strategije. *Sintetično učenje* je v primerjavi z analitičnim učenjem v večji meri nekaj, kar se pojavi – ni sistematično, je zato bolj intuitivna in holistična oblika učenja. Pri tovrstnem učenju se obstoječe delčke znanja uporabi na nov način in z razkritjem novih povezav ali vzorcev se oblikuje novo znanje. *Eksperimentalno učenje* prav tako kot analitično učenje odlikuje nameren, racionalen in metodičen pristop. Razlika je v tem, da je faza delovanja predhodna fazi analize, in je zato bolj spontano, saj ga ne usmerjajo detajlni načrti. Iskanje oz. zbiranje informacij je bolj priložnostno, ni usmerjeno in zajema več področij. *Interaktivno učenje* je, prav tako kot eksperimentalno učenje, učenje z delovanjem ('learning by doing') in se odvija simultano v različnih delih organizacije. Vendar pa se namesto sistematičnega eksperimentiranja z različnimi praksami učenje odvija bolj implicitno in spontano, kot izmenjava in pogajanje med člani organizacije in z zunanjimi deležniki. Učenje poteka z izmenjavo informacij in z evalvacijo transakcij, s katero se razkrivajo motivi. Z razreševanjem rivalstva za vire se oblikujejo zmesi znotraj in zunaj organizacije, ki pomenijo novo znanje. Učenje je produkt spontanih procesov hipnega prilagajanja trenutnim priložnostim in političnim silam. Interaktivno učenje je bolj intuitivno in induktivno (v nasprotju z zgoraj opisanimi, ki temeljijo na deduktivnem sklepanju), temelječe na 'slutnjah', političnem instinktu in 'branju' ljudi. Zato se pojavlja, kadar so cilji nejasni, in je usmerjeno k odkrivanju stopnje svobode v interpretaciji ciljev in priložnosti. Cilj tovrstnega učenja je razumeti neko situacijo v tolikšni meri, da se ji lahko prilagodiš. Težnja v razumevanju je razumeti situacijo le do neke ('dovolj dobre') stopnje in ne popolnoma. Cikel učenja se odvija pogosto in neprestano, saj je na podlagi povratnih informacij treba situacijo hitro ponovno ovrednotiti in prilagoditi delovanje. *Strukturalno učenje* je najbolj razširjena oblika metodološkega pristopa v učenju, ki se pojavlja skozi organizacijske rutine. Rutine so rezultat analitičnega učenja in načrtovanja, ki kodificirajo predhodno učenje tako, da določajo, kako učinkovito izvajati določene naloge in vloge. Rutine prav tako usmerjajo samo učenje, bodisi implicitno ali eksplicitno. *Institucionalno učenje* je spontan, induktiven proces, s katerim organizacije iz okolja ali od svojih pomembnih članov asimilirajo vrednote, ideologije in prakse. Vsebina učenja je pogosto ideološka, učenje pa poteka kot indoktrinacija, socializacija ali celo nasilno soočenje močnih političnih skupin (Miller 1996). Druge glavne značilnosti šestih oblik organizacijskega učenja predstavljamo v tabeli št. 1.11.

**Tabela 1.11: Primerjava Millerjevih šestih oblik organizacijskega učenja**

Značilnost	Analitično učenje	Sintetično učenje	Eksperimentalno učenje	Interaktivno učenje	Strukturalno učenje	Institucionalno učenje
<b>prevladujoče orodje učenja</b>	odslikovanje analiza	hermenevtika vpogled	delovanje preizkušanje	pogajanje prilagajanje	rutine	indoktrinacija rituali
<b>raziskave &amp; analize izbor</b>	temeljite	intuitivne	<b>spontane proaktivne</b>	reaktivne lokalne	programirane	se ne izvajajo
	kalkulativen	estetičen	osnovan na povratni informaciji	političen	avtomatičen	pogojen z vrednotami
<b>tipičen cilj</b>	optimizacija	sinergija	inovacija adaptacija	zadovoljitev	zanesljivost	koherenca

<b>kaj naj bi bilo naučeno</b>	kontekst, strategija, načrt	'med vrsticami', konfiguracija, sistem	vzorci/poti prenove	priložnosti in omejitve	izboljšave procedur	misija, protokol, vrednote
--------------------------------	-----------------------------	--	---------------------	-------------------------	---------------------	----------------------------

Vir: Miller (1996, 491)

Miller svojo tipologijo oblik učenja poveže s Shrivastavino (1983) tipologijo učnih sistemom (glej poglavje 1.2): analitično učenje ustreza 'formalnemu management sistemu', sintetično 'instituciji enega', eksperimentalno učenje naj bi bilo prevladujoče v 'kulturi iskanja informacij', interaktivno učenje lahko pripišemo 'participativnemu učnemu sistemu', strukturalno učenje naj bi odlikovalo 'birokratski učni sistem' in institucionalno učenje 'mitološki učni sistem'. Nonaka je opredelil deduktivno učenje, ki se v grobem prekriva z Millerjevim analitičnim učenjem, ter induktivno učenje, ki ustreza sintetičnemu učenju (v Miller 1996, 490). Senge je opisal obliko učenja, ki jo poimenuje površinsko soočanje predpostavk (assumption-surfacing), ki jo Miller poveže s svojo opredelitvijo analitičnega učenja, Sengejevo sistemsko mišljenje pa poveže s sintetičnim učenjem (v Miller 1996, 490). Podobno poveže tudi eksperimentalno učenje z Marchevim eksplorativnim učenjem (exploration) in strukturalno učenje z Marchevim eksploatacijskim učenjem (March v Miller 1996, 490). Slednji dve obliki učenja, kot ju definira March, bomo tudi podrobneje predstavili, saj pomenita razlikovanje dveh pomembnih tipov učenja, kjer eno vodi k oblikovanju novega znanja, drugo pa k uporabi obstoječega znanja.

Eksploracijo lahko opišemo s termini, kot so raziskovanje, variacije, tveganje, eksperimentiranje, igranje, fleksibilnost, odkrivanje, inovacije. Eksploatacija pa vključuje rafiniranje (prečiščevanje), izbor, produkcijo, učinkovitost, selekcijo, implementacijo in eksekucijo. Obe opisani obliki organizacijskega delovanja vključujeta organizacijsko učenje, ki ga v prvem primeru March poimenuje *eksplorativno učenje* (exploratory learning), v drugem pa *eksploatacijsko učenje* (exploitative learning). Pri eksploatacijskem učenju gre za izboljševanje obstoječih kompetenc organizacije, pri eksplorativnem učenju pa za pridobivanje novih kompetenc. March razliko med obema pojasni tudi s primerom razlike med izboljševanjem obstoječe tehnologije (– eksploatacija) in iznajdbo nove tehnologije (– eksploracija). V jeziku evolucijskih teorij razvoja organizacij govorimo o variaciji in selekciji. Tako March pravi, da je učinkovito selekcioniranje med oblikami, rutinami ali organizacijskimi praksami pomembno za preživetje organizacije, vendar pa mora organizacija kreirati tudi nove alternative obstoječih praks, še posebno v hitro spreminjajočem se okolju. Eksplorativno učenje je po svoji naravi manj sistematično, zato so tudi izkupički manj zanesljivi, bolj časovno oddaljeni, tako pa je tudi lokus delovanja in adaptacije organizacije šibek. To velikokrat povzroča konflikt med kratkoročnimi učinki in koristmi na škodo dolgoročnih, seveda pa tudi obratno, kratkoročno slabše učinke na račun večjih dolgoročnih koristi. Organizacija mora zato predvsem znati poiskati ravnotežje med obema oblikama učenja (March 1991).

Zanimivo pa je tudi razlikovanje organizacijskega učenja, kot ga opredelita Bapuji in Crossan, ki glede na to, ali se pojavi na podlagi lastne izkušnje organizacije ali pa iz izkušnje druge organizacije, razlikujeta dve glavni vrsti učenja v organizaciji. Prvo opredelita kot *interno učenje*, drugo pa kot *eksterno učenje*. Interno učenje se nanaša na koristi, ki jih organizacije pridobivajo z akumulacijo izkušenj. V primeru eksternega učenja pa se organizacija uči na podlagi preteklih izkušenj druge organizacije iz iste panoge (congenital learning), iz izkušenj drugih organizacij (vicarious learning), o medorganizacijskem učenju pa govorimo, kadar gre

za učenje med organizacijami v strateški povezavi (inter-organizational learning) (Bapuji in Crossan 2004).

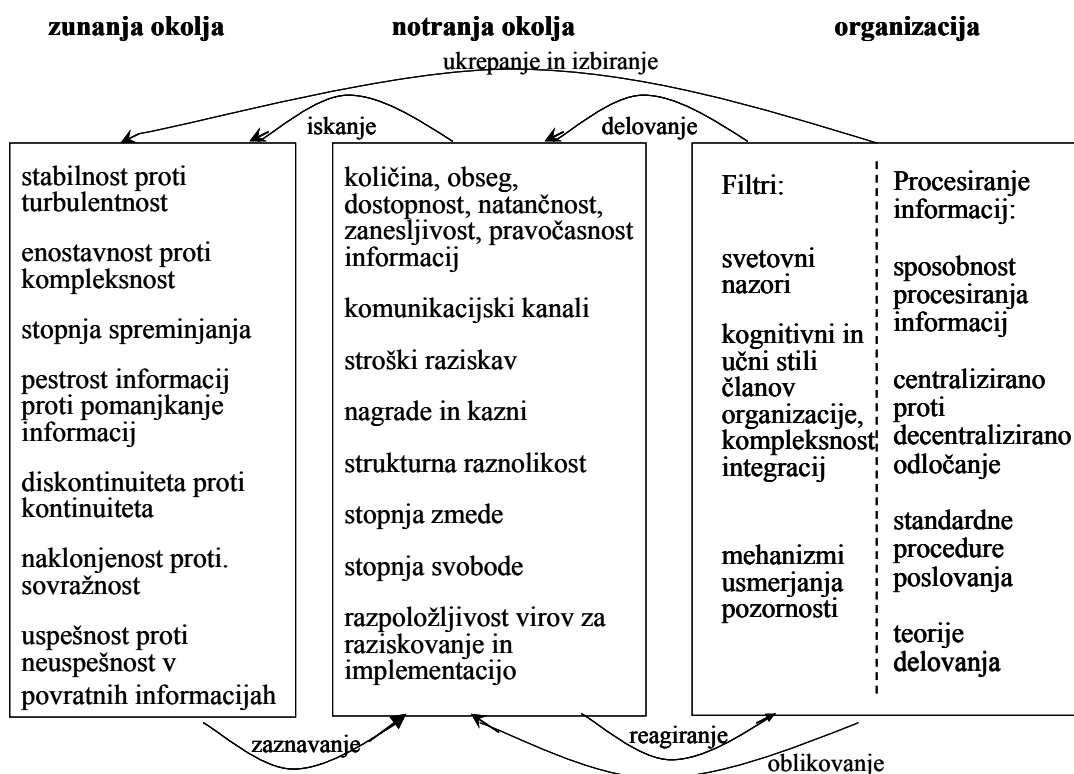
## 2 POGOJI ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE

V tem poglavju predstavljamo pogoje ali faktorje, ki omogočajo in spodbujajo oz. ovirajo organizacijsko učenje. V določeni meri smo se s pogoji srečevali že v predhodnih poglavjih, ko smo opisovali značilnosti organizacijskega učenja. V tem poglavju zato najprej predstavljamo dva strnjena teoretična koncepta pogojev za organizacijsko učenje, ki zastopata dve najpogostejši perspektivi znotraj organizacijskega učenja. Prvi je Hedbergov (1981), ki sta ga Easterby-Smith in Araujo (1999) uvrstila med perspektive organizacijskega učenja kot tehničnih procesov, ki poudarjajo procesiranje, interpretacijo in odzive na informacije. Drugi koncept pa je Wengerjev in pripada perspektivi organizacijskega učenja kot družbenega procesa, poudarja načine, s katerimi ljudje v delovnih sredinah oblikujejo pomene.

Bapuji in Crossan (2004), Heraty (2004), Lahteenmaki et al. (2001), Shipton (2005; 2001) in Dodgson (1993) v svojih pregledih raziskav s področja organizacijskega učenja ugotavljajo, da teoretično pluralno opredeljen konstrukt organizacijskega učenja nima veliko empiričnih potrditev, kar vidijo kot velik manko za razvoj znanosti in prakse. Kljub precej obsežnemu naboru konceptualnih opredelitev organizacijskega učenja z vidika različnih strok, pa je na tem področju obstajal manko empiričnih raziskav, ki bi vse te koncepte podprle. To pluralnost opredelitev smo v veliki meri občutili, ko smo želeli oblikovati enotno klasifikacijo pogojev ali faktorjev, ki na organizacijsko učenje vplivajo. Teoretične modele organizacijskega učenja in pogoje smo želeli podpreti z ugotovitvami raziskav, zato v tem delu tudi navajamo ugotovitve raziskav, ki so poskušale pojasniti vplive na organizacijsko učenje. V ta namen najprej opišemo različne pristope k raziskovanju pogojev organizacijskega učenja, kar nam da različne klasifikacije. Pogoje razvrstimo v dve skupini, in sicer v mejne pogoje in kontekstualne pogoje, in jih podrobneje opišemo.

Za Hedberga je organizacijsko učenje interakcija med organizacijo in njenim okoljem in vključuje tako adaptivna kot manipulativna vedenja organizacije. Organizacijsko učenje vključuje procese, s katerimi se organizacija defenzivno prilagaja realnosti, in procese, s katerimi organizacija, da bi prilagodila ujemanje z okoljem, znanje uporablja ofenzivno. Organizacije izmenoma raziskujejo zunanja okolja in spreminjajo svoja notranja okolja. Če je okolje preveč turbulentno, potem organizacija ne uspe odsliskati okolja, kar lahko zavira učenje. Za učenje so potrebne spremembe in tudi stabilnost v interakciji med organizacijo in okoljem. Organizacija lahko s svojimi notranjimi okolji v določeni meri upravlja s spremembami v okolju in si na ta način zagotovi pogoje za učenje. Hedberg je opisal tri skupine faktorjev in jih ločil na tiste, ki prihajajo iz zunanjih okolij organizacije (outer environments factor), tiste iz notranjih okolij organizacije (inner environments factors) ter organizacijske faktorje ali značilnosti same organizacije (organization factors) (Hedberg 1981). Predstavljeni so s shemo 2.1. Prvenstveno ugotavlja, da je organizacijska sposobnost učenja (organization's capacity to learn) odvisna od zunanjih okolij. Le-ta vplivajo na to, kako organizacija reagira na negativne ali pozitivne povratne informacije o svoji performanci, kar pa je pogojeno s tem, kakšnim problemom je že bila izpostavljena, z naravo mentalnih zemljevidov, ki jih organizacija poseduje, in količinsko sposobnostjo procesiranja informacij, ki jih lahko mobilizira, ko se pojavijo težave. Faktorje zunanjega okolja podrobneje opišemo v poglavju 2.3.4.

Schema 2.1: Faktorji organizacijskega učenja



Vir: Hedberg (1981, 16)

Druga skupina faktorjev so notranja okolja organizacije, s katerimi lahko do določene mere organizacija kontrolira svoja zunanja okolja (npr. stopnjo svoje izpostavljenosti zunanjim spremembam) in na ta način spodbuja ali zavira organizacijsko učenje. Faktorji, ki jih Hedberg opiše, so pravzaprav elementi organizacijske strukture. Organizacija lahko določa, katere informacije bo pridobivala in kako zanesljive, ažurne in podrobne bodo te informacije (npr. z izbiro metode in vira informacij). Informacijski sistem (s tem ni mišljena zgolj tehnologija) filtrira informacije in na ta način vpliva na učenje. Organizacija tudi vpliva na to, v kolikšni meri bodo njeni člani želeli in imeli možnosti za raziskovanje zunanjih okolij. Inovacije in učenje stimulirata tudi decentralizacija in participativno vodenje, ki znižujeta potrebo po formaliziranih komunikacijskih kanalih in izboljšujeta komunikacijo od spodaj navzgor. Vpeljani so taki sistemi pripoznavanja in nagrajevanja, ki spodbujajo učenje posameznikov in timov. Bolj kot kaznovanje in pravila sta za spodbujanje učenja pomembni pohvala in spodbuda. Obstajati morajo določena pravila in omejitve, ki preprečujejo nejasnosti in negotovosti, vendar morajo biti usmerjena tako, da spodbujajo razkrivanje in reševanje problemov. Prevelike nejasnosti glede pravil, nalog ter varnosti zaposlitve zavirajo učenje, na drugi strani pa posamezniki morajo imeti določeno stopnjo svobode. Slevin je ugotovil, da se inovativno vedenje lahko pojavi le, kadar so meje jasno začrtane. To organizacija naredi tako, da določi stroške raziskovanja in neuspehov in nameni del tudi nagradam. Na ta način spodbuja tveganje, raziskovanje in učenje (v Hedberg 1981).

Tretja skupina faktorjev vključujejo elemente kulture – Hedberg jih poimenuje faktorji organizacije. Poleg objektivnih prizadevanj za razširjanje informacij je pomembna tudi subjektivna percepcija prizadevanj. Raziskovanje je večje, kadar imajo odločevalci enostaven in učinkovit dostop do informacij. Količina informacij ali stimulov, s katerimi se posamezniki srečujejo, ne sme presežati zmoglosti posameznikov. Poleg stilov procesiranja informacij ter kognicije članov organizacije je pomemben faktor tudi integracija. Kulturni elementi, kot so svetovni nazori, teorije delovanja in mehanizmi usmerjanja pozornosti, vplivajo na

organizacijske mentalne strukture. Tako Hedberg pravi, da se organizacije učijo v interakciji z okoljem, pri tem pa so okolja organizacije v veliki meri artefakti organizacijskih mentalnih struktur (Hedberg 1981).

Poleg faktorjev Hedberg izpostavi tudi tri sprožiteljne učnja (triggers), to so problemi, priložnosti in ljudje. Problemi, kot so na primer ugotovljeni razkorak med načrtovanimi in doseženimi cilji, lahko sprožijo raziskovanje in učenje. Priložnosti, kot je uspešno delovanje organizacije, prav tako lahko sprožijo učenje, vendar pa naj bi uspeh okrepljeval obstoječe načine delovanja, zato uspeh, kljub temu da omogoča vire za raziskovanje, organizacije le redko izkoristijo za učenje. Osebe z drugačnimi pogledi in načini razmišljanja lahko sprožajo učenje v organizaciji. Vendar le v tolikšni meri, kot jim le-ta dopušča in priznava izražanje drugačnih pogledov. Primer, ko je organizacija drastično spremenila načine svojega delovanja in se pospešeno učila, se je dogodil, ko se je zamenjalo celotno vodstvo organizacije (Hedberg 1981).

V nasprotju s Hedbergom, ki poudarja eksterne in makro faktorje organizacijskega učenja, se Wenger osredotoča na družbene sisteme. Wenger meni, da organizacijskega učenja ni moč načrtovati, lahko le načrtujemo za – lahko ga spodbujamo ali zaviramo (Wenger 1998, 229). Organizacijsko učenje se odvija v družbenih sistemih učenja – skupnostih praks, zato mora organizacija razvijati skupnosti praks. Tako ključne pogoje naveže na skupnost in na to, kako in kaj jo ustvarja. Wenger definira učenje kot dvosmerni proces med družbeno kompetenco in osebno izkušnjo, ki je dinamičen, dvosmeren proces med posamezniki in družbenimi sistemi učenja, v katerih participirajo. Učenje je kombinacija osebne transformacije in evolucije družbenih struktur (Wenger 2000). Glavne faktorje naveže na tri elemente pripadanja (modes of belonging), ki so: domišljija (imagination) – ustvarjanje podob o svetu in razumevanje povezav skozi čas in prostor s sklepanji na podlagi naših lastnih izkušenj; uskladitev (alignment) – koordiniranje naše energije in delovanja tako, da je v skladu s širšimi strukturami in da prispeva k širšim pobudam; in angažiranost (engagement) – aktivna vključenost v vzajemne procese oblikovanja pomenov (Wenger 1998, 2000).

Spodbujanje *angažiranosti* je spodbujanje skupnosti praks in vključuje izgradnjo skupnosti, iznajdljivost, družbeno energijo in redno obveščanje. Da bi podpirali te procese, ki tvorijo vključenost, moramo omogočati vzajemnost, kompetenco in kontinuiteto.

- *Vzajemnost* (mutuality) spodbujajo: interaktivni pripomočki, to so virtualni in fizični prostori, interaktivne tehnologije in komunikacijska sredstva, ki omogočajo in povečujejo vzajemno dostopnost v času in prostoru. Skupne naloge, ki jih izvajajo člani skupnosti skupaj, in hkrati tudi dostopnost za pomoč. Obrobnost (peripherality), s katero Wenger opiše dostopnost ali odprtost skupnosti za nove člane, odprtost ali srečevanje članov skupnosti z drugimi skupnostmi in tudi stopnjo (v smislu jakosti) pripadanja.
- *Kompetenco* (competence) spodbujajo: pobude in obveščanje (knowledgeability), to so aktivnosti, ki povzročajo vključenost; so tudi priložnosti za uporabo veščin, oblikovanje rešitev in odločanje. Drugi element kompetence je odgovornost (accountability), kar Wenger opiše kot priložnosti za presojanje in vzajemno evalvacijo, prepoznavanje načinov in usklajevanje skupnih pobud. Orodja, ki so artefakti, ki podpirajo kompetenco, so diskusije, pooblastila, pravila in koncepti.
- *Kontinuiteto* (continuity) sestavljajo: materializiran spomin – repozitoriji informacij, dokumentacija in mehanizmi, ki omogočajo njihov priklic. Participativni spomin se ustvarja v medgeneracijskih srečanjih, s sistemom pripravnosti in vajeništva in s pripovedovanjem zgodb.

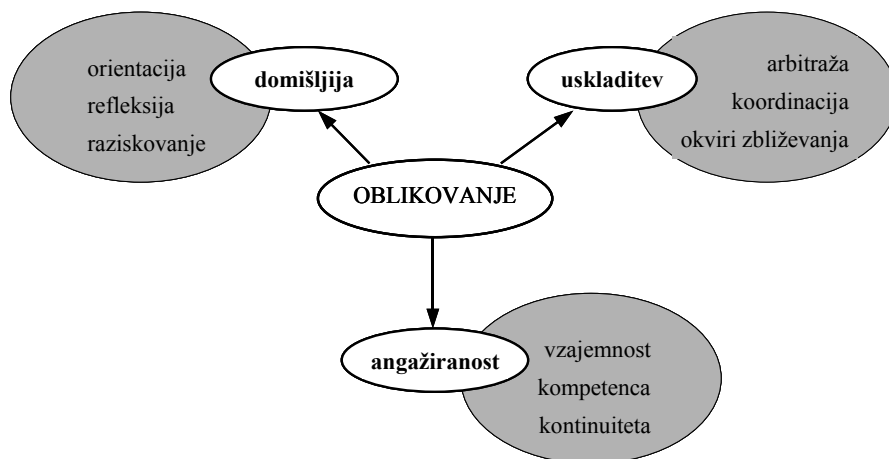
*Domišljija* je drugi element, ki predvsem razširja in umešča učenje v skupnostih praks v širši kontekst. Vključenost je ključna za učenje, vendar pa je lahko preveč omejena. Zato moramo spodbujati naslednje procese, ki tvorijo drugi infrastrukturni element – domišljijo: orientacijo, refleksijo in raziskovanje.

- *Orientacija* (orientation): vključuje usmerjanje lokacije v prostoru – materializacijo postavitev z zemljevidi ali drugimi vizualnimi pripomočki in odprtimi prostori; lokacije v času – dolgoročne poti, nauki in izročilo, muzeji; lokacije v pomenu – razlage, pojasnila, zgodbe, primeri; in lokacije v moči – organizacijske sheme, transparentnost procesov.
- *Refleksija* (reflection): modeli in reprezentacije vzorcev, pripomočki za primerjave med praksami, možnost za odmik in premislek, pogovore, študijske dopuste in druge načine, s katerimi prekinjamo ustaljeni ritem.
- *Raziskovanje* (exploration): to so priložnosti in orodja, ki nam omogočajo preizkušanje stvari, ki pomagajo predstavljati si možnosti in prihodnost, možne načine, oblikovanje alternativnih scenarijev, premikanje meja, izgradnjo prototipov, simulacije ipd.

*Uskladitev* je tisti infrastrukturni element, ki omogoča, da se naučimo vplivati, in s katerim lahko prispevamo k nalogam, ki presegajo našo vključenost (našo osebno nalogo/interes). Domišljija 'odpira' prakse in identitete preko meja vključenosti, vendar ni nujno učinkovita v povezovanju učenja in širših pobud. Da bi bilo to možno, je pomembne tretji element – uskladitev, ki vključuje okvire zблиževanja, koordinacijo in razreševanje konfliktov (arbitraža).

- *Okviri zблиževanja* (convergence): to so skupni fokus, vzrok, interes; usmeritev, vizija; skupna razumevanja, prepričanja, vrednote, principi; zvestoba, voditeljstvo (leadership), viri navdiha, prepričevanje.
- *Koordinacija* (coordination): sestavljajo jo standardi in metode, ki se nanašajo na procese, procedure, načrte, izvedbene roke in urnike, na delitev dela, stile dela ipd. Pomembna je tudi komunikacija, ki omogoča prenos informacij, obveščanje o novostih in neprestano usklajevanje. 'Mejni pripomočki' so nekaj, s čimer Wenger zajame spodbujanje članstva v več skupnostih hkrati, prakse izmenjav med skupnostmi, posredništvo in posrednike in druge 'objekte' srečevanja. Pripomočki za povratne informacije so pripomočki, ki omogočajo zbiranje podatkov, merjenje ipd.
- *Arbitraža* (jurisdiction) se nanaša na razreševanje konfliktov in za to potrebne pripomočke in mehanizme. Npr. politike in pravila, pogodbe, zavezujoči procesi, mediacija, arbitraža, razporeditev avtoritete, uveljavitev določenih pravil ipd. (Wenger 1998).

**Shema 2.2: Trije infrastrukturni elementi oblikovanja učenja v skupnostih praks**



Vir: Wenger (1998, 237)



Wenger poudarja, da gre pri skupnostih praks za vsebino in ne formo. To pa pomeni, da so vzvodi, ki jih organizacija lahko uporabi, zelo posredni. Skupnosti praks ni moč institucionalizirati, ker jih ni moč zaukazati ali oblikovati s formalnimi pravili, politikami ipd. Organizacija jih lahko le prepozna, podpira, spodbuja in neguje. Ker so to pojavljajoče se strukture, jih ni mogoče oblikovati z organizacijsko strukturo. Vedno obstajajo v veliki meri neodvisno in kot vzporedna struktura obstoječi organizacijski strukturi. Skupnosti praks segajo preko notranjih in zunanjih meja organizacije. Nikoli jih ni moč popolnoma uskladiti s cilji in interesi organizacije. Ker zasledujejo svoje cilje in interese, so v tem smislu vedno lokalne. Lahko pa organizacija deluje tako, da ustvarja povezave med prakso in drugimi praksami ter organizacijo. Za organizacijsko učenje je ključna identifikacija in oblikovanje (pogajanje) pomenov. Organizacija lahko vzpostavi in spreminja 'pogajalsko polje'. To pomeni, da v pogajalsko polje postavi področja, ki poprej niso bila percipirana kot nekaj, o čemer se je moč pogajati. Ko nekaj postane predmet pogajanj, nam odpre sfero, v kateri lahko posamezniki in skupnosti razširjamo svojo identiteto. S transformacijo identitet je učenje, ki se s tem spreminjanjem dogodi, zelo globoko.

Poglavitne dimenzije oblikovanja družbenih učnih sistemov so pomeni, čas, prostor ter moč. To so z drugimi besedami izzivi in hkrati vzvodi njihovega upravljanja, ki jih omejujejo zgoraj opisane značilnosti skupnosti praks, ki so: da jih ni moč institucionalizirati (institutionalization); da zasledujejo svoje učne cilje, ki jih ni moč nikoli popolnoma uskladiti s cilji organizacije – lokalnost (local); da so pojavljajoče se strukture (emergent); ter da je zato, da so to učni sistemi, nujno potrebno polje identifikacije in pogajanja (field of identification and negotiability). Oblikovanje učnega sistema pomeni oblikovanje treh elementov (glej shemo 2.2): domišljije, uskladitve in angažiranosti, ki tvorijo strukturo/arhitekturo oblikovanja pogojev za organizacijsko učenje (learning architecture) (Wenger 1998).

## **2.1 KLASIFIKACIJE POGOJEV ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE**

Pri opredeljevanju pogojev za organizacijsko učenje moramo najprej opisati različne pristope k raziskovanju tega teoretičnega konstrukta. Raziskovalni pristop in s tem opredelitev konstrukta razmejuje razumevanje 'pogojev za' od samega organizacijskega učenja oz. rezultatov le-tega, pa tudi, kako je le-ti vplivajo na druge organizacijske pojave. Različni raziskovalni modeli torej predpostavljajo različna vzročno-posledična razmerja, zato so faktorji ali pogoji, ki vplivajo na organizacijsko učenje, tudi zelo različno opredeljeni.

Pregled raziskav Shiptonove (2001) in tudi Heratyjeve (2004) glede na predpostavke, na katerih temeljijo, razlikuje dva raziskovalna pristopa na področju organizacijskega učenja. Predpostavka prvega je, da se učinkovito organizacijsko učenje odvija, če se vršijo pravi formalni procesi, ki spodbujajo učenje. Implicitna predpostavka tega pristopa je, da ti formalni procesi samodejno vodijo k učenju naklonjeni klimi. Raziskovalce v skladu s tem pristopom predvsem zanima organizacijska struktura; formalni procesi, uporaba tehnologije, sistemi (kot npr. sistem nagrajevanja, izobraževanja, napredovanja) in politike, nestabilnost okolja organizacij (Shipton 2001). Heratyjeva ta pristop poimenuje analitični pristop in dodaja, da pristop sugerira, da mora organizacija imeti sposobnost za učenje (capacity to learn) (Heraty 2004, 456). Druga perspektiva je naravnana na ugotavljanje neformalnih pogojev na delovnem mestu, ki vodijo do učinkovitega učenja. Predpostavka tega pristopa je, da se učenje zgodi kot rezultat neformalnih praks na delovnem mestu, ki jih oblikujejo ljudje

v vsakodnevnih medsebojnih interakcijah. V skladu s to predpostavko se raziskave osredotočajo na neformalne faktorje, ki vplivajo na kakovost izmenjave znanj, kot so kultura, delitev moči, politični procesi v organizaciji ipd. Obema perspektivama je skupno to, da raziskujejo nek pojav v organizaciji in ga primerjajo s teoretičnimi modeli idealne organizacije, največkrat je ta poimenovana učeča se organizacija. Raziskovalni pristopi so zato velikokrat pozitivistično in normativno naravnani (Shipton 2001; Heraty 2004), kar pa posledično lahko vodi do zmotnih zaključkov. Tako tudi Huber izpostavi dve slepi pegi raziskovanja organizacijskega učenja: fokus na učenje, ki je namerno (intentional learning), in predpostavka, da je dokaz, da se je učenje zgodilo, v tem, da se je izboljšala produktivnost. Huber ugovarja, da učenje ni vedno zavedno in tudi nima vedno namena. Poleg tega pa pravi, da je zmotno sklepanje, da se je organizacijsko učenje dogodilo, če se je izboljšala učinkovitost. Zmotnost teh implicitnih predpostavk je v tem, da učenje ne vodi vedno k izboljšani učinkovitosti, niti ne vodi vedno k vidnim spremembam v vedenju (Huber 1991), niti ni vedno koristno (Miner in Mezias 1996).

Učeča se organizacija je tako pogosto razumljena kot skupni dežnik ali skupno ime, pod katerem so zbrani vsi tisti pogoji, ki kar najbolj omogočajo organizacijsko učenje. Razumljena je tudi kot tista oblika organizacije, ki se najbolj prilagaja spremembam v svojem okolju. Gre za sistemski vidik organizacije in organiziranja. Organizacijsko učenje pa je konstrukt, ki je uporabljen za opis določenega tipa aktivnosti (ali procesov, ki jih lahko opazujemo na različnih nivojih) ali pa kot proces spreminjanja organizacije. Organizacijsko učenje je nekaj, kar se odvija v organizaciji, medtem ko je učeča se organizacija poseben tip ali oblika organizacije. Ali, kot se izrazita Popper in Lipshitz, učeča se organizacija daje okvir ali strukturo (framework), organizacijsko učenje pa so mehanizmi (mechanisms) (DiBella 1995; Popper in Lipshitz 1998; Gherardi 2006)

Podobno ugotavlja DiBella (1995), ki razločuje tri pristope v raziskovanju učeče se organizacije: *normativni* (normative), *razvojni* (developmental) in pristop *zmožnosti* (capability). *Normativni pristop* razumevanja učeče se organizacije predvideva, da se učenje kot kolektivna aktivnost lahko dogodi samo, če so zagotovljeni določeni pogoji. Učenje je mehanizem, ki spodbuja razvoj organizacij in je namerno razvojno delovanje (ne dogodi se slučajno in naključno), za katerega so potrebne določene veščine. Zato pa je potrebno disciplinirano delovanje in intervencije, saj se zaradi sil, ki omejujejo učenje, organizacije drugače ne uspejo učiti. *Razvojni pristop* vidi učečo se organizacijo kot razvojno stopnjo organizacije. Učeča se organizacija je stopnja evlucijskega in/ali revolucijskega razvoja, na katerega vpliva starost, velikost, izkušnje, rast panoge ali življenjski cikel organizacije. Znotraj te perspektive DiBella identificira dve usmeritvi. Prva razume učečo se organizacijo kot nekaj, kar se vedno znova formira, zato so učni stili in procesi nekaj, kar se prilagaja razvojni fazi organizacije. Organizacija je v vseh razvojnih fazah lahko učeča se organizacija, vendar so karakteristike učeče se organizacije vsakokrat drugačne. Druga usmeritev (znotraj razvojne) pa vidi učečo se organizacijo kot najvišjo razvojno stopnjo organizacije, kar je skladno s predpostavko, da je učeča se organizacija tista oblika organizacije, ki je dosegla ali je zmožna doseči najboljše ujemanje s svojim okoljem. Normativna in razvojna perspektiva ne vidita učenja kot sestavnega dela organizacijske realnosti, temveč kot nekaj, kar se dogodi šele pod posebnimi pogoji. Tretja – *perspektiva zmožnosti*, pa predpostavlja, da se vse organizacije učijo, saj imajo v svoje delovanje že naravno vpete procese učenja. Zato učeča se organizacija ni nekaj, kar ustreza nekim predpisanih značilnostim, ki določajo, ali se učenje zgodi ali ne, in tudi ni nekaj, kar organizacija šele postane. Za to perspektivo je zato ključno vprašanje, kakšni so ti procesi učenja. Zanima jo, kako in kje se učenje vrši ter kaj je vsebina naučenega. Učenje morda ni vedno na nekem višjem nivoju, vendar velja, da se v organizaciji

vedno vrši učenje neke vrste. Organizacije se razvijajo in učijo iz izkušenj (bodisi kot posledice strateške odločitve ali s staranjem). Ko se organizacije razvijajo in razrešujejo probleme 'preživetja', ustvarjajo kulturo, ki postane repozitorij naučenega. Hkrati pridobivajo ključne skupne kompetence (core competencies), ki so odraz kolektivnega učenja. S procesi socializacije v organizaciji in s procesi učenja se znanje in kompetence prenašajo med generacijami zaposlenih. Učenje je vpeto v organizacijsko kulturo in strukturo. Način učenja ali učne stile zato določa spekter faktorjev, ki izhajajo iz kombinacij različnih dimenzij učenja. Ta pristop zagovarja, da je treba identificirati mehanizme učenja in jih razvijati. Organizacija torej neprestano razvija svoje zmožnosti za učenje. Nasprotno pa normativna perspektiva razume zmožnosti kot nekaj, kar organizacija razvije, ko zadosti določenim kriterijem (DiBella 1995).

Izhajajoč iz tretje perspektive se je oblikovala struja raziskovalcev, ki je opredelila pojem organizacijske absorpcijske zmožnosti (absorptive capacity). Sposobnost absorpcije (absorptive capacity) je sposobnost ali zmožnost (ability) za prepoznavanje vrednosti novega zunanjega znanja, njegove asimilacije in uporabe za doseganje poslovnih rezultatov (Van de Bosch et al. 2005, 278). Van den Bosch et al. navajajo dve glavni skupini predhodnih pogojev (antecedents): *predhodno povezano znanje*, ki vključuje splošno znanje sorodnih področij, osnovne veščine in metode reševanja problemov, predhodne učne izkušnje in skupni jezik/skupno izrazoslovje; in *interne mehanizme* (internal mechanisms), to so organizacijski faktorji, kot sta komunikacijska struktura (med- in intraorganizacijska) in značaj/položaj ter distribucija znanja in ekspertiz v organizaciji (Van den Bosch et al. 2005). (Podrobneje ta vidik razložimo v poglavju o spodbujevalnem pogoju, ko govorimo o razpoložljivosti virov.) Bapuji in Crossan (2004) v metaraziskavi ugotavljata, da lahko razločita dve skupini raziskovalnih pristopov. Prva skupina raziskovalnih pristopov uporablja učenje kot pristop k razlagi različnih organizacijskih pojavov, kot so performanca, strateške povezave, inovacije, tržna naravnost in uvajanje novih tehnologij. *Kdaj in zakaj* organizacijsko učenje vpliva na te pojave, je osrednje vprašanje raziskav tega pristopa. Ta pristop poleg same narave razmerja med organizacijskim učenjem in performanco (ter drugimi pojavi) razkriva predvsem, *kakšni so mejni pogoji* (boundary conditions)<sup>16</sup> za organizacijsko učenje. Ta pristop je uporabilo kar 65 % vseh raziskav, ki sta jih analizirali (Bapuji in Crossan 2004). Pri tovrstnih raziskavah je učenje najpogosteje merjeno s tako imenovanimi učnimi ali izkustvenimi krivuljami (learning/experience curves). Tak način zajame samo učenje z delovanjem (learning by doing), katerega učinke se meri s pridobljenimi rezultati učenja, ki so po svoji naravi kratkoročno usmerjeni (Jerez-Gomez et al. 2005). Druga skupina raziskav pa se je osredotočala na spodbujevalne pogoje (facilitators) učenja, kot so avtonomija, sodelovanje in organizacijska struktura. Večina teh raziskav je organizacijsko učenje opredelila kot odvisno spremenljivko in proučevala pogoje in procese, ki vodijo do organizacijskega učenja (Bapuji in Crossan, 2004).

Iz zgoraj navedenih pregledov raziskovalnih pristopov lahko razločimo tri možne klasifikacije pogojev za organizacijsko učenje. Klasifikacije, ki jo bomo uporabili, smo izpeljali iz zgoraj opisanih raziskovalnih pristopov in na podlagi razmejitve, ki sta jo v svoji metaraziskavi naredila Bapuji in Crossanova (2004), v veliki meri pa tudi po Van Den Boschevem et al. (2005) zgledu pregledov opredelitve različnih modelov zmožnosti absorpcije ter po zgledu raziskovalnega modela Dixonove (1999a)

Prva in tudi v slovenski literaturi najpogosteje omenjana klasifikacija je nedvomno normativno opredeljena učeča se organizacija. Značilnosti učeče se organizacije so statično

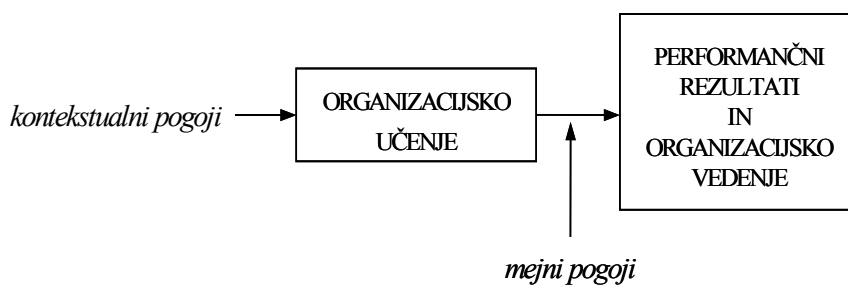
---

<sup>16</sup> Mejni pogoji (boundary conditions) so pogoji drugega reda, ki posredno vplivajo na pojav.

opredeljeni kriteriji, s katerimi je opisana idealna oblika organizacije. To je posebna oblika organizacije, ki jo odlikuje specifična struktura in organizacijska kultura in za katero se teoretično predvideva, da je oblika, ki omogoča najboljše ujemanje organizacije z okoljem v pogojih ekonomije znanja. Deloma se bomo teh karakteristik oz. pogojev, ki nudijo strukturo za organizacijsko učenje, dotaknili, ko bomo opisovali kulturo in prakse vodenja v učeči se organizaciji (v poglavju 3).

Druga klasifikacija izhaja iz raziskovalnih modelov, v katerih je konstrukt organizacijskega učenja uporabljen kot mediator ali instrument mediacije med teorijo in empiričnim pojavom (Morgan in Morrison v Van Den Bosch et.al. 2005). Organizacijsko učenje je uporabljeno za razlago performance in vodenja organizacije. Rezultatov organizacijskega učenja ne meri neposredno, temveč posredno, tako da meri performančne rezultate organizacije, kot so: krajši produkcijski čas, število inovacij, poslovni rezultati ipd. Predstavljamo ga s shemo št. 2.3.

**Shema 2.3: Organizacijsko učenje kot mediator**



Vir: avtorica

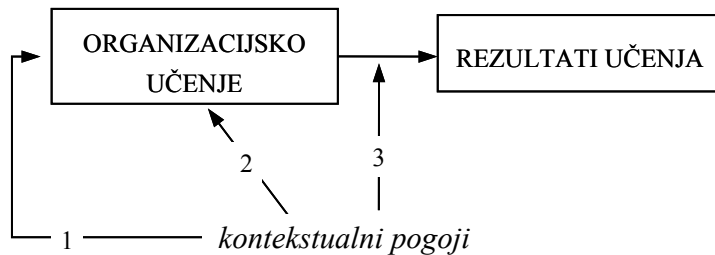
Bapuji in Crossan (2004) sta v metaraziskavi raziskav na področju organizacijskega učenja ta pristop poimenovali učenje kot perspektiva razlage organizacijskih pojavov (learning perspective). Ta raziskovalni pristop uporabljajo predvsem teorije virov (resource-based view) in teorije znanja (knowledge-based view). Te teorije na organizacijo gledajo kot na skupek kompetenc in sposobnosti. Znanje pojmujejo kot vire (assets) organizacije, ki jih je moč uporabiti za ustvarjanje konkurenčne prednosti. Organizacijo lahko okarakteriziramo glede na njene notranje procese in na njeno sposobnost, da pridobi zunanje znanjske vire. V skladu s to perspektivo je znanje v veliki meri statičen organizacijski vir, je entiteta, ki jo organizacija lahko kontrolira in uporablja (Styhre 2003, 21). Največkrat raziskovana povezava je bil vpliv organizacijskega učenja na performanco organizacije (Bapuji in Crossan 2004).

Raziskave tovrstnih pristopov so ugotovile, da učenje na različne načine neposredno in/ali posredno (tako da vpliva na druge dejavnike, ki vplivajo na performanco organizacij) vpliva na performanco organizacij. Ugotovljeno je bilo, da organizacijsko učenje spodbujevalno vpliva na obstanek in efektivnost prevzemov, diverzifikacijo organizacij ter na uspešnost vstopov na nove trge, izboljša usmerjenost k strankam in spodbuja inovacije. Organizacijsko učenje pozitivno vpliva na implementacijo informacijskih tehnologij ter reinženiring poslovnih procesov. Naslednja stopnja raziskav po tem pristopu je prešla z ugotavljanja, ali organizacijsko učenje vpliva na performanco organizacije, na ugotavljanje, kdaj in zakaj učenje vpliva na performanco. Novi fokus so *mejni pogoji* (boundary conditions), ki določajo vplivanje organizacijskega učenja na performanco (Bapuji in Crossan 2004). Iz te klasifikacije izhajajo mejni pogoji, ki jih bomo podrobneje predstavili v poglavju 2.2.

Tretja klasifikacija pogojev organizacijskega učenja pa izhaja iz druge skupine raziskovalnega pristopa, ki se osredotoča na spodbujevalne pogoje (facilitatorje) učenja, kot so avtonomija, sodelovanje in organizacijska struktura. Večina teh raziskav je organizacijsko učenje opredelila kot odvisno spremenljivko in proučevala procese, ki vodijo do organizacijskega učenja (Bapuji in Crossan 2004). Ti pogoji so velikokrat poimenovani kot *kontekstualni pogoji* in zajemajo: predhodno potrebne pogoje (antecedents), spodbujevalne pogoje oz.

omejevalne/zaviralne pogoje (facilitators ali triggers). Predhodno potrebni pogoji so tisti pogoji, ki vzpostavljajo okolje, da se organizacijsko učenje lahko dogodi (1). Facilitatorji so pogoji, ki organizacijsko učenje spodbudijo in ki vplivajo na to, kakšna oblika učenja se bo odvila. Kontekstualni pogoji vplivajo tudi na to, kakšni bodo rezultati učenja (3). Razmejitev pogojev smo prikazali s shemo 2.4, podrobneje pa jih opišemo v poglavju 2.3.

**Shema 2.4: Raziskovalni model organizacijskega učenja – kontekstualni pogoji**

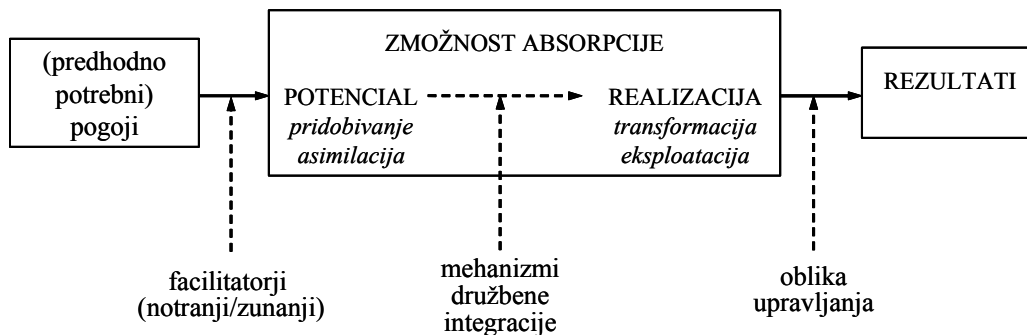


Vir: avtorica

Primer tovrstnega kompleksnejšega raziskovalnega modela, ki vključuje različne tipe pogojev, je na primer model Zahraja in Georga ki ponazarja faktorje, ki vplivajo na absorpcijsko zmožnost organizacije. Model vključuje štiri tipe pogojev. Predhodno potrebna pogoja (antecedents) sta znanjski vir (npr. druga organizacija, s katero je organizacija v neki obliki partnerstva) in komplementarnost le-tega z znanjem, ki ga organizacija že poseduje, ter izkušnji (glej shemo št. 2.5). Drugi tip pogojev so spodbujevalni pogoji ali facilitatorji (facilitators, triggers), ki so lahko notranji (npr. kriza v organizaciji) ali zunanji (npr. sprememba zakonodaje). Le-ti moderirajo predhodno potrebne pogoje, potencialno in realizirano zmožnost absorpcije ter rezultate. V tem modelu so mehanizmi družbene integracije (social integration mechanisms) tisti faktorji, ki vplivajo na učinkovitost izrabe potencialne zmožnosti absorpcije. Vključujejo tako formalne kot neformalne mehanizme družbene integracije. Zmanjševali naj bi ovire pri razširjanju informacij, zato so razumljeni kot zelo pomemben pogoj, ki določa komunikacijsko strukturo. Vpliv okolja na zmožnost absorpcije je zajet s četrtil tipom pogojev, ki so poimenovani oblike upravljanja (regimes of appropriability<sup>17</sup>) (npr. realizirani potencial absorpcijske zmožnosti je ustvarjeno inovativno znanje. Ker imajo konkurenti s posnemanjem višje stroške, to organizaciji ustvarja konkurenčno prednost). Ti pogoji moderirajo razmerje med zmožnostjo absorpcije in rezultati. Rezultat organizacijskega učenja je v tem modelu konkurenčna prednost (Zahra in George v Van Den Bosch et al. 2005).

**Shema 2.5: Model zmožnosti absorpcije**

<sup>17</sup> 'Appropriability regime' je termin, ki se pojavlja predvsem na področju strateškega managementa. Pomeni preprečevalno delovanje organizacije, s katerim se le-ta želi zaščititi pred posnemanjem, in hkrati tudi razvijanje sposobnosti organizacije za izkoriščanje inovacije za doseganje dobička. Gre torej za zaščito in uporabo konkurenčnih znanjskih virov organizacije. Ta večdimenzionalni konstrukt vključuje področja, kot so: varstvo pravic intelektualne lastnine, podjetniško strategijo in strategije poslovne uporabe inovacij.



Vir: prirejeno po Zahra in George v Van Den Bosch et al. (2005, 293)

## 2.2 MEJNI POGOJI

Mejni pogoji so dejavniki, ki določajo, kdaj in zakaj učenje vpliva na performanco ali nek drug organizacijski pojav. Bapuji in Crossan (2004) sta jih klasificirala v tri skupine, to so: pasti učenja, prezgodnje učenje, časovni in prostorski mejni pogoji.

### *Pasti učenja*

Organizacijsko učenje mora krmariti med raznovrstnimi izkušnjami in težavnimi problemi uravnoveževanja medsebojno nasprotujočih si ciljev razvoja novega znanja (eksploracije) in eksploatacije obstoječih kompetenc. Organizacije, ki pretirano izkoriščajo bodisi eksplorativno bodisi eksploativno učenje, zapadejo v samodestruktivne pasti učenja. Te napake se pojavijo, kadar organizacijam ne uspe uvideti časovnega zamika in/ali konteksta, ki nima neposredne povezave z določenim pojavom, ali pa samimi neuspehi. Tako organizacije velikokrat omejujejo investicije v eksploracijo na račun pretirane eksploatacije (Levinthal in March 1993). Te slabe učinke učenja so poimenovali pasti učenja in jih klasificirali v tri skupine: *past poznanega* – težnja k že poznanim rešitvam, *past zrelosti* – težnja k že preizkušenim rešitvam, in *past podobnosti* – težnja k rešitvam, podobnim že obstoječim rešitvam (Ahuja in Lampert 2001).

Ahuja in Lampert sta pasti učenja razložila z razmerjem med kompetenco in izkušnjo (mišljena je predvsem izkušnja na trgu oz. s strankami). Organizacijsko kompetenco tvorijo organizacijske rutine. Uspešne organizacije so oblikovale in obdržale tiste rutine, ki jim omogočajo preživetje in zorenje. Rutine imajo naravnost k doseganju organizacijskih ciljev in so nekaj, kar se je oblikovalo kot zgodovina rezultatov in interpretacij preteklega delovanja. Pozitivne povratne informacije, ki izhajajo iz izkušenj (npr. izkušnje delovanja na trgu), potrjujejo in nagrajujejo kompetenco organizacije. Krožni cikel med pozitivno izkušnjo in kompetenco je za organizacijo koristen ter ji omogoča, da izgradi specializirano kompetenco (ki je tudi konkurenčna prednost organizacije). Na določenem področju kompetenca omogoča lažje reševanje problemov in lahkoto učenja. Toda raziskovanje drugih področij je zato lahko za organizacijo manj privlačno in nagrajujoče. Poglobljanje znanja na poznanem področju je lažje, bolj verjetno je, da bo prinašalo koristi, najverjetneje tudi prej kot npr. investicija v nepoznane tehnologije. To pa vodi v zatekanje k ustaljenim načinom reševanja problemov – kar je past poznanega. Podoben je mehanizem pasti zrelosti. Preizkušene in zrele rešitve so standardizirane, stranke jih dobro poznajo in cenijo. Čeprav imajo boljše performanco, organizacija težje prepriča stranke, naj zaupajo nepreizkušenim novim rešitvam. Iz tega razloga lahko organizacije preferirajo razvoj zrelih rešitev pred alternativnimi. Tretjo past – past podobnosti – pa Ahuja in Lampert razložita kot težnjo organizacij k iskanju rešitev, podobnih obstoječim rešitvam. V nestabilnem okolju pretekli uspešni načini reševanja

problemov organizacijam pomagajo zmanjšati negotovost in nejasnost. Elementi in pristopi, ki so bili uspešni v preteklosti, ustvarjajo neko zagotovilo, ki organizaciji daje občutek, da bo uspešno razrešila nov problem. Impulz graditi na obstoječih temeljih zato organizaciji lahko preprečuje učenje novega (Ahuja in Lampert 2001).

Primer take pasti je izkoristek inovacij; mlajše organizacije so inovacije bolje izkoristile kot starejše organizacije (Sorensen in Stuart v Bapuji in Crossan 2004). Neuspešne so bile tudi organizacije, ki so uporabljale obstoječe znanje v novih situacijah (Vermeulen in Barkema v ibidem). Raziskave Ahuja in Lamperta so pokazale tudi, da se organizacije lahko pastem učenja izognejo z uvajanjem šele nastajajočih (novih v industriji), neobičajnih in pionirskih tehnologij (tehnologij, ki slonijo na popolnoma novih tehnologijah). Organizacije se tem pastem lahko izognejo tudi tako, da izmenoma stavijo na uvajanje novih dejavnosti (dejavnosti, s katerimi organizacija nima predhodnih izkušenj) ter raziskovalnih dejavnosti. Primer take dejavnosti je pridruževanje podjetij, saj si tako organizacija odpre novo področje delovanja. Zato naj bi se izmenjavala tudi interno in eksterno učenje – to je učenje iz notranjih in zunanjih virov (Ahuja in Lampert 2001).

### ***Prezgodnje učenje***

Drug skupek mejnih pogojev je tako imenovano prezgodnje učenje (premature learning), ki se nanaša na dobo in globino izkušnje učenja organizacije. To razmerje sta z matriko, v katero sta na eno dimenzijo postavila pogoje in na drugo dimenzijo odziv oz. vedenje organizacije (glej shemo 2.6), pojasnjevala Haleblian in Finkelstein (1999). Prva dimenzija: pogoji so opredeljeni kot ujemanje oz. neujemanje obstoječih izkušenj organizacije v primerjavi z neko novo situacijo. Avtorja sta jo (pri tem poudarila, da je v realnosti to razsežnost in ne zgolj dve skrajnosti) opredelila z dvema skrajnostma: ko organizacija že ima podobne izkušnje in ko organizacija nima predhodnih izkušenj (to so drugačne izkušnje). Opredelila sta dva tipa odziva organizacije: prvi je generalizacija – aplikacija (to je uporaba) izkušnje in drugi diskriminacijo – ne aplikacija (ne uporaba) predhodne izkušnje. Prvi kvadrant (1) prikazuje, da podobni predhodni pogoji omogočajo primerno generalizacijo vedénja. Velika podobnost med situacijama pomeni veliko relevantnost predhodne izkušnje v novi situaciji, zato generalizacija le-te vodi v pozitivne rezultate (posledice). Kvadrant tri (3) prikazuje situacijo, ko se na različne predhodne pogoje organizacija odzove s primerno diskriminacijo. Nova situacija je pravilno zaznana kot unikatna, zato preteklih izkušenj ni moč aplicirati. Pretekle izkušnje ne vplivajo na odziv organizacije v novi situaciji. Oba kvadranta (1 in 3) predstavljata pravilen odziv organizacije na predhodne pogoje. Kvadranta 2 in 4 predstavljata odziv organizacije, ki je predhodne izkušnje napačno interpretirala kot drugačne (kvadrant 2) oz. podobne (kvadrant 4). Napačna interpretacija, kot je prikazana v kvadrantu 2, je imela za rezultat neprimerno diskriminacijo. Neprimerna diskriminacija je na primer takrat, ko organizacija preteklih izkušenj ne uspe prenesti v nove situacije, kar lahko vodi v ponovitev enakih napak. Kvadrant 4 – neprimerna generalizacija, kadar so pogoji različni, to je takrat, ko organizacija različni situaciji interpretira kot analogni, pretekle izkušnje uporabi v novi situaciji, kar vodi do slabe performance. Rezultat je negativen. Kvadranta 2 in 3 ponazarjata situacije, v katerih predhodne izkušnje ne vplivajo na vedenje organizacije v novi situaciji, rezultat povezave je nevtralen oz. ga ni (Haleblian in Finkelstein 1999).

## Shema 2.6: Odziv organizacije na predhodne izkušnje in vpliv na rezultate

*Predhodno potrebni pogoji*

	<b>Podobna izkušnja</b>	<b>Drugačna izkušnja</b>
<i>Organizacijsko vedenje</i>	odziv organizacije: <b>generalizacija</b> primerna generalizacija (pozitiven) (1)	odziv organizacije: <b>neprimerna generalizacija</b> neprimerna generalizacija (negativen) (4)
	odziv organizacije: <b>diskriminacija</b> primerna diskriminacija (nevtralen) (2)	odziv organizacije: <b>neprimerna diskriminacija</b> neprimerna diskriminacija (nevtralen) (3)

Vir: Haleblan in Finkelstein (1999, 33)

V raziskavah sta Haleblan in Finkelstein ugotovila tudi, da organizacije, ki imajo nezadostne izkušnje, iz njih izpeljujejo napačne posplošitve in le-te napačno uporabijo za nadaljnje poslovanje, s čimer poslabšajo performanco. Avtorja sta opisani model uporabila pri raziskavah uspešnosti pridružitvev (acquisition) in ugotovila, da obstaja med predhodno izkušnjo s pridružitvijo in uspešnostjo pridružitve povezava v obliki črke U. Koristi so ob začetku združevanja in veliko izkušnjami s pridruževanju visoke, nato hitro padejo in se zopet dvignejo, ko organizacija akumulira več izkušenj. Podobno so ugotovile tudi druge raziskave, kljub temu pa Zollo et al. opozarjajo, da ti zaključki ne morejo biti dokončni. Izpostavljajo pa zanimivo raziskovalno področje, ki je problem prehitrih zaključkov na podlagi izkušenj ali prezgodnjega učenja (v Bapuji in Crossan 2004).

### *Časovni in prostorski mejni pogoji*

Časovni in prostorski mejni pogoji se navezujejo na dejstvo, da se pomen in uporabnost znanja spreminja s časom in prostorom (Brown in Duguid 2002). Znanje ima 'rok trajanja' in ni neposredno prenosljivo v nova okolja. Primer tega je znanje, ki ga je organizacija pridobila pri določenem prevzemu. To znanje je ponovno uporabno samo takrat, kadar gre za podoben prevzem, ki ne sme biti ne preveč in ne premalo podoben prvemu prevzemu ter ne sme biti časovno oddaljen od prvega prevzema (Hayward; Ingram in Baum v Bapuji in Crossan 2004). Organizacije, ki ne uspejo prepoznati in upoštevati teh lastnosti, bodo neuspešne pri uporabi naučenega znanja v novih okoljih in okoliščinah.

## 2.3 KONTEKSTUALNI POGOJI

Bapuji in Crossan sta kot drugo usmeritev pri raziskovanju organizacijskega učenja identificirali tiste raziskave, ki so ugotavljale, kateri faktorji so spodbujevalci (facilitators) oz. predhodno potrebni pogoji (antecedents) za organizacijsko učenje. To so z drugimi besedami kontekstualni faktorji. Fiol in Lyles (1985) sta identificirali štiri skupine kontekstualnih faktorjev, in sicer: kulturo, strategijo, strukturo, organizacijsko okolje. Bapuji in Crossan (2004) pa sta dodali še dve novi, to sta življenjska faza organizacije in razpoložljivost virov (resource position).

### 2.3.1 KULTURA



Organizacijsko kulturo lahko opišemo kot pojem, ki skuša zajeti nekaj, kar je značilno za neko organizacijo, pri tem pa ni vezano na sisteme, tehnologijo ali druge 'oprijemljive' značilnosti organizacije. Je nek abstrakten pojem, s katerim skušamo pojasniti tiste notranje elemente, ki vplivajo na uspešnost organizacije pri doseganju njenih ciljev. Fiol in Lyles menita, da se organizacijska kultura manifestira v prevladujočih ideologijah in uveljavljenih vzorcih vedenja. Sestavljajo jo skupna prepričanja, ideologije in norme, ki vplivajo na načine delovanja organizacije, zato lahko kulturo uporabimo za predvidevanje o tem, na kakšen način bo organizacija delovala. Tako naj bi bila kultura povezana s tem, kakšno strateško usmerjenost bo organizacija izbrala, in posledično, kako se bo spreminjala. (Miles in Snow v Fiol in Lyles 1985). Kultura organizacije bo torej določala tako vedenjski kot tudi kognitivni razvoj organizacij. In povratno, spreminjanje in organizacijsko učenje pogosto terja tudi spreminjanje splošno sprejetih norm in prepričanj – torej organizacijske kulture same (Fiol in Lyles 1985). Tudi Nevis et al. (1995) menijo, da naravo učenja in v kakšnih oblikah se le-to pojavlja, določa organizacijska kultura ali njene subkulture (Nevis et al. 1995).

Lahko torej rečemo, da sta kultura in organizacijsko učenje povezana na dva načina. V poglavju, v katerem smo pisali o organizacijskem znanju (to je poglavje 1.2.1), smo utemeljevali, da je kultura vir oz. zaloga organizacijskega znanja in da le-ta določa kako bodo nove informacije percipirane, interpretirane in uporabljene – kako se bo oblikovalo in kakšno bo torej novo organizacijsko znanje. Temu vidiku se bomo zopet posvetili tudi v poglavju 2.3.6, ko bomo pojasnili pojem absorpcijske zmožnosti organizacije, kot so ga opredelili Van Den Bosch et al. (2005) in tudi drugi avtorji. Pri drugem vidiku povezanosti kulture in organizacijskega učenja pa gre za razumevanje organizacijskega učenja kot kulturnega procesa. V okviru pregleda teorij s področja organizacijskega učenja (v poglavju 1.3.1), smo že izpostavili razumevanje organizacijskega učenja kot procesa, pri katerem gre za vzpostavljanje in obnavljanje/utrjevanje ter predvsem spreminjanje organizacijske kulture. Prav spreminjanje organizacijske kulture, je razumljeno kot tista najvišja stopnja organizacijskega učenja, pri katerem gre za spremembe v temeljnih prepričanjih in predpostavkah, kar Argyris poimenuje učenje z dvojno zanko (Argyris 2004).

Argyris (2004) in tudi drugi avtorji ugotavljajo, da se organizacije navadno ne uspejo učiti na najvišjih nivojih. Eden od razlogov je to, kar Dodgson opiše kot inhibitorne zanke. Primarne inhibitorne zanke so samookrepljujoči cikli. Gre za to, da storjene napake vodijo do takšnega vedenja posameznikov, ki podpira ponavljanje istih napak. Sekundarne inhibitorne zanke so skupinska ali medskupinska dinamika, ki ustvarja pogoje za napake, na primer negotovost in nejasnost, nedoločnost. Ta šibkost ima za posledico težnjo organizacij k vzpostavljanju takih sistemov učenja, ki zavirajo učenje z dvojno povratno zanko in preprečujejo dvom v organizacijske norme, cilje in temeljne politike (Dodgson 1993, 389). S tem namreč želijo zavarovati občutek psihološke varnosti. Eden najbolj učinkovitih načinov, s katerimi se posamezniki skušajo izogniti zadregam – kot opozarja Argyris –, je oblikovanje organizacijskih obrambnih rutin (defensive routines). Posamezniki oblikujejo organizacijske obrambne rutine, ki so skladne z njihovimi individualnimi obrambnimi mehanizmi. Novi člani organizacije jih usvajajo skozi socializacijo. Organizacijske obrambne rutine so rutinske politike ali delovanja, s katerimi se skušajo preprečiti izkušnje zadrege ali ogroženosti. Posledica organizacijskih obrambnih rutin so dvoumna sporočila, ki povzročajo komunikacijske šume in prenos netočnih informacij. Logiko delovanja teh dvoumnih sporočil Argyris opiše s štirimi koraki, in pravi, da se posamezniki v organizaciji zelo hitro naučijo teh 'veščin', kar vodi do kopice nenamernih in kontraproduktivnih posledic. Dvoumno sporočilo temelji na nekem pravilu, vendar terja neskladno delovanje. Hkrati nosi pomen, ki je nejasen in jasen, natančen in nenatančen. Na primer – če želiš razpravljati o določeni temi, potem naredi druge teme za tabu in se hkrati delaj, da temu ni tako. Ljudje delujemo tako, da želimo

razumeti, kaj se dogaja in zakaj. Zaradi tega oblikujemo razlage in vzroke, zakaj drugi delujejo tako, kot delujejo. Te razlage so dostikrat napačne ali vsaj nepopolne. Ker pa sledimo logiki dvoumnih sporočil, se o teh razlagah ne razpravlja in se jih tudi ne preverja javno. Tako se napake ali motnje ne popravijo ali odpravijo, ampak prav nasprotno – običajno se še okrepijo, kar pa zopet okrepi oblikovanje novih dvoumnih sporočil. Dvoumna sporočila postanejo vse bolj neobvladljiva. Logika dvoumnih sporočil je na primer, da če želimo delovati skladno, moramo delovati neskladno a hkrati dajati vtis, da temu ni tako. Tako se oblikujejo določene predpostavke in prepričanja glede obrambnih rutin. Posamezniki navadno izražajo obup ali cinizem glede tega, da bi bilo možno takšne rutine sploh kdaj spremeniti. Mnogim se zdi spreminjanje celo nevarno, menijo, da bi s tem, ko bi jih poskušali spreminjati, odprli pandorino skrinjico. Zato se jim skušajo izogibati in se hkrati delati, kot da se jim ne izogibajo. Tako obrambne rutine zaživijo svoje življenje in se ohranjajo, krepijo in razširjajo. Učenje z dvojno zanko terja preverjanje in posledično spreminjanje temeljnih predpostavk in prepričanj, zato je, kot meni Argyris, pomembna naloga vodij prav to, da obrambne rutine prepoznajo in znajo pojasniti svojim podrejenim. Na ta način vodje demonstrirajo učenje z dvojno zanko in k enakemu spodbujajo svoje zaposlene. V nasprotnem primeru učenje z dvojno zanko ne bo sprejeto, ne bo imelo veljave in se ne bo izvajalo (Argyris 2004). Učenje z dvojno zanko pa je do sedaj uspelo zelo malo organizacijam, kot ugotavlja Argyris 25 let po tem, ko je bil predstavljen ta koncept (Argyris v Brown 2004).

Za prepričanja, ki so po Scheinu (1997) najgloblja raven kulture, pa Weick (1995) pravi, da so vključena v obeh strukturnih elementih procesa osmišljanja, saj nas prepričanja usmerjajo pri tem kako sprejemamo dejstva in so hkrati tudi vedno ozadje naših pričakovanj. Oba elementa usmerjata prihodnje dogodke v organizaciji in sta zato tudi vir novih prepričanj in pričakovanj. Osmišljanje, kot ga opiše Weick, lahko razumemo kot enega ključnih procesov ali značilnosti organizacijskega učenja, prepričanja, ki so sestavni del kulture, pa so tista, ki nanj pomembno vplivajo. Za dve zelo pogosti situaciji v organizaciji – to sta negotovost in nejasnost – pa Weick (1995) pravi, da ustvarjata okoliščine, ki sprožijo proces osmišljanja. Za razumevanje sovplivanja kulture in organizacijskega učenja je zato po našem mnenju ključno prav razumevanje odziva organizacije na negotovosti in nejasnosti. Ta odziv pa v veliki meri določa prav organizacijska kultura. Prav na razmerje organizacijske kulture do negotovosti in nejasnosti sta Meyersonova in Martinova naslonili razumevanje vzvodov spreminjanja kulture.

Meyersonova in Martinova (1994), sta naredili sintezo teorij spreminjanja kulture, pri kateri sta se osredotočili na sledeče vidike organizacijske kulture: vedenjske vzorce, vrednote in pomene (meanings). Drugih vidikov oz. vzvodov organizacijskih sprememb, kot so strategija, struktura in vodenje, za katere se strinjata, da prav tako vplivajo na spreminjanje organizacijske kulture, pa v sestavku, ki ga povzemamo, nista analizirali. Meyersonova in Martinova sta teorije organizacijskih kultur razvrstili v tri paradigme. Primerjava treh paradigem razumevanja organizacijske kulture je predstavljena v tabeli št. 2.1.

**Tabela 2.1: Primerjalni prikaz treh paradigem organizacijskih kultur**

	<b>Paradigma 1</b>	<b>Paradigma 2</b>	<b>Paradigma 3</b>
<b>Stopnja konsistentnosti med manifestacijami kulture</b>	konsistentnost	konsistentnost in nekonsistentnost	manko jasnosti (ni jasnih konsistenc in nekonsistenc) in nezdružljive nekonsistentnosti
<b>Stopnja konsenza med</b>	širokom celega organizacije	znotraj subkultur in ne	konsenz le za posamezno področje, nesoglasje in

<b>pripadniki kulture</b>		med njimi	nejasnosti pri posameznikih
<b>Odziv na negotovost</b>	zanikanje	kanaliziranje	sprejemanje
<b>Metafora za paradigmo</b>	hologram, čistina v džungli	otoki jasnosti v morju negotovosti	splet, džungla

Vir: Meyerson in Martin (1994, 118)

Za teorije prve paradigme pravita, da kulturo razumejo kot mehanizem integracije, v prispodobni, ki jo uporabita, je to družbeno ali normativno lepilo, ki združuje potencialno zelo različne člane organizacije. Kultura je torej nekaj, kar je za neko skupino ali organizacijo skupno in/ali posebno. Raziskovalci, ki pripadajo tej paradigmi, navadno raziskujejo to 'skupno' ali, kot se izrazita avtorici, kodirni sistem. Raziskovalci se med seboj razlikujejo glede na to, katero od manifestacij kulture analizirajo, bodisi je to skupni jezik, skupne vrednote ali pa sprejeti obrazci vedenja. Tako navajata Deala in Kennedyja, Petersa in Watermana, ki so proučevali usvojene (espoused) vrednote vrhnjega managementa in izpostavita Ouchija in Schalla, ki sta preučevala predvsem formalne in neformalne prakse v komunikaciji in procesih odločanja. Spet drugi so pod drobnogled vzeli simbolične vidike organizacijske kulture, kot so rituali (Pettigrew, Trice in Beyer) in zgodbe (Martin, Wilkins). Nekateri so iskali globlje manifestacije kulture, kot so temeljne domneve (basic assumptions; Schein), pomenske kode (codes of meaning; Barley) ali skupno razumevanje (shared understandings; Smircich). Kljub temu, da so kulturne manifestacije in nivoji preučevanja organizacijske kulture različni, pa so tem opredelitvam kulture skupne tri stvari: konsistentnost manifestacij kulture (consistency across cultural manifestations), konsenz med pripadniki iste kulture in običajno tudi fokus na vodje kot kreatorje kulture. Občutek konsistentnosti manifestacij kulture se pojavi kot posledica tega, da se raziskovalci paradigme 1 osredotočajo samo na tiste manifestacije, ki so konsistentne ena z drugo. Tak primer je Pettigrewjevo raziskovanje vrednot in ciljev šolskih ravnateljev in nato iskanje načinov kako se te vrednote in cilji v ritualih potrjujejo. Druga skupna točka teorijam paradigme 1 je predpostavka, ki pa je bila le malokrat preverjana, da pripadniki različnih nivojev hierarhije in oddelkov iste organizacije delijo podobna stališča. Za tovrsten primer Meyersonova in Martinova navajata Scheinovo preučevanje vrednote reševanja konfliktov, ki so jo promovirali vodilni. Kot dokaz splošnega sprejetja te iste vrednote med delavci nižjega organizacijskega nivoja Schein navaja primer sestankov, namenjenih skupinskemu sprejemanju odločitev, kjer so primerjali argumente. Te domnevno splošno sprejete skupne ideje, vrednote in vedenjske norme, pravita avtorici, so dostikrat zelo abstraktne, da jih je že zato težko prepoznati in dokazati nek vsesplošni konsenz. Večina teorij paradigme 1 prav tako izpostavlja vlogo vodij kot glavni vir vsebine kulture. Kulturne manifestacije, ki odražajo osebni vrednosti sitem vodij, so tako v proučevanju poudarjene. Teorije paradigme 1 preko kulturnih manifestacij, ki so konsistentne in s tistimi interpretacijami in vrednotami, ki so konsenzualne, orišejo kulturo kot tisto opredeljeno, razumsko in pomenljivo polje v nasprotju z nejasnim in pomensko neopredeljenim. Tako tovrstne definicije v opredelitvi kulture izključujejo negotovost/dvoumnost (ambiguity).

Prav relacija do negotovosti/dvoumnosti pa je torej tista, s pomočjo katere avtorici pojasnita 'mehanizem' spreminjanja organizacijske kulture. Negotovost opredelita kot stanje, ko je nekaj nejasno, ko nečesa ni moč pojasniti ali ko nekaj ima enega ali več pomenov. Negotovost je notranje občutje nejasnosti, ki se pojavi, ko izostane pričakovana informacija ali ko so si informacije v nasprotju oz. so paradoksalne.

V skladu s paradigmo 1 je kultura monolitna in poudarja vidike integracije, kot so konsistentnost, homogenost, konsenz ter osredotočenost na vodje. Ker torej kultura ustvarja

harmonijo in jasnost, je kot taka tudi ključna za vodenje, zavezanost zaposlenih in posledično organizacijsko učinkovitost. Ker so vodje kreatorji kulture, je organizacijsko kulturo, tako kot druge vire, možno upravljati. Ker je kultura videna kot monolitna, tudi proces njenega spreminjanja zaobjame celotno organizacijo. Raziskovalci, ki sta jih avtorici uvrstili v paradigmo 1, v opisih kulturnih sprememb le-te razlikujejo na vedenjske ali spoznavne, ter jasno ločujejo med tovrstnimi in drugimi oblikami sprememb v organizaciji. Opisi procesa spreminjanja kulture so zato zelo podobni opisu učenja posameznika. Meyersonova in Martinova za primer navajata Scheinove tri stopnje v spreminjanju organizacijske kulture; prva faza obsega 'odmrznitev' stanja, v katerem je negotovost novega prepoznana in občutena kot nelagodje. V tej fazi je pomemben občutek psihološke varnosti. Le-ta je pomembna za prepoznavanje in ozaveščanje negotovosti. V drugi fazi nastopijo spremembe. Pripadniki organizacije se učijo novih vedenj in njihovih pomenov. V tretji fazi sledi ponovna zamrznitev in internalizacija novih vedenj in interpretacij. Proces kulturne preobrazbe bi lahko opisali kot jasnost, ki ji sledi faza negotovosti in nato zopet jasnost. Vodje so v skladu z razumevanjem, da so nosilci kulturnih vsebin tudi glavni nosilci sprememb v organizacijski kulturi.

Če paradigmo 1 označujeta integracija in homogenost, pa paradigmo 2 okarakterizirata diferenciacija in raznolikost. Raziskovalci, ki sta jih Meyersonova in Martinova uvrstili v to paradigmo, preučujejo neskladja, pomanjkanje konsenza in vire kulturne vsebine drugje kot pri vodjih. Poudarjen je pomen vrednot, tako skupin kot posameznikov zunaj organizacije. V primerjavi s paradigmo 1, kjer je kultura organizacije relativno zaprt sistem, je v paradigmi 2 kultura odprt sistem in rezultat tako notranjih kot tudi zunanjih vplivov. Kultura ni ena sama, ni monolitna, temveč je sestavljena iz zbirk vrednot in manifestacij, ki so si med seboj lahko tudi nasprotujoče. Tako so izrekane vrednote lahko v nasprotju s prakso, rituali in zgodbe pa odražajo nasprotja med formalnimi pravili in neformalnimi normami. Paradigma 2 poudarja mnogovrstne vire vsebine kulture in ne vodij, ki so glavni vir paradigme 1.

Kompleksne velike organizacije tako odražajo širše družbene kulture in v sebi nosijo elemente poklicne, hierarhične, razredne, rasne, etnične in na spolu osnovane identifikacije. To so viri različnosti, ki ustvarjajo subkulture, ki se med seboj prekrivajo. Te subkulture so lahko tudi v navzkrižju z dominantno kulturo. Lahko so ortogonalne dominantni kulturi, hkrati pa odražajo funkcionalno, nacionalno, poklicno in etično pripadnost ali zgolj pripadnost nekemu projektu. Zato ni vedno nujno, da so dominantni kulturi nasprotujoče, lahko jo celo utrjujejo. Organizacija postavlja le arbitrarne meje, ki združujejo subkulture. To, kar organizacijo dela posebno, je le unikatni nabor različnih subkultur, ki se srečujejo pod skupnim dežnikom organizacije. Kot predstavnike tovrstne paradigme avtorici Meyersonova in Martinova štejeta tudi sledeče avtorje: Cristenson, Louis, Nord, Siehl, Smith in Simmons, Beyer, Barley, Sitkin, Gregory.

Nekateri raziskovalci, kot sta po mnenju Meyersonove in Martinove, na primer Lawrence in Lorsch, kombinirajo pristope obeh paradigem. Organizacija je mešanica tako integrativnih kot tudi diferenciacijskih silnic. Z drugimi besedami: organizacijsko kulturo sestavljajo raznoliki seti subkultur, ki pa imajo skupne nekatere integrativne elemente dominantne kulture. Sam nivo raziskovanja kulture, ali je to skupina in njena subkultura ali pa nivo organizacije, določa, katera paradigma raziskovanja je privzeta. Paradigma 2 ne izključuje negotovosti, tako da se omejuje na raziskovanje in opisovanje jasnega, to je skupnega. Negotovost kanalizira in ji tako odvzema nekaj njenih osupljivih in paralizirajočih učinkov. Paradigma 2 preučuje nekonsistentnosti (neskladja) in konsistentnosti (skladnosti), vendar pa manifestacije kulture razločuje na tiste, ki si nasprotujejo, od tistih, ki si ne. Kompleksnost kulture je tako zaobjeta v dihotomijah. Vsaka subkultura je čistina jasnega, negotovost torej leži le med

subkulturami. Negotovost so hudourniki, ki tečejo med otoki subkultur. Vsaka subkultura tako zaznava le manjši delež nejasnosti in kompleksnosti, ki ga ustvarja organizacijsko okolje.

Paradigma 1 se osredotoča na tisto spreminjanje kulture, ki se iniciira iz vodstvenega nivoja in prenese po celi organizaciji. Paradigma 2 bolj izpostavlja tiste vire sprememb, ki so bolj razpršeni in ki jih ni moč usmerjati. Pogled na kulturo kot odprt sistem tako neposredno povezuje spreminjanje kulture z drugimi viri in tipi sprememb. Avtorici navajata Weicka, ki meni, da se zaradi prevladujoče kulturne diferenciacije, kulturne spremembe ne bodo vršile širom cele organizacije, ampak bodo bolj lokalne. Prav tako bodo bolj postopne kot revolucionarne. Spremembe se bodo vršile v vsebinah in sestavi subkultur med subkulturami samimi ter v relaciji med subkulturami do dominantne kulture. Paradigma 2 tako daje poudarek na okoljske ali organizaciji zunanje kataliste sprememb, ki pa so še vedno lokalni po svoji naravi. Zato jih tudi ni moč načrtovati ali kontrolirati od zgoraj, z najvišjega hierarhičnega nivoja. Zunanji vpliv na spreminjanje organizacije pa privzema pogled makro nivoja na teorijo organizacij. Tu nastane okno ko se lahko teorije raziskovanja kulture srečajo z teorijami, ki na organizacije ne gledajo z vidika kulture.

Paradigma 3, pišeta Meyersonova in Martinova, se od prvih dveh paradigem razlikuje v veliki meri predvsem v odnosu do negotovosti. Prvi dve paradigmi skušata negotovost zmanjšati do skrajnosti. Paradigma 3 pa namesto zanikanja ali kanaliziranja negotovost sprejema. Kompleksnost in manko jasnosti sta legitimizirana in celo postavljena v središče. Nezdružljive interpretacije so simultano sprejete, prav tako paradoksi. Organizacijska kultura v skladu s paradigmo 3 nima polja skupnega, nima skupnih sprejetih vrednot, razen ene same, ki je zavedanje negotovosti. Negotovost torej ni začasno stanje v pričakovanju novega uvida jasnosti, temveč je razumljena kot "take stvari pač so". Negotovost ali dvoumnost je 'resnica' in ne začasno stanje ali obdobje odkrivanja nove 'resnice'. Konsistentnost in konsenz sta razumljena kot abstraktni iluziji, ki ju je zaradi kontrole ustvarilo vodstvo. Opis kulture po paradigmi 3 ni opis neke jasnosti ali harmonije, hkrati pa tudi ne konflikta. Namesto tega gre za posameznike, ki delijo nekatere poglede, glede drugih pa se ne strinjajo, ki nekatere poglede ignorirajo ali pa so do njih indiferentni. Konsenz in razhajanja v mnenjih soobstajajo, tako da je težko začrtati kulturo in potegniti ločnice med subkulturami. Prav tako se te meje ne postavijo na stiku organizacije z okoljem. Avtorici menita, da do danes še ni bilo raziskovalca, ki bi zavzel pozicijo paradigme 3, so pa podobno opisovali raziskovalci organizacij, ki niso proučevali kulturnega vidika organizacij. Tak je March, ki je s sodelavci proučeval velike javne birokratske organizacije in izobraževalne inštitucije, ki jih je okategoriziral kot organizirane anarhije. Prav tako bi nove organizacije ali visoko inovativne organizacije lahko razumeli s stališča paradigme 3. Metafora kulture paradigme 3 je lahko svetovni splet. Posamezniki oblikujejo srečevališča na spletu, ki jih začasno poveže skupno zanimanje. Kaj je potem sprememba v tem kontekstu, se sprašujeta Meyersonova in Martinova. Če gre pri tej kulturi začasne povezave posameznikov, potem se kultura kontinuirano spreminja. Kakršna koli sprememba med posamezniki in v njih, med vzorci povezav in interpretacijami, je sprememba kulture. Tako v nasprotju s paradigmo 2, ki poudarja okoljske vire za spreminjanje subkultur, paradigma 3 poudarja posameznikovo prilagajanje okoljskim tokovom in vzorcem usmerjanja pozornosti in interpretiranja. Kulturne spremembe so po paradigmi 3 dokaj paradoksalne. Sama stabilnost je nerazvidna. Prav zaradi tega kontrola spreminjanja organizacijske kulture po paradigmi 3 ni mogoča. Ponuja pa paradigma 3 drug pristop k psihološki varnosti za spremembe, ki je precej drugačen od pristopa drugih dveh paradigem. V paradigmi 1 je psihološka varnost zagotovljena s stabilno osnovo jasnosti. Po paradigmi 2 je psihološka varnost zagotovljena z ohlapnim povezovanjem lokusa sprememb, to je subkulture, s preostalimi deli organizacije. Po paradigmi 3 pa to varnost ustvarja splošno zavedanje in sprejemanje negotovosti. Ker pričakovanja in kriteriji

evalvacije niso jasni in ker je težko povezati dejanja z njihovimi učinki, posamezniki manj tvegajo, ko eksperimentirajo. Negativne posledice njihovih dejanj je težje prepoznati. Sama kontrola leži torej v posameznikih, kar jim daje veliko avtonomnost, ta avtonomnost pa prinaša varnost. Zaradi te svobode pa se preference in interpretacije lahko pojavijo kot rezultat aktivnosti in ne kot usmerjevalniki aktivnosti. Paradigma 3 bo zaradi tega najverjetneje privzeta v tistih organizacijah, kjer sta kreativnost in stalno eksperimentiranje cenjena. Kot primer takih Meyersonova in Martinova navajata raziskovalne laboratorije in organizacije delujoče v inovativnih industrijah. Prav tako bo paradigma 3 privzeta v okolju, kjer je negotovost neizogibno izražena, kot na primer v velikih javnih birokratskih in političnih organizacijah, in v poklicih, kjer je tehnologija nejasna, kot so organizacije socialnega dela ter knjižne založbe. Pa tudi v organizacijah, ki delujejo na področju medkulturnega in medorganizacijskega sodelovanja, sta ideološka in spoznavna odprtost zahtevani in ne dopuščata 'omejujoče' kulture (Meyerson in Martin 1994). Zgoraj opisane primerjave treh paradig z vidika razumevanja spreminjanja organizacijske kulture so prikazane v tabeli št. 2.2.

**Tabela 2.2: Primerjalni prikaz treh paradig organizacijskih kultur in razumevanja spreminjanja kulture**

Karakteristike spreminjanja kulture	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
<b>Narava procesa</b>	Revolucionarna	Postopna	Konstantna
<b>Obseg</b>	Cela organizacija	Lokaliziran in ohlapno povezan	Spremembe v posameznikih v povezavi z določenim področjem
<b>Vir</b>	Pogosto vodje	Zunanji in notranji katalisti	Posameznikove prilagoditve usmeritev in interpretacij
<b>Implikacije za upravljanje procesa</b>	Če so spremembe površinske, potem jih je možno upravljati; če so globlje, jih je težje, ampak vseeno mogoče kontrolirati	Predvidljivi in nepredvidljivi viri in posledice sprememb	Relativno nekontroliran zaradi konstantnih sprememb

**Vir: Meyerson in Martin (1994, 126)**

Raziskave, ki so k raziskovanju organizacijskega učenja pristopale z vidika kulture, nas navajajo k misli, da organizacijskega učenja ne spodbuja močna dominantna in monolitna organizacijska kultura, temveč močne subkulture, ki so jim skupni nekateri integrativni elementi dominantne kulture. Tako Bogenriederjeva poudari (v Bapuji in Crossan 2004), da je za organizacijsko učenje pomembna kognitivna raznolikost (cognitive diversity). Prav tako Schein (1997) v opisu kulture učeče se organizacije poudari oblikovanje subkultur, ki tako kognitivno raznolikost omogočajo. Carroll (v Bapuji in Crossan 2004), ki je raziskovala kemično industrijo, je ugotovila, da v organizacijah obstajajo različne logike, ki jih deli na: logiko oblikovanja (design logic), operativno logiko (operator logic), logiko vodilnih (executive logic) in logiko družboslovnih znanstvenikov (social scientists logic). Te logike imajo različne cilje in so si zato v nasprotju, zaradi česar zaviralno delujejo na oblikovanje interpretacije konsenza in ovirajo učenje. Tu se torej pokaže pomen oblikovanja skupnih stičnih točk sicer raznolikih si organizacijskih subkultur. Le-to naj bi bila vloga dominantne organizacijske kulture, ki mora zato odigrati integracijsko funkcijo, ki subkulture poveže in tako omogoči zasledovanje skupnih ciljev organizacije.

Ugotovljeno je bilo tudi, da nekateri kulturni dejavniki pozitivno vplivajo na določeno učenje, hkrati pa zavirajo drugačen tip učenja. McGrath navaja primer avtonomije, ki pri določanju ciljev in odsotnosti nadzora pozitivno vpliva na učenje, ko je stopnja potrebnega raziskovanja visoka, negativno pa, ko je stopnja raziskovanja nizka (v Bapuji in Crossan 2004). Kot pomembne dejavnike vpliva na organizacijsko učenje so Hult et al. ter Hurley in Hult (v ibidem) identificirali odprtost (openness) in transformacijsko vodenje (transformational leadership), Ramus in Steger (v ibidem) pa pozitivno naravnano vedenje vodij ter organizacijsko podporo. Raziskovanje zadnjih dveh je nakazalo tudi nov raziskovalni fokus, in sicer vlogo podpore vodij in kaj le-ti lahko počnejo, da bi povečali svojo podporo in zagotovili učenje. Avtorja sta nakazala nove ali okrepljene vloge vodij kot spodbujevalcev učenja. Ellinger in Bostrom (v ibidem) sta raziskovala prepričanja vodij in ugotovila, da le-ti vloge spodbujevalcev učenja ne sprejemajo in da zato tudi nimajo veščin.

Katera in kakšna vednja vodij naj bi spodbujala organizacijsko učenje in kakšna naj bi bila kultura, ki hkrati spodbuja nenehne spremembe, bomo opisali podrobneje v poglavju 3. Iz zgoraj zapisanega pa lahko zaključimo predvsem, da cilj oblikovanja kulture, ki spodbuja organizacijsko učenje, ni doseganje določene monolitne dominantne kulture, temveč predvsem oblikovanje takšne kulture, ki v sebi nosi potencial za svoje neprestano spreminjanje ali, povedano drugače, kulture, ki vzvodov za svoje spreminjanje ne zavira, temveč ustvarja in spodbuja.

### **2.3.2 STRATEGIJA ORGANIZACIJE**

Fiol in Lyles (1985) menita, da strateška naravnost organizacije delno določa kapaciteto organizacije za učenje. S strategijo so določeni cilji in je zakoličeno delovanje, s katerim se bo strategija izvedla. Zato strateška naravnost organizacije ustvarja kontekst in določa percepcijo in interpretacijo okolja ter tako vpliva na organizacijsko učenje. Strategija organizacije torej določa interpretacijski sistem organizacije – to je način odslikovanja okolja, procesa interpretacije in učenja oz. delovanja (Daft in Weick 1994; glej tudi poglavje 1.2). Gre za vzajemno povezanost, saj interpretacijski sistem določa načine odločanja in oblikovanja strategije, strategija pa zopet določa interpretacijski sistem organizacije. Daft in Weick sta po Milesu in Snowu privzela štiri tipe strategij, poimenovanih: reaktor, zlatosledec, branilec in analitik. Strategija zlatosledca odraža visoko stopnjo iniciative glede poseganja v okolje. Spreminjajoče se okolje je razumljeno kot tako, ki nudi veliko priložnosti. Organizacija oblikuje nove proizvode in prevzema pobudo, v procesu odločanja je previdna (odločanje je postopno) in deluje po principu poskusov in napak. Uči se z delovanjem. Strategija analitika je bolj oprezna in skrbi za stabilno osnovo temeljnih aktivnosti z občasnimi inovacijami. Strategija je konsistentna z raziskovalno usmeritvijo sistematičnega aktivnega raziskovanja okolja in v okolje posega le na premišljen in skrbno načrtovan način. Strategija branilca sloni na razumevanju okolja kot stabilnega in predvidljivega (moč ga je analizirati), zato je organizacija usmerjena v ohranjanje obstoječega stanja. To pomeni, da se usmerja v doseganje maksimalne notranje učinkovitosti in ohranjanja svojega položaja na tradicionalnih tržiščih. Odslikovanje okolja je sistematično in usmerjeno v detekcijo problemov, učenje pa bi lahko opisali kot sistematično adaptacijo. Strategija reaktorja v resnici ni strategija, saj se organizacija predvsem prilagaja spremembam. Odslikovanje okolja je nenačrtno, zato so tudi načini interpretiranja precej osebni in podvrženi internim koalicijam. Učenje je nesistematična ali sporadična adaptacija (Daft in Weick 1994). Daft in Weick sta z opisi tipov interpretacijskih sistemov opisala štiri osnovne načine, s katerimi organizacija pristopa k oblikovanju strategije. Organizacija določa tudi strategijo organizacijskega učenja

in s tem tudi samo organizacijsko učenje. Podobno razumevanje procesa oblikovanja strategije organizacije in povezanosti le-tega z organizacijskim učenjem opredeli Miller (Miller 1996). Paradigme oblikovanja strategij pojasnjuje z dvema dimenzijama: voluntarizem – determinizem in metodično – spontano. Prva dimenzija odraža, v kolikšni meri je organizacijsko delovanje omejevano s faktorji, kot so kognitivni, politični in viri oz. sredstva. Tako voluntaristične teorije o poslovnih strategijah te omejitve zaznavajo v manjši meri, med tem ko pa bolj deterministične, birokratske ali ekološke teorije vključujejo več tovrstnih omejitev. Druga dimenzija pa je odraz prevladujoče oblike upravljalvskega mišljenja in delovanja. Le-to je lahko temelječe na metodičnem analiziranju in konkretnih standardih, ali pa je spontano, intuitivno in temelječe na subtilnih vrednotah. Stopnja, h kateri se organizacija pri oblikovanju svoje strategije po teh dveh dimenzijah nagiba, bo določala, v kolikšni meri bo v organizaciji prisotna posamezna izmed različnih oblik organizacijskega učenja. Šest različnih oblik organizacijskega učenja smo že opisali v poglavju 1.7. Vse oblike organizacijskega učenja so hkrati prisotne v organizaciji, razmerje ali prevladujoče oblike pa odražajo prevladujoče usmeritve glede na opisani dimenziji strategij organizacije (Miller 1996). Način oblikovanja strategije organizacije se bo odrazil v tem, kako in kakšne oblike učenja potekajo v organizaciji.

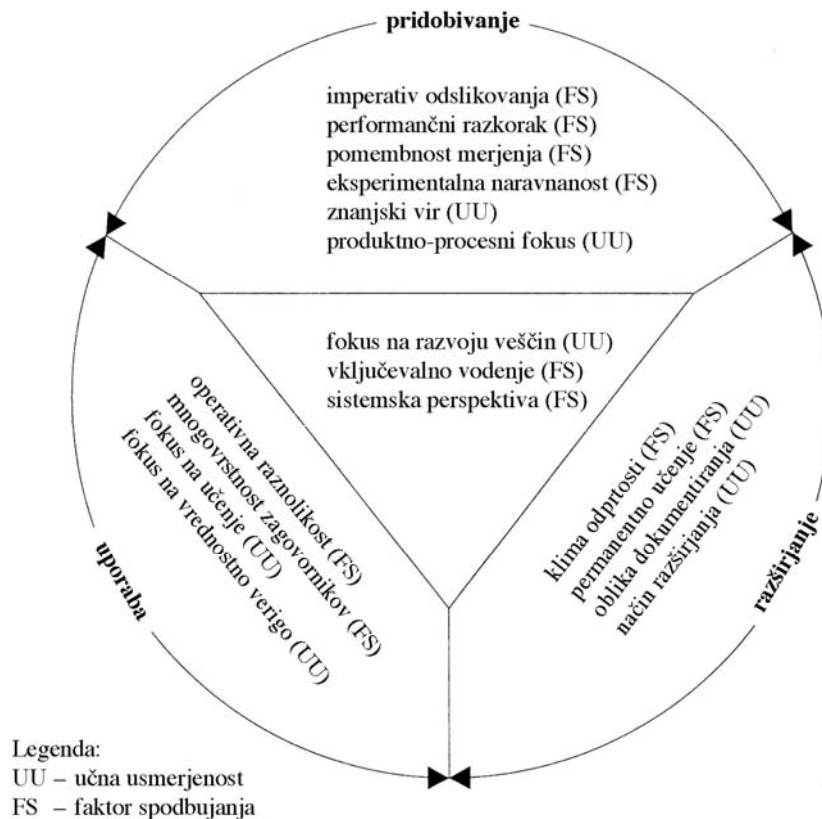
Pomemben del avtorjev s področja strateškega managementa – še posebno tistih, ki so privzeli vidik teorije virov (resource-based view) – se v analizah oblikovanja konkurenčne prednosti organizacij ukvarja tudi z oblikovanjem organizacijskih strategij učenja. Strategije učenja so lahko eksplicitno izražene kot samostojna strategija ali pa implicitno kot del poslovne strategije. Z učno ali znanjsko strategijo organizacija opredeli usmeritev pri pridobivanju, ustvarjanju, razširjanju in uporabi znanja. Bierly in Chakrabarti sta znanjsko strategijo opredelila kot skupek strateških odločitev, ki oblikujejo in usmerjajo organizacijske učne procese in določajo njeno znanjsko bazo. Znanjske strategije sta opisala s štirimi strateškimi odločitvami ali nasprotujočimi si usmeritvami (tensions), to so: razmerje med internim in eksternim učenjem, radikalnim in postopnim učenjem, počasnim in hitrim učenjem ter ozko ali široko zasnovano znanjsko bazo (v Vera in Crossan 2005). V nasprotju z Bierlyjevo in Chakrabartijevo definicijo pa Zackova (v ibidem) definicija znanjske strategije vključuje eksplicitno izraženo opredelitev ujemanja le-te s poslovno strategijo. Zack meni, da znanjska strategija opisuje splošni pristop organizacije k uskladitvi njenih znanjskih virov in zmožnosti z zahtevami poslovne strategije glede intelektualnega kapitala. Z znanjsko strategijo organizacije identificirajo znanje, potrebno za izvedbo strateških namer, in hkrati identificirajo razkorak med znanjem, ki ga imajo, in tistim, ki ga potrebujejo. Znanjska strategija tako vključuje odločitve organizacije glede ustvarjanja, razvoja in vzdrževanja znanjskih virov in zmožnosti. Te odločitve so izbor med internim ali eksternim znanjem in med eksploracijo ali eksploatacijo (Vera in Crossan 2005). Argote je organizacijsko znanjsko strategijo opisala z izbori, ki se nanašajo na procese učenja. To so 'napetosti' v razmerju med učenjem skupine in organizacijskim učenjem, med heterogenostjo in standardizacijo, učenjem z načrtovanjem (learning by planning) in učenjem z delovanjem (learning by doing) ter med počasnim in hitrim učenjem (v ibidem).

Poslovna strategija in znanjska strategija sta za Nevisa et al. tesno prepletajoči se strategiji. Opisali so ju kot sedem učnih usmerjenosti (podrobneje jih predstavljamo v poglavju 1.2), to so izbire med: zunanjimi in notranjimi znanjskimi viri, fokusom na storitve ali procese, osebnim ali javnim načinom dokumentiranja, formalnim ali neformalnim načinom razširjanja informacij in znanja, postopnim ali transformativnim fokusom v učenju, fokusom v vrednostni verigi (oblikovanje ali dobava) in fokusom razvoja večšin, ki je lahko na posamezniku ali skupini. Organizacijsko učenje so Nevis et al. opredelili s tremi podproces:



pridobivanjem, razširjanjem in uporabo znanja. V spodnji shemi 2.7 je prikazano, kako so učne usmerjenosti in faktorji spodbujanja povezani s posameznim podprocesom. Nevis et. al. predlagajo dve poglavitni strategiji za izboljšanje učinkovitosti organizacijskega učenja. Prva je identificirati obstoječi prevladujoči stil učenja in izboljšati učinkovitost, tako da se strategija osredotoči na razvijanje dveh ali treh faktorjev spodbujanja. Druga strategija pa je spreminjanje učnih usmeritev (Nevis et al. 1995).

**Shema 2.7: Elementi organizacijskega učnega sistema**



*Vir: Nevis et al. (1995)*

Pomemben pa se nam zdi poudarek avtoric Vera in Crossan (2005), ki menita, da mora organizacija, da bi dosegla konkurenčno prednost, uskladiti poslovno strategijo in strategijo učenja. V kolikor organizacija strategij ne uskladi, učenje nima učinka ali pa lahko celo negativno vpliva na performanco. Ta poudarek namreč zanika v teoriji in praksi nemalokrat prisotno predpostavko, da velja, 'več je učenja, bolje bo organizacija delovala', ter tudi predpostavko, da učenje vedno pozitivno vpliva na performanco organizacije.

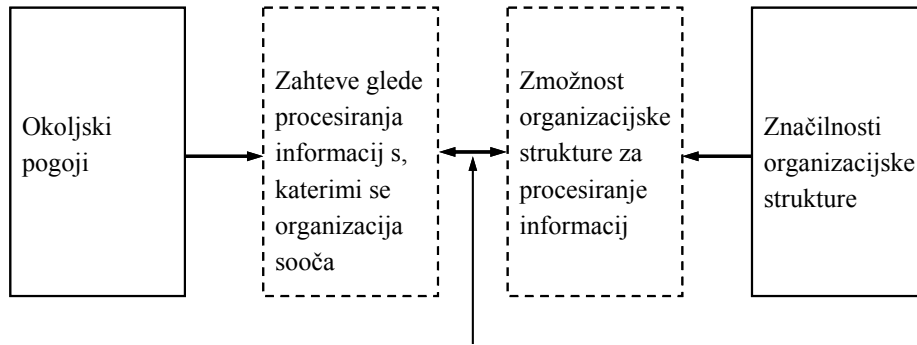
Bapuji in Crossan (2004) navajata sledeče ugotovitve raziskav vpliva strategije organizacije na organizacijsko učenje: Bierly in Chakrabarti sta v preučevanju farmacevtskih podjetij ugotovila, da so tista podjetja, ki so strateško poudarjala postopno (incremental) in temeljito (radical), hkrati interno pa tudi eksterno učenje, bila bolj uspešna kot druga podjetja (v ibidem). Med drugimi strategijami, ki so vplivale na organizacijsko učenje, je Kim izpostavil strategijo ustvarjanja kriznih razmer v organizaciji. V taki situaciji je ugotovljena performančna vrzel omogočila organizaciji, da je popolnoma zamenjala orientacijo in vpeljala inovacije ter učenje (v ibidem). Rosenkopf in Nerkar sta izpostavila strategijo neprestanega preseganja mej organizacije ter poseganje po novih tehnologijah (v ibidem), Spencer pa povezovanje ter deljenje znanja znotraj nacionalnih in globalnih sistemov inovacij. Takšni poudarki v strategijah so spodbujali organizacijsko učenje (v ibidem).

### 2.3.3 ORGANIZACIJSKA STRUKTURA

Poudarek cilja organizacijskega učenja, ki je uspešno soočanje s spremembami v okolju, z vidika kontingenčnih teorij pomeni ujemanje med okoljem organizacije in interno strukturo organizacije. Kontingenčni pristop izhaja iz opredelitve organizacije kot sistema, sestavljenega iz podsistemov, in poskuša razložiti odnose med njimi ter tudi odnose med organizacijo in okoljem. Glavni cilj menedžmenta je torej prilagajanje organizacijske strukture različnim okoliščinam, da bi tako povečali organizacijsko učinkovitost. Analitiki so ugotovili, da so med situacijskimi dejavniki najpomembnejši dejavniki starost in velikost organizacije, tehnologija in okolje (Mesner-Andolšek 1995b). Težnja organizacij, da bi razvile fleksibilnost, ki bi jim omogočala hitro odzivanje na spremembe v okolju, se odraža v poskusih vzpostavljanja tako funkcionalne kot tudi numerične in finančne fleksibilnosti. Za našo temo je najbolj relevantna predvsem funkcionalna, saj je v veliki meri odvisna od znanjskih procesov v organizaciji. Seveda pa organizacijske strukture v celoti ne opredeljujejo zgolj zunanji dejavniki, temveč tudi notranji, kot so razporeditev moči, interesi, dinamika odnosov ipd. Sama ideja organizacijske strukture in njenih elementov je v teorijah različno opredeljena. Odvisna je tudi od vede, ki jo opazuje, in od tega, ali se osredotoča na statični ali dinamični vidik organizacijske strukture. Eden izmed pristopov je vidik ujemanja med pridobivanjem in procesiranjem informacij.

Raziskovalci, ki so raziskovali vpliv organizacijske strukture na organizacijsko učenje, so le-to prvenstveno razumeli kot informacijske procese, ki so po Huberju: pridobivanje (iz eksternih in internih virov), distribucija, interpretacija informacij in shranjevanje v organizacijskem spominu (Huber 1991). V skladu s takim razumevanjem organizacijskega učenja je cilj organizacije vzpostaviti take strukture, ki bodo kar najbolj učinkovito omogočale in podpirale procesiranje informacij. Pristop, ki ga je prvi zakoličil Thompson (v Birkinshaw et al. 2000) in iz katerega je kasneje Galbraith razvil tako imenovano teorijo informacijskega procesiranja (information-processing theory), v središče strukturiranja postavlja potrebo organizacij, da čim bolje upravljajo z negotovostmi v okolju. Galbraith je negotovost definiral kot razliko med količino informacij, potrebnih za poslovanje organizacije, in količino informacij, ki jih organizacija že poseduje. Organizacija se mora strukturirati tako, da je ujemanje med stopnjo nejasnosti v okolju in njeno zmožnostjo za procesiranje informacij čim boljše (v Birkinshaw et al. 2000). Osnovni model teorije je predstavljen v shemi 2.8. Ta pristop, ki spada med kontingenčne teorije, je osnova za veliko večino avtorjev, ki so povezovali uvedbo in vplive informacijsko-komunikacijske tehnologije na upravljanje znanja in organizacijsko učenje. Easterby-Smith et al. ocenjujejo, da je področje raziskovanja vpliva informacijsko-komunikacijske tehnologije na organizacijsko učenje, pristop prevladujoč v kar v 70 % literature s tega področja (Easterby-Smith et al. 2000).

**Shema 2.8: Informacijsko procesiranje kot pristop k strukturiranju organizacij**



Učinkovitost je funkcija kakovosti ujemanja

Vir: Egelhoff v Birkinshaw et al. (2000, 45)

Shrivastava (1983) je z dvema dimenzijama opisal različne organizacijske strukture in njihov vpliv na organizacijsko učenje (glej tudi poglavje 1.2). Organizacijske strukture se lahko nahajajo nekje na prvi dimenziji, ki predstavlja razsežnost od individualistično usmerjenih sistemov do participativno usmerjenih. Shrivastava vidi posameznike kot agente znanja, ki lahko kot agentje znanja delujejo le, če imajo dostop do organizacijske baze znanja, ki je vir informacij za procese odločanja. Značilnost organizacijske strukture po tej dimenziji torej vpliva na obseg zaposlenih, ki so vključeni v organizacijsko učenje, in določa tudi, kako se izvajajo procesi delitve znanja. Shrivastava meni, da je za organizacijsko učenje pomembno vključevanje čim širšega kroga zaposlenih. Druga dimenzija odraža način, kako se v organizacijah vzpostavljajo organizacijske strukture in s tem učni sistemi. Le-ti se lahko oblikujejo kot rezultat družbeno-kulturnih norm, praks v preteklosti ali managerskih tradicij v organizaciji. V teh primerih ne obstajajo neka namerna prizadevanja za oblikovanje mehanizmov organizacijskega učenja. Nasprotje tega so organizacijski učni sistemi, ki so oblikovani in uvedeni, da služijo specifičnim potrebam po informacijah in učnih procesih (Shrivastava 1983). Shrivastava opiše šest različnih učnih sistemov, ki smo jih podrobneje že opisali v poglavju 1.2 in pojasnjujejo vpliv organizacijske strukture na oblike in ravni organizacijskega učenja.

Pogosto se kot organizacijska struktura, ki z vidika procesiranja informacij dosega najboljše ujemanje z okoljem, pojmuje tako imenovana organska v nasprotju z mehanistično organizacijsko strukturo. Poleg procesiranja informacij se oba tipa razlikujeta tudi glede delitve moči oz. procesov odločanja.

Mehanistične organizacije imajo specializirane opise delovnih mest, jasno začrtane delovne vloge, vertikalno komunikacijo, hierarhično strukturo kontrole in odgovornosti ter moč odločanja skoncentrirano na vrhu hierarhije. Poslovne funkcije so podrobno razdeljene in definirane vse do nivoja osnovnih opravil, ki jih lahko opravlja ena sama oseba. Taka struktura vpliva na to, da je diseminacija informacij strogo vezana na hierarhijo in da je samo v obsegu, ki je potreben za opravljanje določene naloge. Sodelovanje in izmenjava informacij je strogo vezana na hierarhijo odločanja in kontrole, ki deluje kot avtonomna in centralizirana avtoriteta. Nasprotno pa je za organske organizacije značilen splošen in ohlapen opis delovnih mest, mrežna struktura kontrole in delitve moči/odgovornosti ter horizontalne oblike komunikacije. Organske organizacije iščejo dinamično ravnovesje, ki ga dosega tako, da vsak izmed delov organizacije kot samostojen organ, ki ima svojo funkcijo in tudi določeno mero samokontrole, prispeva k doseganju skupnih ciljev organizacije. Kontrola se vrši bolj na ravni outputov kot inputov. V hitro spreminjajočem se okolju naj bi boljše ujemanje z okoljem dosegala organska struktura, medtem ko je v stabilnih okoljih primernejša mehanistična organizacijska struktura (Gharajedaghi in Ackoff 1994). Centralizirana

mehanistična struktura naj bi težila k obnavljanju in utrjevanju obstoječih/preteklih vedenj, medtem ko decentralizirana organska struktura dovoljuje preobrate v prepričanjih in delovanju. Na organizacijsko učenje vpliva predvsem struktura procesov odločanja, ki so v mehanistični organizaciji kompleksni in formalizirani, medtem ko so v organski strukturi bolj razpršeni. Mehanistična struktura zato zavira učenje, medtem ko razpršenost odločanja v organski strukturi učenje spodbuja (Fiol in Lyles 1985).

Hong meni, da je informacijsko procesiranje kot pristop k strukturiranju organizacij pripeljalo do povsem novih tipov organizacijskih struktur, ki jih poimenuje: multifunkcijske organizacijske enote (M-form – multidivisional units), t.i. nove (N-form – new form) in japonske tipe organizacij (J-type organizations) ter krožne strukture (circular structures). Skupna značilnost teh novih struktur naj bi bil poudarek na timskem delu, opolnomočenju (empowerment), lateralni komunikaciji in pomembnosti vloge linijskih vodij kot povezovalcev. Timsko delo spodbuja razcepitev znotraj organizacije na neodvisne enote, ki imajo avtonomno moč, da detektirajo napake, poiščejo vzroke in sprejmejo odločitve. Bistroumnost japonskih organizacij je v neprestanem izboljševanju svojih proizvodov, izboljševanje pa omogočajo krožki kakovosti, v katerih imajo zaposleni možnost soodločati v procesu reševanja problemov in rešitve takoj implementirati. Prednost medfunkcijskih timov je v raznolikosti izkušenj in znanj sodelujočih, ki jim omogoča ustvarjanje novih in kreativnih idej. Boljši sta kakovost inputov in hitrost interpretacijskih procesov, ki so gonilo organizacijskega učenja (Hong 1999).

Avtor enega najkompleksnejših opisov različnih tipov organizacij in njihovih struktur ter mehanizmov strukturiranja je Mintzberg. Mintzberg opiše pet tipov ali teoretičnih modelov organizacij s pomočjo petih koordinacijskih mehanizmov, z opredelitvijo petih ključnih organizacijskih enot in petih tokov delovanja. V organizacijski strukturi se po Mintzbergu odvija pet temeljnih procesov: tok formalne avtoritete (odraža ga organigram), tok formalno reguliranih aktivnosti (potek dela ter formalna komunikacija), tok neformalne komunikacije, tok delovnih konstalacij ter tok ad hoc odločanja. Vsi ti procesi imajo nosilce, ki jim Mintzberg pripiše različne nasprotujoče si težnje (pulls). Za sinergično delovanje organizacije je pomembna učinkovita kombinacija teh teženj ali integracija. Integracija je razumljena kot socialni proces, proces povezovanja od znotraj. Mintzberg opredeli tudi pet koordinacijskih mehanizmov: mehanizem medsebojnega prilagajanja, neposredni nadzor, standardizacijo, pri kateri predpišemo značilnosti inputa, standardizacijo procesov dela (predpišemo, katere večine potrebujemo) in standardizacijo procesov (predpišemo značilnosti outputa). Koordinacija je proces povezovanja od zunaj, proces povezovanja različnih nalog. Zadnji trije mehanizmi so predvsem posledica zunanjih vplivov. Organizacijo opredeli s petimi glavnimi enotami, v posameznem tipu pa je eden izmed njih prevladujoč. V organizaciji je lahko izrazitejša vloga strateškega vrha (strategic apex), strokovne službe (technostructure), režije (supporting staff), osrednje linije vodij (middle line management) ali pa operativnega jedra (operating core).

Iz Mintzbergerjevega portfelja različnih organizacij naj bi v pogojih ekonomije znanja najbolje deloval tip organizacije, ki ga je poimenoval adhokracija (adhocracy). Za adhokracijo pravi, da je relativno nov in neraziskan tip organizacije, ki se pojavlja v okolju, ki je dinamično in kompleksno. Zanja je značilna visoko organska struktura, ki jo oblikuje fleksibilnejša delitev dela, medsebojno neformalizirano komuniciranje, velika horizontalna specializacija razdelitve dela, ki temelji na formalni usposobljenosti zaposlenih. Izrazita je tendenca po grupiranju specialistov v organizacijske enote po njihovih strokovnih področjih, vendar pa se pri izvrševanju delovnih nalog te specialiste po potrebi vključuje v različne projektne skupine. Lawrence in Lorsch menita, da nestabilno okolje organizacije vpliva tudi

na integracijo, ki jo razumemo kot socialni proces povezovanja od znotraj. Integracija odraža kakovost sodelovanja med različnimi oddelki organizacije, ki je potrebna za enotnost prizadevanj v soočanju z zahtevami okolja. V stabilnem okolju se integracija odvija visoko v hierarhični strukturi, v nestabilnem okolju pa se mora posledično odvijati nižje v hierarhični strukturi. Poleg integracije je pomembna tudi diferenciacija, ki jo definirata kot različnost v kognitivnih in emocionalnih usmeritvah vodij, pripadajočih različnim oddelkom. Razlike v diferenciaciji med funkcijskimi oddelki določajo formalnost strukture, usmeritve glede medosebnih interakcij in časa. Najbolj uspešne organizacije so imele visoko stopnjo tako diferenciacije kot integracije (Lawrence in Lorsch v Hong 1999). Integracija je nujni pogoj za širjenje in uporabo znanja. Organizacijska struktura se plošči, s tem se povečuje pomen linijskih vodij in predvsem njihovih veščin vodenja, odgovornost pa se prenaša navzdol po hierarhiji. Zato narašča potreba po visoko usposobljenih, samostojnih, samoiniciativnih zaposlenih in hkrati potreba po veliki raznolikosti v mišljenju in pristopih.

Lane in Lubatkin sta raziskovala povezanost organizacijske strukture kot organizacijskih sistemov procesiranja znanja (knowledge-processing systems) z medorganizacijskim učenjem. Sisteme procesiranja znanja sta opisala s sledečimi značilnostmi strukture: stopnjo formalizacije in decentralizacije, ki se nanaša na alokacijo (razdeljevanje) nalog, odgovornosti, avtoritete in odločanja. Medosebno interakcijo posameznikov v delovnem okolju v veliki meri določajo vloge, ki jih opravljajo. Struktura tako odslikava neko zgodovino teh vlog in interakcij in vpliva na procese komunikacije. Hkrati je tudi 'skladišče' znanja organizacije o njeni percepciji okolja in odraža načine, kako organizacija rešuje probleme. Skozi zgoraj naštete elemente strukture sta opazovala različne sisteme procesiranja znanja povezanih organizacij in njihov vpliv na medorganizacijsko učenje. Organizacije sta opredelila kot 'organizacije učence' in 'organizacije učitelje'. Ugotovila sta, da je podobnost v organizacijskih strukturah obeh organizacij pozitivno vplivala na organizacijsko učenje. Prav tako je na učenje pozitivno vplivala podobnost v sistemih nagrajevanja (Lane in Lubatkin 1998).

Carroll et al. (2005) so na podlagi študij primerov treh organizacij izdelali štiristopenjski model organizacijskih struktur in njihovega vpliva na raven organizacijskega učenja. Z modelom so povezali različne organizacijske strukture z ravnimi (globino) organizacijskega učenja. Njihova predpostavka je, da situacija vpliva na delovanje. Organizacijsko učenje razumejo kot spreminjanje organizacije, ki se odraža v organizacijskem znanju. Le-to je utelešeno v fizičnih artefaktih (npr. opremi, podatkovnih bazah, dokumentih), organizacijski strukturi (vloge, sistem nagrajevanja, procedura) in ljudeh (veščine, prepričanja, vrednote, prakse ...) Opisali so strukture, ki učenja ne spodbujajo in strukture, ki so pripomogle k učenju z enojno in dvojno zanko. Razvoj organizacijskega učenja so opredelili s štirimi stopnjami: lokalno, kontrolirano, odprto in temeljito učenje, razvoj tako odraža različne načine, s katerimi se organizacija lahko uči iz izkušnje. Lokalno učenje je improvizirano učenje z enojno zanko, ki pride iz delovnih praks in izkušenj. Kontrolirano učenje se izvaja kontrolirano skozi strukturo in je še vedno učenje z enojno zanko, ker se predpostavke le redko preverjajo ali spreminjajo. Odprto učenje je improvizirano učenje z dvojno zanko. Pojavi se kot pobuda posameznikov, ki so spoznali omejitve organizacije in ki dvomijo v predpostavke na področjih tehničnih znanj, skladnosti pravil, hierarhije ipd. Temeljito učenje je učenje z dvojno zanko, ki uporablja strukturo kot orodja poizvedovanja in sodelovanja, razpredena skozi celo organizacijo. Carroll et al. so za posamezne opisane ravni organizacijskega učenja opisali organizacijsko strukturo. V organizaciji hkrati obstajajo vse štiri ravni učenja, vendar pa učenje z dvojno zanko terja skupno razumevanje (shared understanding) in prizadevanja za sodelovanje v celotni organizacije. Za to pa je potrebna

struktura (glej shemo 2.9). V prvi stopnji je organizacija v nastajanju običajno relativno majhna in nestrukturirana. Organizacijsko znanje obstaja le kot izkušnje in večine posameznikov. Znanje, specifično za organizacijo in za področje dela, je lokalno in kontekstualno, tacitno in zato težko prenosljivo. Izjeme v delovanju so pravilo. Organizacija se zanaša na tehnično znanje, s katerim se spopada s presenečenji in si zagotavlja fleksibilnost. Odločitve lokalno prejemajo tisti, ki imajo detajle. Prav tako se učenje odvija lokalno. Rast organizacije v smislu velikosti in kompleksnosti je običajno gonilo formalizacije. Za doseganje ekonomije obsega so ekspertize organizirane v delovne skupine. Oddelki postanejo klasični silosi znanja. Da bi učinkovito koordinirale delo delovnih skupin in drugih organizacijskih enot, organizacije oblikujejo standardne procedure delovanja in druge formalne rutine, s katerimi želijo poenotiti in uravnati delo. Kontrole so uvedene, da bi spodbudili enotnost. Uvedene so tudi finančne kontrole, priročniki z navodili, programi usposabljanja, procesi načrtovanja ipd. Organizacijo lahko opišemo z metaforo stroja. Prevladuje tehnična logika, ki performanco vidi kot seštevek komponentnih, eksplicitnih in vidnih prispevkov. Za učenje je razumljeno, da se odvija s praksami, kot so usposabljanja o rutinah, s povratnimi informacijami o performanci, s statističnimi kontrolami procesov, analizami po aktivnosti, z revizijami procedur itd. Učenje je usmerjeno v okrepitve kontrole z eksploatacijo znanega namesto eksploracije neznanega. Velike birokratske organizacije so zelo uspešne v stabilnem in predvidljivem okolju, vendar pa se v turbulentnem okolju prepočasi učijo in spreminjajo. Ko ne moremo zapisati rutin in vseh aktivnosti ter omejiti učenja na visoko specializirane skupine (kot so raziskovalno-razvojni oddelki), birokratske kontrole niso več možne. Povečani pritiski iz okolja terjajo, da se organizacije samoanalizirajo, izboljšajo birokratske mehanizme in inovirajo (Carroll et al. 2005).

**Shema 2.9: Stopnje organizacijskega učenja**



*Vir: Carroll et al. (2005, 579)*

V fazi odprtega učenja prevladuje klima psihološke varnosti, ki zaposlene spodbuja, da postavljajo vprašanja, raziskujejo, poslušajo in se učijo. Zmanjšana avtoriteta in kontrole sprožijo zaznavanje negotovosti in potrebo po sodelovalnem učenju. Na zadnji stopnji Carroll et al. predvidevajo, da bo organizacija razvila še večjo zmožnost za učenje z dvojno zanko, ki promovira razumevanje globokih, sistemskih vzrokov. Le-to omogoča oblikovanje več alternativnih rešitev za reševanje teh vzrokov. Za učenje z dvojno zanko je ključno posameznikovo razumevanje, da je zunanja realnost oblikovana na podlagi notranjih kognitivnih okvirov. Organizacije naj bi v tej fazi bile sposobne vzajemnega spoštovanja preko internih in eksternih meja, veččega poizvedovanja in zmožnosti pridobivanja

vpogledov, dvoma v predpostavke, eksplicitnega izražanja obstoječih okvirov in oblikovanja kompleksnih modelov. Analize naj bi temeljile na dejstvih, logično povezanih s sistemskimi, organizacijskimi, kulturnimi in političnimi perspektivami ter izkušnjami z aktivnostmi, ki lahko te globoke strukture spreminjajo. Zaposleni so se sposobni dvigniti nad raven razumevanja le posameznih elementov, to je nad raven razumevanja sistemov performance kot kumulativnih (seštevek doseganja posameznih ciljev). Razvite imajo večšine sistemskega mišljenja in kompleksnejše mentalne modele (Caroll et al. 2005).

Dinamični vidik organizacijskega strukturiranja sta privzela Popper in Lipshitz (Popper in Lipshitz 1998), ki sta definirala organizacijske mehanizme učenja – OMU (organizational learning mechanisms – OLMs). To so institucionalizirane strukturne in proceduralne (arrangements) ureditve, ki organizacijam omogočajo sistematično zbiranje, analiziranje, shranjevanje in uporabo informacij, ki so relevantne za performanco organizacije in njenih članov. Organizacijske mehanizme učenja klasificirata glede na to, kdo se uči (kdo izvaja učenje) in kolikšna je povezanost mehanizma z izvedbo delovnih nalog. Tako so organizacijski mehanizmi učenja integrirani in neintegrirani. OMU so integrirani, kadar organizacijski člani analizirajo svoje izkušnje in izkušnje drugih, da bi na ta način izboljšali svojo performanco. OMU pa so neintegrirani, kadar organizacijski člani zbirajo, analizirajo, shranjujejo in razširjajo informacije prvenstveno za potrebe drugih. Po drugi dimenziji so OMU usmerjeni/dedicirani (designated), kadar so ločeni od delovnih nalog in imajo dvojni namen (dual-purpose), kadar potekajo v povezavi z delovno nalogo. Primer neintegriranega in dedicanega OMU so strateški oddelki, kajti njihova oblika učenja se izvaja ločeno od delovnih nalog glavnega poslovnega procesa in za koristi drugih. Takšni OMU so relativno zelo oddaljeni od delovanja organizacije in zahtevajo znaten prenos znanja, zato so šibkejši generatorji organizacijskega učenja. Močnejši generatorji učenja so tisti OMU, v katerih sodelujoči člani analizirajo svoje lastno vedénje kot integralni del svojih delovnih nalog (Popper in Lipshitz 1998).

Bapuji in Crossan (2004) navajata ugotovitve Sorensonove et al. študije verige restavracij, ki je pokazala, da nadzorne strukture (governance structures) vplivajo na organizacijsko učenje. Tako so podružnice v lasti matičnega podjetja prevzemale in uporabljale znanje matičnega podjetja, medtem ko so franšize izkazovale svojstvena vedénja in se učile na druge načine (Sorenson in Sorenson v ibidem). Podobno sta ugotovila Ingram in Baum, ko sta preučevala hotelske verige, in sta zato predlagala novo raziskovalno področje, to je vpliv franšizne strukture poslovanja na organizacijsko učenje (v ibidem). Prav tako je bilo ugotovljeno, da sestava in management skupin in timov znotraj organizacije vplivata na organizacijsko učenje. Pisano je ugotovil, da se organizacije, ki se bolje učijo, od drugih razlikujejo v formalnih izobraževalnih sistemih in postopkih, pa tudi v komunikaciji med funkcionalni oddelki ter v stabilnosti sestave timov (v ibidem). Da na učenje znotraj organizacije vplivata tip organizacijske strukture in procedure, sta ugotovila tudi Lane in Lubatkin. Kot smo zapisali že zgoraj, sta ta vpliv potrdila tudi pri medorganizacijskem učenju. Podobnost organizacij v organizacijski strukturi in postopkih je spodbujevalno vplivala na prenos znanja med organizacijami (Lane in Lubatkin 1998).

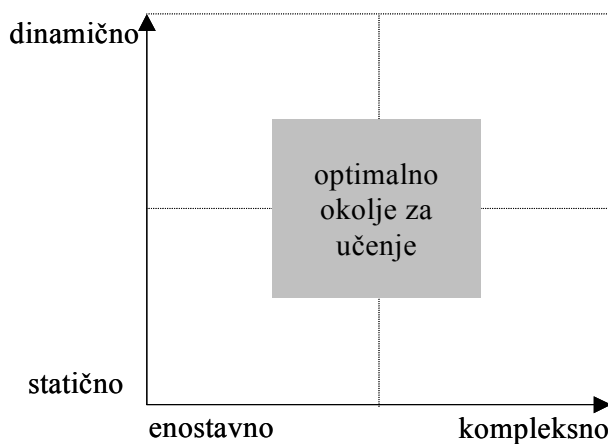
#### **2.3.4 OKOLJE ORGANIZACIJE**

Ker se organizacije običajno srečujejo z veliko večjim številom informacij, kot so jih zmožne zavestno procesirati, selekcionirajo stimulse (dražljaje) iz okolja, na katere se bodo odzvale. Tako kot posamezniki imajo tudi organizacije mehanizme usmerjanja pozornosti, ki jim pomagajo obvladati te omejitve. Organizacije agregirajo selekcionirane dražljaje v skupke, ki

naj bi odslikovale njihovo okolje. Ker pa ne obstaja mehanizem, ki bi enoznačno odslikoval dogodke v okolju, glede na to kako jih organizacija interpretira, dajo različne interakcije med dogodki in osebami tudi različne interpretacije realnosti. Med alternativnimi realnostmi organizacije izberejo tisto, ki jo zmorejo zaznati skozi svoje mehanizme procesiranja. Tako selekcionirajo zaznave realnosti na podlagi nekih filtrov, ki so pogojeni z notranjimi okolji organizacije. Ko se okolje organizacije spremeni, običajno nastane nek časovni zamik v prilagoditvi organizacije na spremembe (Hedberg 1981). Manjše spremembe v krajšem času lahko organizacija uvede z adaptacijo. Tako organizacija v krajšem časovnem obdobju lahko spremeni načine in fokus raziskovanja okolja, spreminja cilje ter pričakovanja in parametre odločanja (Cyert in March v Hedberg 1981). V drugih primerih pa se organizacije 'pogajajo' z okoljem, tako da spreminjajo svoje inpute in outpute v okolje, ali manipulirajo s svojim položajem ter na ta način preprečijo ali zmanjšajo vplive iz okolja. Večje spremembe pa terjajo več časa, saj se morajo spremeniti ali celo odpisati poprejšnji načini odzivanja. Spremljata jih nejasnost in negotovost, zato je radikalna rekonstrukcija odzivov organizacije težavna. Spremenjeno razmerje med okoljem in organizacijo sproži različne oblike organizacijskega učenja, ki jih Hedberg (1981) opiše s tremi oblikami učenja s prilagajanjem (adaptacija), spreminjanje in učenje, ki pomeni preobrat. Opisali smo jih v poglavju 1.7.

Faktorji, s katerimi Hedberg opiše (1981) okolje, so dimenzije stabilnost – turbulentnost, enostavnost – kompleksnost, stopnja ali tempo spreminjanja, pestrost informacij – pomanjkanje informacij, diskontinuiteta – kontinuiteta, naklonjenost – sovražnost okolja, pozitivne (uspešnost) – negativne (neuspešnost) povratne informacije (glej shemo št. 2.10).

**Shema 2.10: Duncanova klasifikacija okolij organizacije**



*Vir: prirejeno po Duncan v Hedberg (1981, 13–14)*

Hedberg uporabi Duncanovo klasifikacijo okolij organizacije, ki jih je na dimenzijah *enostavnost – kompleksnost* in *statičnost – dinamičnost* povezal v matriko. Dimenzija *enostavnost – kompleksnost* opisuje število elementov in število faktorjev za odločanje v okolju. Dimenzija *statičnost – dinamičnost* opisuje stopnjo spreminjanja elementov v okolju in posledično frekvenco, s katero se morajo spreminjati modeli odločanja. Zaznana stopnja kompleksnosti okolja določa količino dražljajev (stimulov), ki jih bo organizacija zaznala. Oba ekstrema po obeh dimenzijah predstavljata okolja, ki so izredno težavna za učenje (Duncan v Hedberg 1981).

Dimenzija *stabilnost – turbulentnost* je kombinacija kompleksnosti okolja in tempa spreminjanja. V stabilnih okoljih so elementi naključno razpršeni in med seboj nepovezani, zato ne obstajajo vzorci vedenj in tudi ni pogojev za učenje. Vsak izmed elementov teži k optimizaciji lokalne situacije, spremembe pa se odvijajo počasi. Za turbulentna okolja pa je

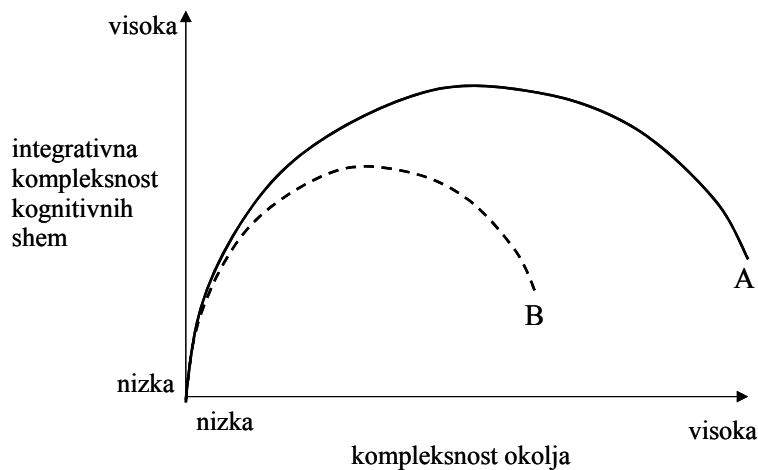


značilno ravno nasprotno, saj so elementi med seboj zelo prepleteni in se tudi hitro spreminjajo. Taka okolja od organizacij terjajo večjo zmožnost kontrole. Organizacije, ki te zmožnosti nimajo (ali pa je manjša), so nemočne in prepuščene toku sprememb, ne morejo kontrolirati svojega razvoja in se tudi ne učijo. Polje, ki omogoča učenje, je zato nekje med obema skrajnostma, med ekstremom popolnoma nepovezanih in kompleksno prepletenih elementov (Hedberg 1981). Dimenzija stabilnost – turbulentnost je kombinacija obeh ekstremov po Duncanovi klasifikaciji. Stabilno okolje je enostavno, spremembe pa so hkrati počasne. Turbulentno okolje pa je visoko kompleksno in se spreminja hitro.

Iz analogije povezanosti posameznikove spoznavne sposobnosti in razumevanja kompleksnosti okolja Hedberg sklepa, da obstaja enako razmerje tudi med organizacijo in njenim okoljem. Povzema ugotovitve Schroderja et al. in Streuferta, ki sta ugotovila, da se posameznikove kognitivne strukture razvijajo od preprostih h kompleksnejšim integrativnim shemam. Povezava med integrativnimi kognitivnimi shemami in *kompleksnostjo okolja* ima obliko narobe obrnjene črke U (glej shemo št. 2.11). Bolj kompleksno okolje povzroči informacijsko preobremenitev, zato se zmanjša zmožnost za učenje. Tako je Strufert pokazal, da na učenje v manj kompleksnih situacijah najbolj vpliva kvantiteta informacij, medtem ko je v bolj kompleksnih situacijah učenje odvisno tudi od narave in relevantnosti informacij. Pogosta izpostavljenost kompleksnim problemom stimulira bolj kompleksne integrativne kognitivne sheme, zato naj bi tudi organizacije, delujoče v takih pogojih na podlagi predhodno izgrajenih kompleksnejših kognitivnih struktur, bolje delovale v takšnih okoljih. Pomembne pa so tudi *povratne informacije iz okolja*. Te so lahko pretežno negativne oz. sporočajo neuspeh (noxiety feedback) ali pozitivne oz. sporočajo uspeh (eucity feedback). Pri pretežno negativnih povratnih informacijah se morajo posamezniki soočiti z reševanjem problemov in tudi z novimi situacijami. Zato v kompleksnih okoljih posamezniki dosežejo vrh sposobnosti izgrajevanja integrativnih kognitivnih shem veliko prej (črtkana krivulja B) kot pri pozitivnih povratnih informacijah. Vrh sposobnosti izgrajevanja pri slednjih je veliko višji (krivulja A), saj se posamezniki lahko osredotočijo na integracijo svojega znanja in reševanje novih problemov (Schroder et al. in Streufert v Hedberg 1981). Ta analogija sugerira, da na organizacijsko učenje vpliva tudi narava povratnih informacij, ki jih organizacija prejema iz okolja. Negativne povratne informacije še dodatno otežujejo sposobnost organizacije za učenje v kompleksnem okolju.

Naslednja dimenzija je dimenzija *naklonjenost – sovražnost okolja*. Naklonjeno okolje nudi organizaciji manj spodbud za spreminjanje performance organizacije, zato lahko strateško stagnirajo. Hedberg navaja Olofssona et al., ki so ugotovili, da je bilo malo organizacij, ki so v naklonjenemu okolju svoje proste vire namenjale eksperimentiranju in neusmerjenim raziskavam. Organizacije, delujoče v sovražnem okolju, so se soočale z novimi problemi in so bile primorane razvijati nove niše. Njihovo učenje pa so omejevali omejeni viri in omejeno število strateških priložnosti (Olofsson et al. v Hedberg 1981). Naklonjeno okolje lahko torej povzroča, da organizacija 'zaspi', sovražno okolje pa deluje na organizacijo paralizirajoče. Nobena od skrajnosti torej ne spodbuja učenja. Tempo, s katerim se odvijajo spremembe v okolju, kompleksnost in medsebojna povezanost teh dveh dimenzij so vse 'fizične' značilnosti okolja. Dimenzija sovražnosti pa je bolj subjektivne narave in se nanaša na ujemanje med številom in naravo procesiranja informacij, ki ga okolje vsiljuje organizaciji, in sposobnostjo organizacije, da se s temi izzivi sooči (Hedberg 1981).

**Shema 2.11: Povezanost kompleksnosti okolja in sposobnosti izgrajevanja kompleksnih integrativnih kognitivnih shem**



Krivulja A – ko posamezniki v večji meri prejemajo pozitivne povratne informacije. Krivulja B – ko posamezniki prejemajo predvsem negativne povratne informacije.

*Vir: Hedberg (1981, 13)*

Kompleksnost in dinamika sprememb v okolju pa vplivata tudi na količino informacij, ki jo Hedberg opiše z dimenzijo *pestrost – pomanjkanje informacij*. Kakšen je odnos med okoljem organizacije in organizacijo sta opisala Daft in Weick (1994), ki sta identificirala štiri organizacijske interpretacijske sisteme. Med seboj sta jih razločila glede na dve dimenziji, ki odražata, na kakšen način organizacije pridobivajo informacije iz okolja in kako z njimi ravnajo. Prva dimenzija je predpostavka, da je okolje moč analizirati oz. da okolja ni moč analizirati. Druga dimenzija pa odraža način odslikovanja okolja, ki je lahko pasivno ali aktivno (glej tudi poglavje 1.2). V okolju, ki je bolj kompleksno, kjer je tempo spreminjanja hiter, lahko organizacije dosežejo ujemanje z okoljem le, če je odslikovanje okolja aktivno in pogosto, odločanje in strategija pa se oblikujeta na podlagi systemske analize in preračunavanja vrednosti alternativnih rešitev. Tak interpretacijski sistem mora biti zato v večji meri formaliziran in sistematičen, interpretacija pa osnovana na objektivnih podatkih. Tak interpretacijski sistem sta Daft in Weick poimenovala analitičen (ibidem). To pa terja od organizacije, da del virov nameni odslikovanju okolja. Neposredni vpliv okolja na organizacijsko učenje je torej v veliki meri odvisen od sposobnosti organizacije za procesiranje informacij in od dinamike, ki se razvije tekom procesa učenja (Hedberg 1981). Proces učenja vključuje ustvarjanje in manipulacijo napetosti, ki jo ustvarjata stabilnost in spremembe. Negotovost in nejasnost povzročata stres, določena stopnja stresa pa je potrebna, da bi se učenje odvijalo. Stopnja stresa in nejasnosti glede pretekle performance tako določata pogoje učinkovitosti učenja in s tem hkrati vplivata na to, kako je okolje percipirano in interpretirano (Fiol in Lyles 1985).

Da okolje organizacije pomembno in na različne načine vpliva na organizacijsko učenje, je potrdilo več raziskav. Pisano je na primer ugotovil, da nivo znanja v okolju določa, ali se mora organizacija učiti, preden deluje (*learning-before-doing*), ali se uči, ko deluje (*learning-by-doing*) (Pisano 1994). V okolju, v katerem obstajajo za področje, na katerem organizacija deluje, veljavni in zanesljivi teoretični modeli, mora le-ta uporabiti laboratorijske simulacije, eksperimente in druge načine učenja pred delovanjem. V okolju, kjer je predhodno znanje majhno, lahko organizacija potrebne povratne informacije pridobi le z eksperimentiranjem v dejanskem produkcijskem okolju, kar pomeni, da se uči z delovanjem (Pisano 1994; Pisano et al. 2001). Powell et al. (Powell et al. v Bapuji in Crossan 2004), DeCarolis in Deeds (v ibidem) so ugotovili, da okolje določa, kakšen dostop imajo organizacije do znanjskih virov,

kot so potencialni zaposleni, poslovni partnerji in raziskovalne institucije. Barnett in Hansen (v *ibidem*) sta izpostavila pomen konkurence na trgu. Ostrejši je konkurenčni boj, bolj je ogroženo poslovanje in posledično spodbujeno učenje v organizacijah. Po drugi strani pa dinamičnost trga ne dopušča prav veliko časa za učenje in pridobivanje izkušenj in na ta način omejuje organizacijsko učenje (Grewal et al. v *ibidem*).

Okolje pa ne vpliva zgolj na samo učenje, temveč tudi na izkupičke učenja. Lou in Peng sta ugotovila, da so bili pridobljeno znanje in izkušnje bolj raznoliki in intenzivni, kadar je bilo okolje sovražno (v *ibidem*).

### 2.3.5 ŽIVLJENJSKA FAZA ORGANIZACIJE

Kako se življenjska faza organizacije odraža na organizacijskem učenju, je v prvi vrsti stvar perspektive, ugotavlja DiBella (1995). V smislu evolucijskega razvoja organizacij mnogi teoretiki opisujejo učečo se organizacijo kot najvišjo razvojno stopničko organizacije. Ta perspektiva vidi učečo se organizacijo kot eno izmed faz ali stopenj razvoja organizacije. Učni procesi se razvijejo šele, ko organizacija doseže višje razvojne stopnje. Organizacijsko učenje je zato pogojeno s starostjo, rastjo, razvojem managementa ali tehnološkimi inovacijami. Druga perspektiva pa zagovarja, da razvojna faza organizacije določa značilnosti ali stil učenja (DiBella 1995). Slednja perspektiva izhaja iz trditve, da so vse organizacije učni sistemi neke vrste in da v vsaki organizaciji poteka organizacijsko učenje. Če privzamemo to perspektivo, potem življenjske faze organizacije ne vidimo kot pogoj, ki bi določal, ali v organizaciji sploh poteka organizacijsko učenje, temveč kot tisto, kar določa fokus ali usmeritev (vsebinsko in vire znanja) organizacijskega učenja in prevladujočo obliko ali tip organizacijskega učenja.

Podobno kot poteka psihološki razvoj človek, se tudi organizacije tekom svoje rasti pomikajo skozi življenjske faze. Vsako fazo Greiner (1998) opiše z obdobjem evolucije, ki ji sledi kriza, ki povzroči revolucijo. Evolucija je daljše obdobje rasti in stabilnosti, v katerem so spremembe manjše. Zaključí se s krajšim obdobjem revolucije, v katerem pa so spremembe velike. Revolucija organizacijo potisne v naslednjo fazo življenjskega cikla. Gonilne sile in elementi, ki določajo razvojno fazo organizacije, so starost in velikost organizacije, evolucijska faza, faza revolucije in stopnja rasti industrije oz. panoge. Slednja določa predvsem hitrost, s katero se bo organizacija premikala skozi življenjske faze (Greiner 1998). V posamezni fazi imajo organizacije za fazo značilno unikatno organizacijsko strukturo, sisteme in stil vodenja. Greiner opisuje pet takšnih faz, ki jih predstavljamo v tabeli št. 2.3.

Ob nastanku organizacije je poudarek na kreiranju proizvoda, pri tem pa je vsa energija usmerjena navzven v trg. To je *faza kreativnosti*. Organizacijo v tem obdobju označuje: tehnična ali podjetniška usmerjenost njenih ustanoviteljev ali lastnikov, pogosta in neformalna komunikacija, veliko dela in zmerne ali nizke plače ter visoka reaktivnost na potrebe trga. Kriza, ki se pojavi, je pogosto rezultat potrebe po vzpostavitvi novih sistemov, kot so računovodstvo, kadrovska služba, proizvodnja ... Sledi *faza usmeritve*, v kateri organizacija razvije organizacijsko strukturo, s katero pride do specializacije delovnih mest in funkcij, vzpostavi se hierarhija, komunikacija postane bolj formalna in neosebna, usmeritve daje novo vodstvo, ki sprejema odločitve, srednji menedžment pa je v vlogi funkcijskih specialistov. Naslednja evolucijska faza rasti nastopi po uspešni decentralizaciji moči odločanja. *Faza delegiranja* zaradi večje avtonomije odločanja vodjem omogoči hitrejši in lažji prodor na trge, hitrejši odziv na potrebe strank in razvoj novih produktov. V organizaciji pridobi srednji in linijski menedžment večjo odgovornost, vzpostavi se sistem nagrajevanja za motivacijo

zaposlenih, odločitve se sprejemajo na nižjih ravneh vodenja, hkrati pa je komunikacija z vrha redka in formalna. Pogoste so pripojitve drugih organizacij. V tej fazi se pojavi kriza nadzora (Greiner 1998).

**Tabela 2.3: Organizacijske prakse v petih fazah rasti organizacije**

Kategorija	Faza 1	Faza 2	Faza 3	Faza 4	Faza 5
<b>fokus managementa</b>	izdelovanje in prodaja	učinkovitost operacij	razširjanje trga	konsolidacija organizacije	reševanje problemov in inoviranje
<b>organizacijska struktura</b>	neformalna	centralizirana in funkcijska	decentralizirana in geografska	produktne skupine in linijska	matrična, timska
<b>stil vodenja vodstva</b>	individualistični in podjetniški	direktiven	delegativen	'pes čuvaj'	participativen
<b>sistem kontrole</b>	tržni rezultati	standardi in stroškovni centri	poročila in profitni centri	načrti in investicijski centri	skupno postavljanje ciljev
<b>poudarek na nagrajevanju managementa</b>	lastništvo	plača in nagrajevanje po delovnih dosežkih	individualni bonusi	udeležba pri dobičku in delniške opcije	timski bonusi

*Vir: Greiner (1998)*

Sledi *faza koordinacije*, ki jo zaznamuje vzpostavitev formalnih sistemov za doseganje učinkovitega usklajevanja. Vrhnji menedžment prevzame odgovornost za vzpostavitev in vzdrževanje teh sistemov. Organizacijska struktura se preoblikuje tako, da se decentralizirane enote združijo v produktne skupine, vzpostavijo se formalni postopki načrtovanja, oblikujejo se programi in iniciative za pregled poslovanja na ravni organizacije. Produktne skupine se meri glede na dobiček, povečana so prizadevanja za povečanje identifikacije zaposlenih z organizacijo (delnice, opcijsko nagrajevanje). Pojavi se kriza birokracije, saj procedure postanejo pomembnejše od reševanja problemov, inovativnost izginja. Organizacija je postala prevelika in preveč kompleksna, da bi jo bilo moč upravljati s formalnimi in rigidnimi sistemi. Zato sledi *faza sodelovanja*, v kateri na pomenu pridobiva intenzivno medosebno sodelovanje, timsko delo in spontanost namesto formalnih procedur. Formalni nadzor nadomesti socialni nadzor in samodisciplina. Organizacija se osredotoča na reševanje problemov s timskim pristopom, kar vodi do oblikovanja timov za specifične naloge, ki tako formirajo medfunkcijsko, mrežno organizacijsko strukturo. Formalni sistemi nadzora so poenostavljeni, ključni vodje se pogosto sestajajo in se fokusirajo na pomembne probleme, vzpostavljajo se programi usposabljanja za vodje, zlasti s področij veččin vodenja, timskega dela in reševanja konfliktov. Sistem nagrajevanja je vezan bolj na rezultate timskega dela, ne več toliko na individualne rezultate, spodbuja se eksperimentiranje z novimi praksami. Greiner predvideva, da bo krizo te faze povzročila predvsem psihološka izčrpanost zaposlenih zaradi intenzivnosti timskega dela in nenehnih pritiskov po inovativnosti (Greiner 1998). Greiner je v svojem originalnem članku iz leta 1972 tako opisal življenjske faze, značilne za industrijske in proizvodne organizacije, ki proizvajajo produkte široke potrošnje. V ponatisu dopolnjenega članka iz leta 1998 pa ugotavlja, da je moč že zaznati šesto fazo, za katero predvideva, da bo zanjo značilna rast, ki jo bodo povzročale nove organizacijske rešitve, kot so holdingi ali omrežja organizacij, povezanih z navzkrižnimi lastništvi. Ugotavlja tudi, da se življenjske faze znanjsko intenzivnih in storitvenih organizacij nekoliko razlikujejo od originalno

opisanih. Le-te v prvi fazi predvsem preizkušajo različne marketinške strategije, prva kriza pa se odrazi kot dilema med razdruževanjem partnerjev lastnikov ali združevanjem in sledenjem viziji enega izmed partnerjev. V drugi fazi se organizacija osredotoči na eno glavno storitev in sledi kriza, ki jo ustvari dilema, ali razvijati obstoječo prakso in odpreti nove podružnice ali razširiti ponudbo z novimi področji storitev. V tretji fazi se rast, bodisi z razširitvijo ponudbe bodisi z novimi podružnicami, konča s spori z mlajšimi partnerji glede lastništva. Ta faza vključuje institucionalizacijo imena, ugleda in standardiziranih načinov delovanja. Zaključí se s krizo primernosti kulture, zaradi katere mora organizacija ponovno spodbuditi fleksibilnost in inovacije (Greiner 1998).

**Tabela 2.4: Povezava življenjskih faz organizacije (po Greinerju), prevladujočih faktorjev spodbujanja, ter tipa organizacijskega učenja**

<b>Učna usmerjenost</b>	<b>Faza 1</b>	<b>Faza 2</b>	<b>Faza 3</b>	<b>Faza 4</b>	<b>Faza 5</b>
<b>Znanjski vir: eksterni – interni</b>	eksterni	interni	eksterni	interni	interni in eksterni
<b>Produktni fokus (kaj) – procesni fokus (kako)</b>	produktni	procesni	procesni	procesni	produktni in procesni
<b>Oblika dokumentiranja: osebna – javna</b>	osebna	javna	javna	javna	javna
<b>Način razširjanja: formalen –</b>	neformalen	formalen	formalen	formalen	formalen in neformalen
<b>Fokus učenja: postopnost – transformacija</b>	postopnost	postopnost	postopnost	postopnost	transformacija
<b>Fokus na vrednostno verigo: oblikovanje – dobava</b>	dobava	dobava	dobava	oblikovanje in dobava	oblikovanje
<b>Fokus razvoja veščin: posameznik – skupina</b>	posameznik	posameznik	skupina	posameznik	posameznik in skupina
<b>Ključni faktor spodbujanja</b>	imperativ skeniranja	performančni razkorak, sistemska perspektiva	imperativ skeniranja, pomembnost merjenja	sistemska perspektiva, pomembnost merjenja	eksperimentalna naravnost, operativna raznolikost, mnogovrstnost zagovornikov, vključevalno vodenje
<b>Prevladujoča oblika organizacijskega učenja</b>	eksplorativno	eksploatacijsko	eksplorativno	eksploatacijsko	eksploatacijsko in eksplorativno

Vir: avtorica, prirejeno po Nevis, DiBella, Gould (1995) in March (1991)

Če izhajamo iz perspektive, da so vse organizacije učni sistemi neke vrste in da v vsaki organizaciji poteka organizacijsko učenje, potem življenjske faze organizacije vidimo kot

pogoj, ki določa fokus ali usmeritev (vsebino in vire znanja) organizacijskega učenja in prevladujočo obliko ali tip organizacijskega učenja. Tako lahko povežemo življenjske faze organizacije z učnimi usmeritvami in faktorji spodbujanja, kot so jih opisali Nevis, DiBella in Gould (1995; glej tudi poglavje 1.2), in dvema temeljnima tipoma organizacijskega učenja, kot ju je definirala March (1991) – eksplorativnim in eksploatacijskim učenjem. Tako naj bi bil za prvo življenjsko fazo organizacije ključni faktor spodbujanja imperativ skeniranja in prevladujoča oblika organizacijskega učenja eksploracija. Povezave življenjskih faz organizacije, ključnega faktorja spodbujanja in prevladujoči tip organizacijskega učenja predstavljamo v tabeli št. 2.4.

Za nekatere od zgoraj narejenih grobih teoretičnih povezav pa lahko navedemo tudi ugotovitve nekaterih raziskav, ki jih potrjujejo.

Bapuji in Crossan (2004) navajata ugotovitve raziskave Oliverja, ki je pri bio-tehnoloških podjetjih odkril, da se morajo le-ta v zgodnjih fazah razvoja zanašati na znanje drugih podjetij, v kasnejših fazah pa se osredotočati na učenje znotraj organizacije (v Bapuji in Crossan 2004). Navajata pa tudi ugotovitve študije inovacij v združenih podjetjih (joint venture), s katero sta Van den Ven in Polley ugotovila, da do učenja ni prišlo v začetni fazi projekta. Razlogi za to, kot navajata, so bili, da so bili člani projekta predvsem osredotočeni na oblikovanje vtisa, niso imeli fokusa in niso uspeli prepoznati potencialnih ovir. Do učenja pa je prišlo v pogodbeni fazi, ko so zaradi testiranja tržišča investitorji posredovali in prekinili serijo nespametnih potez na projektu (v Bapuji in Crossan 2004). Drugačno povezavo življenjskih faz organizacije in organizacijskega učenja so osvetlile raziskave Hanssena - Bauerja in Snowa. Bapuji in Crossan povzemata sledeče ugotovitve: na organizacijsko učenje lahko vplivamo s primernimi organizacijskimi sistemi in postopki, ki morajo biti prilagojeni življenjski fazi organizacije. V učnih omrežjih je organizacijsko učenje v začetni fazi najbolj spodbujala vizija in usmerjenost predvsem vodij, v zrelejši fazi pa so na učenje vplivali tudi drugi posamezniki in dejavniki iz okolja (Hanssen-Bauer in Snow v Bapuji in Crossan 2004).

### **2.3.6 RAZPOLOŽLJIVOST VIROV**

Raziskovalno vprašanje, ki se navezuje na razpoložljivost virov, je vprašanje, ali obilje virov organizacijsko učenje spodbuja ali ovira. Pri tem lahko govorimo o virih, ki so organizaciji zunanji, in virih znotraj organizacije. Termin, ki se nanaša na razpoložljivost znanjskih virov v okolju organizacije in na zmožnost organizacije, da jih uporabi, je že poprej omenjeni termin – zmožnosti absorpcije (absorptive capacity). Cohen in Levinthal, ki jima pripisujejo, da sta prva skovala termin učne oz. zmožnosti absorpcije (learning/absorptive capacity), sta le-to definirala kot sposobnost organizacije, da identificira, asimilira in izkorišča (exploit) znanje iz svojega okolja (Cohen in Levinthal 1990, 569–70). Van Den Bosch et al. v pregledu različnih modelov absorpcijske zmožnosti opozarjajo, da je pomembno pri opredelitvi razločevati raven analize – ta je lahko posameznik ali organizacija. Cohen in Levinthal zmožnost absorpcije organizacije navežeta na zmožnosti absorpcije njenih članov – torej posameznikov. Ahilova peta take definicije je enaka, kot jo lahko vidimo pri veliki večini modelov organizacijskega učenja, in sicer, da je zmožnost na organizacijski ravni agregat zmožnosti posameznikov. Drugi očitek na omenjeni model pa je povezan z razločevanjem informacij od znanja. Cohenova in Levinthalova definicija se nanaša predvsem na sposobnost prepoznavanja vrednosti (koristnosti), asimilacijo in uporabo novih informacij. Zato zmožnost absorpcije Ven Den Bosch et al. opišejo s tremi razsežnostmi ali sposobnostmi (capabilities): prepoznavanje znanja in sposobnost prepoznavanja njegove vrednosti; asimilacija znanja; uporaba oz. aplikacija novega zunanjega znanja za doseganje poslovnih ciljev (Ven Den

Bosch et al. 2005). To sposobnost integracije znanja opredeljujejo tri dimenzije: *učinkovitost*, *obseg* in *fleksibilnost*. Učinkovitost absorpcije znanja se nanaša na aktivnosti, procedure in rutine, ki jih organizacija uporablja za identifikacijo, asimilacijo in izrabo novega znanja. Fokus dimenzije učinkovitosti so stroški in vidik ekonomije obsega. Dimenzija obsega je povezana s 'sapico' znanja, ki pritegne pozornost organizacije. To je tisto znanje, ki je zato, ker ni s področij v organizaciji že obstoječih znanj, za organizacijo komaj zaznavno in je povsem drugačno in nepovezano. Ta dimenzija je zato najbolj povezana z eksploracijo. Dimenzija fleksibilnosti pa se nanaša na stopnjo zmožnosti organizacije, da dostopa do dodatnega znanja in da na nov način izkoristi (rekonfigurira) obstoječe znanje. Dimenzija učinkovitosti absorpcije znanja je povezana z eksploatacijo (novih) konfiguracij obstoječega znanja, obseg in fleksibilnost pa sta povezana z eksploracijo<sup>18</sup> znanja (Van Den Bosch et al. in Van Wijk et al. ter Grant v Van Den Bosch et al. 2005).

V povezavi z znanjskimi viri zunaj organizacije Van den Bosch et al. opredelijo dva tipa znanjskega okolja – *stabilno* in *turbulentno* znanjsko okolje. Organizacije, delujoče v stabilnem znanjskem okolju, kot je na primer zrela nekompleksna industrija (mature single industry), imajo močan fokus na eksploatacijo znanja. Pri tem je področje znanja (knowledge domain), ki ga organizacija želi 'izrabljati', odvisno od njene trenutne obstoječe baze znanja (Cohen in Levinthal 1990). Pri tem pojavu gre za podobno povezovanje kot takrat, ko sedanje področje R&R<sup>19</sup> izhaja iz predhodnih področij R&R. Kako učinkovita bo pri izkoriščanju zunanjih znanjskih virov v stabilnem znanjskem okolju, je odvisno predvsem od tega, kakšne strukture komunikacije z zunanjim okoljem in interno med enotami bo organizacija izoblikovala. V stabilnem znanjskem okolju organizacije težijo k centralizaciji komunikacijskih struktur (to so tiste strukture, ki so vmesnik med organizacijo in njenim okoljem) in na ta način povečujejo učinkovitost interne komunikacije (Van Den Bosch et al. 2005). Cohen in Levinthal poudarjata, da centralizacijo podpirata in omogočata zelo razvita skupna baza znanja in interni jezik. Ta ustvarja navznoter usmerjeno zmožnost absorpcije. Predolgo trajajoča, intenzivna, navznoter usmerjena izraba znanja pa lahko vodi do majhne raznolikosti znanjskih struktur, maloštevilne medfunkcijske povezave in s tem do nižje zmožnost absorpcije (Cohen in Levinthal 1990). Za organizacije, delujoče v stabilnem znanjskem okolju, je zato bolj verjetno, da bodo reaktivne. Nasprotno pa velja za organizacije, delujoče v turbulentnem znanjskem okolju, kjer je fokus izrabe znanja predvsem eksploracija. V takem okolju sta bolj kot dimenzija učinkovitosti pomembni dimenziji obseg in fleksibilnost. Komunikacijske strukture so decentralizirane, zmožnost absorpcije je usmerjena bolj navzven. To se odraža v večji kompleksnosti in raznolikosti znanjskih struktur in večji pomembnosti medfunkcijskih povezav. Za organizacijsko učinkovitost je potrebno ravnotežje med navznoter in navzven usmerjeno zmožnostjo, saj je prevladovanje ene ali druge v osnovi nefunkcionalno (disfunctional) (Van Den Bosch et al. 2005). Povezanost med tipi znanjskega okolja, fokusom pri absorpciji znanja in pogoji glede na dimenzijo znanjske absorpcije predstavljamo v tabeli 2.5.

**Tabela 2.5: Tipi znanjskega okolja, fokus pri absorpciji znanja in pogoji glede na dimenzijo znanjske absorpcije**

Tip znanjskega okolja	Fokus v absorpciji znanja	Pogoji glede na dimenzijo znanjske absorpcije:		
		Učinkovitost	Obseg	Fleksibilnost

<sup>18</sup> Eksplorativno in eksploatacijo, kot jo definira March (1991), smo opisali v poglavju o tipih organizacijskega učenja.

<sup>19</sup> R&R - razvoj in raziskave.

<b>Stabilno znanjsko okolje (primer: zrela nekompleksna industrija)</b>	eksploatacija	visoka	majhen	majhna
<b>Turbulentno znanjsko okolje (primer: porajajoč se industrijski kompleks)</b>	eksploatacija	nizka	velik	velika

Vir: Van Den Bosch et al. (2005, 287)

Van Den Bosch et al. navajajo dve glavni skupini predhodnih pogojev (antecedents), ki določata zmožnost absorpcije: *predhodno sorodno znanje*, ki vključuje splošno znanje sorodnih področij, osnovne veščine in metode reševanja problemov, predhodne učne izkušnje in skupni jezik/izrazoslovje; druga skupina pa so *interni mehanizmi* (internal mechanisms), to so organizacijski faktorji, kot sta komunikacijska struktura, tako medorganizacijska kot tudi intraorganizacijska (na primer centralizirane proti decentralizirane funkcije uporabniških vmesnikov<sup>20</sup>, skupni interni jezik), in značaj ter distribucija znanja in ekspertiz znotraj organizacije (funkcijsko navzkrižni uporabniški vmesniki<sup>21</sup>, interna in eksterna omrežja). Obe skupini pogojev pa se med seboj prepletata, tako je na primer v obeh prisoten skupni interni jezik (Van Den Bosch et al. 2005).

Van Den Bosch et al. pa poudarjajo, da je pogoje potrebno gledati vedno v povezavi z rezultati. Tako Cohen in Levinthal zmožnost absorpcije povežeta z zmožnostjo inoviranja (številom inovacij) in s sposobnostjo oblikovanja pričakovanj (expectation formation). Pri slednji gre za sposobnost predvidevanja narave in ekonomske smotrnosti določene tehnološke inovacije. Z večjo zmožnostjo absorpcije naj bi se povečevala tudi proaktivnost organizacije za raziskovanje priložnosti v danem okolju neodvisno od trenutne performance (Cohen in Levinthal 1990). Drugi rezultati zmožnosti absorpcije so še povezava organizacijskega učenja in zmožnosti absorpcije z raziskavami in razvojem (R&R). Dvojna narava raziskovanja in razvoja znotraj organizacije se kaže pri tem, da organizacije, ki investirajo v raziskave znotraj podjetja, povečujejo svojo zmožnost absorpcije in na ta način ustvarjajo novo znanje, ki spodbuja organizacijsko učenje. Hkrati pa same raziskave povečujejo tudi zmožnost organizacije, da izkorišča rezultate raziskav zunaj organizacije (Cohen in Levinthal, 1990; Cockburn in Henderson v Van Den Bosch et al. 2005). Zmožnost absorpcije in s tem tudi organizacijskega učenja pa povečujejo tudi spremembe v skupnih mentalnih shemah managerjev, saj le-ti pomembno vplivajo na odprtost in zmožnost za sprejemanje znanja iz okolja organizacije (Volberda v Van Den Bosch et al. 2005). Strateška prenova (strategic renewal) terja vlaganje v eksploracijo in zmožnost absorpcije kot spodbujajoči faktor. Zmožnost absorpcije je s tega vidika odločilna pri tem, ali bo evolucija organizacije mikro ali makro-, ali z drugimi besedami, ali se bo zgodila adaptacija ali organizacijsko učenje z dvojno zanko (Lewin et al. v Van Den Bosch et al. 2005). Zmožnost absorpcije pa naj bi pozitivno vplivala tudi na interni prenos znanja, znanjske tokove in diverzifikacijo (Van Den Bosch et al. 2005). Pogoje, ki določajo zmožnost organizacije za izrabo znanjskih virov, Van Den Bosch et al. klasificirajo glede na tri ravni analize: intraorganizacijsko raven, raven organizacije in medorganizacijsko raven. Predstavljamo jih v tabeli 2.6.

**Tabela 2.6: Pogoji, ki vplivajo na zmožnost absorpcije**

Raven analize	Primeri pogojev
---------------	-----------------

<sup>20</sup> Ta faktor se nanaša na informacijsko-komunikacijsko podporo, ki je lahko centralizirana ali decentralizirana.

<sup>21</sup> Ta faktor se prav tako nanaša na informacijsko-komunikacijsko tehnologijo oz. sisteme (IKT). Gre za povezovanje različnih poslovnih funkcij (na primer: računovodstva, proizvodnje, nabave, kadrov ...) preko centraliziranega sistema IKT.



---

<b>intraorganizacijska</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ intenzivnost R&amp;R</li> <li>▪ konfiguracija znanjskih tokov (horizontalni proti vertikalni)</li> <li>▪ predhodno povezano znanje in podobnost določenih značilnosti (npr. izmenjava skupnih pomenov, 'skupni jezik' subkultur)</li> </ul>
<b>organizacijska</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ predhodno povezano znanje in interni mehanizmi (organizacijska struktura)</li> <li>▪ zunanji viri, komplementarnost znanja in izkušnje</li> </ul>
<b>medorganizacijska</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ specifičen tip znanja; podobnost praks nagrajevanja in organizacijskih struktur; medsebojno poznavanje problemskih področij organizacij; podobnost 'prevladujoče logike'</li> </ul>

---

Vir: Van Den Bosch et al. (2005, 288)

Bapuji in Crossan pa sta izpostavili še en vidik, in sicer finančno stanje organizacij, ki je, kot ugotavljata, zelo slabo raziskan faktor vpliva na organizacijsko učenje. Navajata primera dveh študij primerov organizacij, ki so bile dovolj velike, da so lahko prenesle visoke stroške učenja, in ki so že imele predznanje. Navkljub oviram so si naprtile dodatne stroške in uspešno pridobile znanje o novih tehnologijah (Fishman in Kemerer v Bapuji in Crossan 2004). Prav nasprotno pa kaže primer univerz, ki so navkljub razpoložljivim sredstvom počasi osvojile novo tehnologijo (Kraatz in Zajac v Bapuji in Crossan 2004). Razliko med obema navedenima primeroma bi najverjetneje lahko pojasnjevali z vidika dimenzije učinkovitosti (ene izmed treh dimenzij zmožnosti absorpcije organizacij), ki se nanaša na aktivnosti, procedure in rutine, ki jih organizacija uporablja za identifikacijo, asimilacijo in izrabo novega znanja. Fokus dimenzije učinkovitosti so stroški in vidik ekonomije obsega. Stroškovni faktor je po našem mnenju še kako pomemben faktor predvsem za manjše organizacije. Velikost organizacije (v smislu poslovanja) je povezana s finančno stabilnostjo. Tako velikokrat velja, da so organizacije, ki so vezane na majhen trg ali na manjše število strank, in tudi tiste, ki imajo zelo specifičen produkt, bolj podvržene tržnim nihanjem in so finančno manj stabilne. To jim daje manjši manevrski prostor, zato je razumljivo, da bodo imele manj sredstev za eksploracijo in bodo tudi v manjši meri zmožne tovrstnih tveganj. Predvidevamo lahko, da je to najverjetneje tudi realnost za večino mikro in majhnih slovenskih podjetij. Rešitev pa najverjetneje leži v povezovanju manjših organizacij v omrežja s skupnimi R & R.

### **3 OPIS KULTURE IN PRAKS VODENJA, KI PODPIRAJO ORGANIZACIJSKO UČENJE**

V tem poglavju opišemo organizacijsko kulturo in prakse vodenja, ki naj bi ustvarjali pogoje za organizacijsko učenje. Ti opisi nam bodo v empiričnem delu služili za oblikovanje kriterijev, s katerimi bomo ugotavljali pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje.

#### **3.1 OPREDELITEV KULTURE UČEČE SE ORGANIZACIJE**

Definicije kulture se med seboj razlikuje glede na to, kateri vedi ali šoli definicija pripada, ali pa po funkciji, ki jo opisovalec pripisuje kulturi. Tako lahko na kulturo gledamo z zgodovinskega vidika in rečemo, da je to družbena dediščina ali tradicija, ki se prenaša na bodoče generacije. Z behaviorističnega vidika je to človekovo naučeno vedenje, je način življenja. Normativni pristopi pravijo, da kultura sestoji iz idealov, vrednot ali pravil, po katerih živimo. Kadar privzamemo funkcijski pristop, je kultura način, kako ljudje rešujemo probleme prilagajanja okolju in življenju en z drugim. Kultura naj bi nas, ljudi – razmišljujoče živali –, ločevala od živali, saj je skupek idej in naučenih navad, ki vplivajo na naše odzive na okolje. Strukturalisti pravijo, da je kultura sestavljena iz vzorcev povezanih in medsebojno vplivajočih idej, simbolov ali vedenj. Simbolizem pa na kulturo gleda kot na arbitrarno določene pomene, ki so skupni neki družbi (Allaire in Firsirotu 1984). Opredelitve posebne kulture, ki so jo organizacije izoblikovale (ali pa k njenemu izoblikovanju težijo) kot odgovor na pojav ekonomije znanja, najdemo v opredelitvah učeče se organizacije. Tako Senge opiše učečo se organizacijo kot kraj, v kateri poteka proces nenehnega učenja, pri čemer jo odlikujejo naslednje značilnosti: osebno mojstrstvo posameznika, ki se odraža v nenehnem pridobivanju novih znanj; sposobnost ustvariti skupno vizijo; sposobnost učenja v timu; sposobnost spreminjanja mentalnih modelov posameznikov in sistemsko mišljenje (Senge 1990a). Senge, ki je nedvomno zaslužen za popularizacijo učeče se organizacije, govori predvsem o kulturi, ki spodbuja posameznike, da prevzemajo odgovornost za svoje učenje, ustrezna organizacijska kultura pa jim nudi pogoje ter jih pri tem spodbuja. Korak naprej v smislu nadgradnje Sengovih principov učeče se organizacije je naredil Garvin, ki je opisal okvirni načrt spreminjanja organizacije. Učečo se organizacijo definira kot organizacijo, ki ima sposobnosti neprestanega pridobivanja, ustvarjanja in prenašanja znanja, ter kot tisto, ki ne preneha spreminjati načine svojega delovanja kot posledico novega znanja (Garvin 1998, 51). Po Garvinu se učeča se organizacija od tradicionalne razlikuje v tem, da jo odlikuje: sistematično reševanje problemov; eksperimentiranje kot sistematično iskanje, pridobivanje in preizkušanje novih znanj v praksi; učenje iz lastnih preteklih uspehov in napak; učenje iz tujih izkušenj (benchmarking) in hiter ter učinkovit prenos znanja skozi organizacijo (Garvin 1998). Garvinova opredelitev učeče se organizacije se od Sengove pomembno razlikuje v tem, da bolj kot individualno učenje posameznikov – članov organizacije poudarja organizacijsko učenje. Podobno se tudi Pedlerjev koncept učeče se organizacije v še večji meri nanaša na organizacijsko učenje, na učenje organizacije o njej sami, predvsem učenje o njenem poslovanju kot celoti. Kulturo in klimo učeče se organizacije opiše s ključnim nenapisanim pravilom, ki pravi, da je dovoljeno delati napake, ni pa zaželeno ponavljati istih napak dvakrat. Odraža se predvsem v stilu vodenja (Pedler et al. 1989).

Schein pa značilnosti učeče se kulture opiše podrobneje, in sicer z desetimi razsežnostmi, kjer označi stopnjo, ki naj bi odlikovala učečo se kulturo. Učeča se kultura mora vsebovati sledeče temeljne predpostavke: okolje organizacije je vsaj v določeni meri moč upravljati; pravilen je proaktiven način reševanja problemov; realnost in resnica sta razumljeni pragmatično.

Osnovna predpostavka o ljudeh je, da so dobri in da se lahko spreminjajo. Učenja ne spodbujata ekstremno grupiranje ali individualizem, temveč uravnoteženo razmerje obeh. Prav tako velja za stile vodenja, da so prava mešanica med avtoritativnim/pokroviteljskim in kolegialnim/participativnim. Pomembna je usmerjenost v bližnjo prihodnost in pomembna so srednjeročna obdobja. Učeča se kultura mora biti zgrajena na predpostavki, da sta informiranje in komunikacija ključni za dobrobit organizacije. Raznolikost je zaželena, zato se ceni različnost posameznikov in skupin. Subkulture, ki se tako oblikujejo, so potrebni vir učenja in inovativnosti. V stabilnem okolju je usmerjenost na naloge ustrezna, medtem ko je v nestabilnem okolju hkrati pomembna tudi usmerjenost na odnose, ki prinesejo potrebno zaupanje in komunikacijo. V kompleksnem okolju je pomembno razumeti povezave, izmenjave učinkov med elementi in sisteme kot celote (Schein 1997). V tabeli 2.7 so predstavljene značilnosti učeče se kulture, označene so z 'X' kot vrednost na posamezni razsežnosti.

**Tabela 3.1: Značilnosti učeče se kulture (označene z X)**

<b>Odnos organizacija – okolje</b>		
okolje je dominantno	simbioza	X organizacija je dominantna
<b>Narava človekove aktivnosti</b>		
reaktivna, fatalistična	harmonizirajoča	X proaktivna
<b>Narava realnosti in resnice</b>		
moralistično avtoritativna		X pragmatična
<b>Narava človekove narave</b>		
ljudje so v osnovi slabi		X ljudje so v osnovi dobri
človekova narava je nespremenljiva		X človekova narava je spremenljiva
<b>Narava človeških odnosov</b>		
grupiranje	X	individualizem
avtoritativna / pokroviteljska	X	kolegialna/participativna
<b>Narava časa</b>		
usmerjenost v preteklost	usmerjenost v sedanjost	X usmerjenost v bližnjo prihodnost
kratke časovne enote	X srednje dolge časovne enote	dolge časovne enote
<b>Informacije in komunikacija</b>		
nizka stopnja povezanja		X polna povezanost
<b>Poenotenost subkultur proti raznolikosti</b>		
velika poenotenost		X velika raznolikost
<b>Usmerjenost na naloge proti usmerjenosti na odnose</b>		
primarno usmerjenost na naloge	X usmerjenost na naloge in odnose	primarno usmerjenost na odnose
<b>Logika v praksi linearna proti sistemski</b>		
linearno mišljenje		X sistemsko mišljenje

**Vir: Schein (1997, 365-366)**

Popper in Lipshitz opredelita pet vrednot učeče se kulture:

- veljavne informacije (valid information) – učenje vključuje preoblikovanje podatkov (neinterpretiranih informacij) v znanje (interpretirane informacije). Da bi bil proces produktiven, morajo biti informacije popolne, neizkrivljene in zanesljive;
- transparentnost (transparency) je pripravljenost 'razkrivati' svoja dejanja, da bi tako lahko dobili veljavne povratne informacije;
- problemska naravnost (issue orientation) se nanaša na evalvacijo informacij za učne namene, brez omejitev, ki jih lahko predstavlja socialni položaj tako dajalca kot prejemnika informacije;
- odgovornost (accountability) pomeni sprejemanje odgovornosti za dejanja in posledice in tudi za učenje iz posledic dejanj.

Te vrednote so potrebne za nadredno vrednoto, to je permanentno učenje, ki je v dinamičnem in kompetitivnem okolju razumljeno kot ključno za preživetje in tudi za prosperiteto. Dodajata, da mora organizacija poleg vrednot učeče se kulture imeti tudi mehanizme organizacijskega učenja (Popper in Lipshitz 2000).

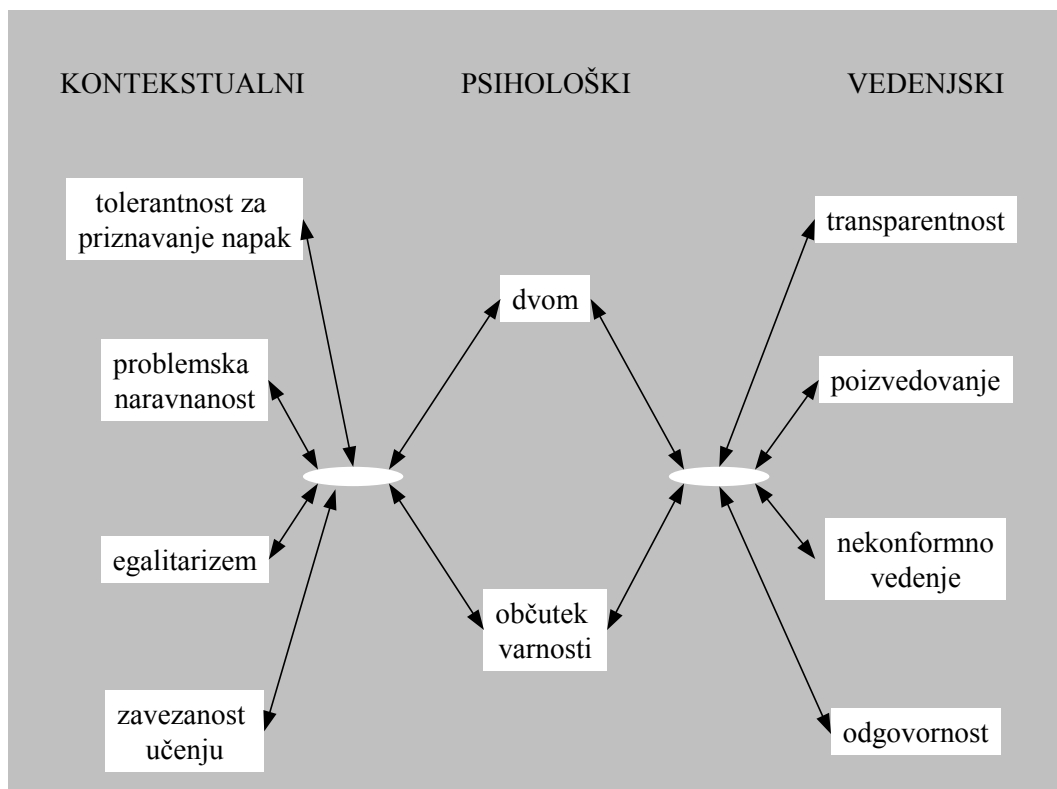
V poznejšem delu Lipshitz skupaj s Friedmanom in Overmeerjem (Friedman et al. 2001) še podrobneje definira tiste elemente organizacijske kulture, ki vplivajo na organizacijsko učenje. Pri tem avtorji prepoznavajo dvojno naravo kulture, ker je le-ta rezultat organizacijskega učenja in hkrati opredeljuje (omejuje) organizacijsko učenje (Friedman et al. 2001, 760). Pri opredeljevanju pogojev, ki izhajajo iz kulture, se osredotočijo na 'vidne' ali vedénjske elemente kulture, ki jih opredelijo v treh sklopih faktorjev: kontekstualni (contextual), psihološki (psychological) in vedénjski (behavioral) (glej shemo št. 3.1). Vedénjski faktorji so delovanja ali aktivnosti, ki jih lahko opazujemo in za katere avtorji predvidevajo, da bodo spodbujali organizacijsko učenje. Psihološki faktorji se nanašajo na notranja stanja posameznikov, ki najverjetneje spodbujajo ali motivirajo te aktivnosti. Kontekstualni faktorji pa so tiste organizacijske norme ali elementi kulture, ki bodo utrjevali take psihološke pogoje. Vsi ti faktorji so med seboj v vzročno-posledični povezavi. Opišejo štiri *vedénjske pogoje*, to so: transparentnost (transparency), poizvedovanje (inquiry), nepotrjevalno vedénje (disconfirmation)<sup>22</sup>, odgovornost (accountability). Transparentnost pomeni, da posamezniki eksplicitno, jasno in odkrito razkrivajo svoje aktivnosti, misli, namere in svojo logiko razmišljanja. Poizvedovanje pomeni neprestano pridobivanje podatkov o razmerah, da bi si lahko kar najbolje ustvarili realno sliko o kompleksnosti situacije in pomenih. Nepotrjevalno vedenje se nanaša na pripravljenost priznati napako ali spremeniti mnenje, kadar se izkaže, da so opažanja ali interpretacije drugih bolj smiselne. Odgovornost pa pomeni, da so posamezniki pripravljeni prevzeti odgovornost za svoja dejanja in posledice ter hkrati popraviti napake in se iz njih nekaj naučiti. *Psihološka pogoja*, iz katerih izhajajo ti vedénjski pogoji, pa sta dvom in občutek psihološke varnosti. Dvom je psihološki predpogoj za poizvedovanje, saj so ljudje le, kadar podvomijo v nekaj, zares pripravljeni 'priti stvari do dna'. Hkrati pa je lahko dvom ogrožajoč, saj lahko rodi dvom v kompetentnost posameznika. Zato je nujno potrebna določena psihološka varnost, ki dopušča dvom in nejasnost in olajšuje potencialno nevarnost neprijetnih občutkov, ki bi jih lahko povzročila neprijetna odkritja poizvedovanj. Dvom in občutek psihološke varnosti vsak posameznik občuti drugače, vendar pa sta ta dva pogoja v veliki meri odvisna tudi od organizacijskega okolja, v katerem posamezniki delujejo. *Kontekstualni pogoji* – s tem je mišljeno socialno okolje v organizaciji – morajo zato vključevati tolerantnost do priznavanja napak, problemsko

---

<sup>22</sup> 'Disconfirmation' (ang.) se nanaša na pojav, imenovan 'confirmation bias' (ang.) – gre za nagnjenost ali težnjo k potrjevanju nekega sklepanja. Iščeemo dokaze, ki bodo naše stališče, teorijo ali dejstva potrdili, pri tem pa nezavedno 'zanemarjamo' ali spregledamo nasprotujoča dejstva.

naravnost, egalitarizem in zavezanost učenju. To so norme, ki jih lahko 'vidimo' v obliki organizacijskih politik, strukture, ritualov, sloganov. Četudi eksplicitno izražene, pa to še ne pomeni, da so tudi nekaj, kar se dejansko prakticira. Tolerantnost do priznavanja napak se nanaša na to, da organizacija nagrajuje ali pa vsaj ne kaznuje priznanih napak. Problemska naravnost je usmeritev k reševanju problemov na osnovi presoje argumentov in ne na podlagi političnih interesov, statusa ali medosebnih odnosov. Egalitarizem se nanaša na načine delitve moči, participacije in enakovredno porazdelitev odgovornosti za doseganje ciljev ne glede na formalni status. Zavezanost organizacije k učenju se izraža, kadar organizacija ceni organizacijsko učenje, kar izkazuje tako, da za učenje namenja čas in druge vire. Organizacijski kontekstualni pogoji ustvarjajo psihološke pogoje, ki povratno vplivajo na vedénjske pogoje (Friedman et al. 2001).

**Shema 3.1: Elementi kulture, ki so pogoj za organizacijsko učenje**



**Vir: Friedman et al. (2001, 761)**

Če povzamemo zgornje opredelitev učeče se kulture, lahko zapišemo, da je učeča se kultura tista, ki sloni na specifičnih vrednotah, ki jo odlikuje dvosmerna komunikacija in participativnost, recipročnost kot podlaga za ustvarjanje, prenašanje in uporabo znanja. Berson et al. so s širšim pregledom literature identificirali tri pomembnejše karakteristike učeče se kulture: participacijo, odprtost in psihološko varnost. Participacija obsega procese, kot so participacija v procesih odločanja, poizvedovanja, dvomljenja ipd. Odprtost lahko opišemo kot odprtost do raznolikih idej, tolerantnost in prost pretok informacij. Psihološka varnost pa se nanaša na svobodo tvegati, zaupanje in podporo (Berson et al. 2006).

### 3.2 OPREDELITEV PRAKS VODENJA

Senge pravi, da učeče se organizacije terjajo nove načine vodenja in drugačno vlogo vodij. V novih organizacijah so vodje oblikovalci (designers), stewardi (stewards) in učitelji (teachers), so torej vodje (leaders) in ne upravljalci (managers). Njihova naloga je, da ustvarjajo organizacije, v katerih ljudje neprestano izboljšujejo svoje zmožnosti za razumevanje kompleksnosti, jasnost vizije in v katerih izboljšujejo skupne mentalne modele. Odgovorni so torej za učenje. Vodja kot oblikovalec oblikuje organizacijo in omogoča ter spodbuja (empowers) druge, da dosegajo rezultate. Njegovo delo je 'nevidno', saj so posledice vidne šele čez nekaj časa, rezultati so dosežki njegovih sodelavcev. Oblikovanje pomeni integracijo teorije in prakse, pomeni tudi videti, kako lahko deli tvorijo celoto, in jih usmerjati, da to postanejo. Postavljeni cilji in strategija sami po sebi niso dovolj, vodja mora za njihovo izvajanje sodelavce pridobiti in navdušiti. Zato je oblikovanje prenos iz teorije v prakso in umetnost integracije. Vodje razumejo širše okvire, vidijo 'širšo zgodbo' organizacije, glede katere imajo oblikovano svojo osebno vizijo in globlji namen. Predani so uresničevanju te zgodbe, znotraj katere so oblikovali svojo vlogo in identiteto. Vodje so stewardi širše zgodbe, ko vizijo sporočajo drugim in tako širšo zgodbo oblikujejo. Z drugimi besedami, vodje se identificirajo z organizacijo, v kateri prepoznajo možnost za uresničevanje svojega poslanstva. Vodje, izhajajoč iz svoje vloge stewarda, usmerjajo razumevanje realnosti. To pomeni, da s svojim razumevanjem širše zgodbe pomagajo le-to razumeti tudi svojim sodelavcem – jih poučujejo. Njihovo razumevanje organizacije je rezultat njihovega systemskega mišljenja in metalnih modelov. Vodje svojim sodelavcem neprestano pomagajo razumeti širšo sliko, to je: kako se različni deli organizacije povezujejo; kaj imajo različne situacije skupnega, ker izhajajo iz skupne strukture oz. imajo skupno podstat; kako imajo lokalne aktivnosti dolgoročne in širše posledice in zakaj so potrebni določeni načini delovanja, da sistem deluje kot celota. Poleg poučevanja o tem, 'kako' deluje, pa mora vodja kot učitelj poučevati tudi, 'zakaj'. Z razlago namenov – s širšo razlago, zakaj organizacija obstaja in kam je namenjena – vodje dodajajo še novo (teleološko) dimenzijo pomenom. Poučujejo torej, kaj si organizacija prizadeva postati, in na ta način pripomorejo k oblikovanju skupnega in širšega namena, ki ustvarja pri zaposlenih občutek kontinuitete in identitete (Senge 1990a; 1990b).

Vodenje je velikokrat opisovano z dvema poloma, kot na primer: transakcijsko in transformacijsko vodenje, vodenje, usmerjeno na naloge, in vodenje, usmerjeno na odnose, premislek (consideration) in začenjanje (initiating), direktivno in participativno, avtokratsko in demokratično. Bass, ki je opredelil transakcijsko in transformacijsko vodenje, velja za enega vodilnih avtorjev na področju 'novega' stila vodenja v razmerah ekonomije znanja in naglih sprememb. Bass navedenih polov stilov vodenja ne vidi kot dveh nasprotnih si polov, temveč kot razsežnosti, ki omogočajo vodji, da jih uporablja v različnih situacijah in z različnimi nameni. Transakcijski vodja sodelavce motivira predvsem z nagrajevanjem po delovnih dosežkih in aktivnim vodenjem z izjemami (management-by-exception). Transakcijski vodja postavlja cilje, artikulira eksplicitne dogovore glede pričakovanj vodje do svojih podrejenih in glede tega, kako bodo le-ti nagrajevani za svoja prizadevanja in pripadnost. Vsem sodelujočim podaja povratne informacije in s tem zagotavlja izvedbo določene naloge. Transakcijsko vodenje je torej proces izmenjave, ki temelji na izpolnjevanju pogodbenih obveznosti in se kaže kot postavljanje ciljev, spremljanje izvedbe in preverjanje rezultatov. Delujoč znotraj obstoječega sistema, si transakcijski vodja prizadeva okrepiti kulturo, strategijo in strukturo. Transformacijski vodja pa je, ravno nasprotno, karizmatičen, navdušuje, postavlja podrejenim intelektualne izzive ter individualno obravnavo. Ti vodje pomagajo posameznikom spreminjati njihove interese za doseganje večjih ciljev in vizije organizacije. Druge navdušujejo s svojo vizijo, s svojim navdušenjem ustvarjajo zanimanje.

Identificirajo (puncture) preživelo miselnost, z njenim razreševanjem na novo oblikujejo prihodnost, dvomijo v preverjeno in resnično in k temu pripravijo tudi druge. Transformacijski vodje so proaktivni, povečujejo zavedanje svojih podrejenih o kolektivnih interesih in jim pomagajo dosegati nadstandardne rezultate (Avolio 1999; Bass in Avolio 1994).

Vodenje v učeči se organizaciji po mnenju Bassa (2000) vključuje oboje, tako transakcijska kot transformacijska vedenja vodij. Ta vedenja so:

*Navduševanje* (inspirational leadership). Da bi navduševali, morajo vodilni v posvetu s svojimi sodelavci artikulirati, kaj organizaciji še manjka in katere sprememb so potrebne, da bi organizacija postala in ostala učeča se. Opredeliti in razširjati je treba vizijo stila vodenja. Zato je pomembno mentoriranje in treniranje (coaching). Da bi lahko uresničevali to vizijo stila vodenja, so pomembne povratne informacije, odprta komunikacija, aktivno poslušanje in zaupanje. Vodenje naj bo posvetovalno. Vedenja vodilnih odražajo in promovirajo novo organizacijsko kulturo. Zaželeno vedenje vodij se prenašajo in spodbujajo od zgoraj navzdol.

*Intelektualna spodbuda* (intellectual stimulation). Da bi se izrazilo ekspertno znanje članov organizacije, se na vseh organizacijskih nivojih spodbuja razmišljanje o ciljih in načinih, kako te cilje dosegati. Spodbuja se izpostavljanje problemov, izmenjujejo se zgodbe o uspešno rešenih problemih. Razviti so mehanizmi za komuniciranje po hierarhiji od spodaj navzgor. Spodbuja se kreativnost, premišljeno tveganje in skrbno eksperimentiranje.

*Individualizirana obravnava* (individualized consideration). Individualizirano in s premislekom vodje sodelujejo v aktivnostih vpeljave posameznikov v kulturo. Vsakega podrejenega obravnavajo individualno, glede na njegove razvojne potrebe. Podajajo in sprejemajo povratne informacije kot del procesa učenja. Svojim sodelavcem so mentorji in trenerji.

*Nagrajevanje po uspešnosti* (contingent reward) je pogojevano nagrajevanje. Nanaša se na tista vedenja vodij, ki služijo pojasnjevanju vlog in nalog sodelavcem ter v psihološkem smislu omogočajo sodelavcem izvedbo in nagrajevanje. Da bi spodbudili organizacijsko učenje, se v organizaciji v vsakodnevni praksi uvajajo spremembe, ki so podprte z ustreznimi izobraževanji in usposabljanji. Posamezniki in oddelki, ki so najbolj uspešni pri vpeljavi učnih pristopov v vsakodnevne aktivnosti, so javno pohvaljeni, napredovani in pridobijo višjo plačo. Včasih so prizadevanja nagrajena kljub neuspehu.

*Aktivno vodenje z izjemami* (active management by exception) vključuje aktivne korekcije. Vodje budno spremljajo izvedbo in zagotavljajo, da so naloge opravljene v skladu s standardi. Vodje na vseh nivojih so spodbujani, da rešujejo probleme s transformacijskim stilom vodenja in nagrajevanja, kadar koli je mogoče. Kadar pa to ni mogoče, naj izvajajo aktivno vodenje z izjemami. Spremljajo uspešnost podrejenih in, če je potrebno, izvajajo korekcije.

*Pasivno vodenje* (passive leadership) je pristop čakanja, da se težave izrazijo. Takšen stil vodenja je na primer pasivno vodenje z izjemami (passive management-by-exception), ko vodja izvaja le pasivne korekcije in posreduje le, ko se že pojavijo napake ali pomanjkljivosti. Prav tako je pasivno vodenje ne-vodenje (laissez-faire), ki predstavlja manko kakršnih koli transakcij, povezanih z vodenjem, kar se kaže v izogibanju sprejemanju odločitev, prenašanju odgovornosti in neuporabljanju avtoritete ali zmanjševanju vloge vodje. Pasivno vodenje je pristop izogibanja proaktivnim dejanjem, povezanih z vodenjem, in je zato nasprotno pristopu organizacijskega učenja. Da bi spodbujal organizacijsko učenje, mora biti vodja proaktiven (Bass, 2000).

McGill et al. (1992) opišejo značilnosti in prakse vodenja, ki spodbujajo učenje. Pravijo, da so za učenje v organizacijah ključne izkušnje, saj, citirajoč Torbeta, menijo, da učenje iz izkušenj vključuje oblikovanje zavedanja o kvalitetah, vzorcih in posledicah posameznikovih lastnih

izkušenj do katerega pride med doživljanjem izkušenj (v McGill et al. 1992). Organizacijsko okolje posamezniku nudi štiri različne, vendar povezane ravni izkušenj: zunanji svet (okolje, konkurenti, stranke ipd.); lastne aktivnosti vodij in organizacije (strategija, politike in procedure, prakse vodenja ipd.); procesi identifikacije, definicije in reševanja problemov tako vodij samih kot tudi organizacije (npr. kultura, ekspertiza, funkcionalna naravnost) in organizacijsko samozavedanje, ki se nanaša na izkušnjo, obsegajočo vse zgoraj naštetu. Za adaptivno organizacijo – to je tisto, v kateri poteka le adaptivno učenje<sup>23</sup> – je značilno, da doživlja dogodke naenkrat le na eni ravni. Tako je zato, ker družbena arhitektura adaptacije v veliki meri sloni na birokratski hierarhiji in globoko zasidranem poudarku na kratkoročnih metrikah finančne performance. Za strogo birokratske organizacije je značilna intenzivna uporaba strogo definiranih, zgolj denarno merljivih performančnih rezultatov pri ocenjevanju vodij in prevladujoč vertikalni pretok informacij, ki povzroča razdeljenost organizacije na nezadostno povezane podenote, kar omejuje učenje. Vodje so tako prisiljeni v neprestano borbo, da bi ujeli konkurente, v okolju, ki je agresivno in ki ga določajo generativno učenje v panogi in tržne strukture. V organizacijah, ki jih odlikuje generativno učenje, pa vodje delujejo tako, da vodijo in spodbujajo procese učenja. Vodenje, ki spodbuja, prepoznava in nagraduje učenje, McGill et al. opišejo s sledečimi praksami: odprtost (openness), sistemsko mišljenje (systemic thinking), kreativnost (creativity), osebna učinkovitost (personal efficacy) in empatija (emphaty).

*Odprtost* se nanaša na odprtost organizacije in vodij do drugačnih perspektiv. To vodjem in organizaciji omogoča zaznavanje novih trendov in možnosti. Odraža se predvsem na dva načina. Prvi je ta, da se vodje odpovedo potrebi po kontroli. Potreba po kontroli je pogosta značilnost veliko vodij, zožuje razmislek (consideration) o izkušnji, ker vodi samo tisto, kar je v njegovem neposrednem okolju (kot npr. časovno in prostorsko blizu), omogoča kontrolo. Vodje imajo občutek, da morajo poznati odgovor na vsako potencialno vprašanje in to za vsak primer – če kdo slučajno vpraša. V adaptivnih organizacijah je kontrola omejena na detajle. Kakršno koli omejevanje premisleka o izkušnji omejuje tudi potencial za učenje. Druga oblika odprtosti je kulturna in funkcionalna skromnost (cultural-functional humility). Da bi vodje lahko spoznavali vse ravni izkušnje, morajo sprejemati svoje vrednote, predpostavke in izkušnje kot enakovredne vrednotam, predpostavkam in izkušnjam drugih ljudi. Omejenost ali ozkoglednost v tem pogledu lahko vodita do izobražene nesposobnosti (educated incapacity), ki zmanjšuje zmožnost za učenje. Prakse vodenja, ki promovirajo odprtost, so:

- princip zavezanosti za kulturno in funkcionalno raznolikost pri izboru, razvoju in napredovanju,
- uvedba multifunkcionalnih in medfunkcijskih delovnih skupin (multi-functional, cross-functional),
- odsotnost žargona in 'lastništva' za področja ekspertiz (s tem avtorji mislijo na to, da strokovnjaki za določeno področje niso edini, ki imajo pravico do 'mnenja' in odločanja o določenem področju, ki je njihova ekspertiza, tudi mnenja tistih, ki niso strokovnjaki za to področje, veljajo),
- zaznavanje konfliktov (conflict-surfacing) in veščine reševanja konfliktov,
- pripravljenost deliti vse informacije z vsemi člani organizacije.

*Sistemsko mišljenje* je druga odlika in veščina vodij in je sposobnost videti povezanost področij, dogodkov in podatkov kot celoto ali celostno in ne zgolj kot posamezne delčke. To pomeni strukturiranje odnosov, ki odražajo dinamična omrežja v nasprotju s statičnimi vzorci interakcij in povezanosti kot posledic sklepanja le na podlagi enega vidika. S sistemskim mišljenjem kolektivno učenje postane temelj dolgoročne konkurenčne prednosti organizacije. Omrežja in njihove družbene arhitekture so temelj generativnih organizacij in so bistveno

---

<sup>23</sup> Tu sta pojma adaptivno in generativno učenje uporabljena tako, kot ju razlikuje in opredeljuje Senge (1990a). Opisali smo ju v poglavju 1.4.



drugačne, kot je struktura, ki jo najdemo v adaptivnih organizacijah. Da bi vodje lahko vzpostavljali omrežja v organizacijah, morajo biti pozorni na tok informacij, moč in zaupanje, kajti ti elementi so tisti, ki določajo, kako v organizaciji potekajo izmenjave. Sposobni morajo biti identificirati legitimna nesoglasja med funkcijskimi in produktnimi oddelki ter jih hitro in spretno preobraziti v pozitivne izmenjave. Vodje omrežij spodbujajo zaposlene, da preusmerijo svojo energijo na vsebino nesoglasij, namesto da bi dopuščali osebnostna ali politična merjenja moči. Vodje, ki upravljajo omrežja, izvajajo sledeče prakse vodenja:

- pripovedujejo resnične (neolepšane ali prirejene) zgodbe o zgodovini organizacije, da bi na ta način vzdrževali občutek časovne kontinuitete,
- prepoznajo pomembnost vzdrževanja odnosov na podlagi informacij, izmenjave dobrin in storitev ter čustev, vzporedno s tradicionalnim odnosom po hierarhični liniji avtoritete,
- izničujajo umetne razlike med vodji in osebjem,
- namenjajo eksplicitno pozornost medsebojni povezanosti delovanja znotraj enot organizacije ter med organizacijo in zunanjimi pritiski iz okolja.

*Kreativnost* je po mnenju avtorjev ena najbolj pomembnih sposobnosti in veščin za učenje, ki pa jo je tudi najtežje razviti. Za učenje sta še posebno pomembni osebna prilagodljivost in pripravljenost za tveganje. Osebna prilagodljivost je sposobnost spreminjanja lastnega vedênja glede na nepredvidljivosti trenutnih realnosti. Spremembe v vedênju so odraz učenja. Vodje v učečih se organizacijah morajo biti sposobni odreči se ustaljenim rutinam in navadam, da bi tako lahko svoj repertoar vedênj razširili na nova nepoznana področja. V kontekstu učeče se organizacije je pripravljenost tvegati, oz. druga plat le-te – pripravljenost narediti napako –, pomembna dimenzija. Čeprav veliko organizacij spodbuja tveganje, pa so kazni za napake velikokrat tako velike, da se veliko vodij omeji zgolj na zelo preudarno tveganje. Tako je pripravljenost tvegati in narediti napako pri vodjih velikokrat zelo redka, kar pa onemogoča učenje. To je značilnost posameznikov kot tudi organizacij. Tisti, ki so pripravljeni narediti napako, se osredotočajo na delovanje samo in ne na natančnost svojih akcij. Rezultati njihovega delovanja, pozitivni ali negativni, niso razumljeni kot neuspeh ali uspeh, temveč kot povratna informacija, ki je uporabna za učenje in služi kot vodilo za prihodnje delovanje. Prakse vodij, ki spodbujajo sprejemanje neuspehov zgolj kot povratnih informacij in tako prispevajo k prihodnji kreativnosti, so:

- dolgoročno usmerjene politike nagrajevanja,
- mobilnost med oddelki in poslovnimi funkcijami,
- razvojne aktivnosti, naravnane na osebno rast,
- spodbudna 'klanska' kultura.

*Osebna učinkovitost* (personal efficacy) je četrta veščina in značilnost vodij, ki spodbujajo organizacijsko učenje. Predanost vodij učenju izhaja iz lastnega občutka za učinkovitost (sense of personal efficacy). Tisti vodje, ki imajo močan občutek za osebno učinkovitost, čutijo, da lahko in da bi morali (should) naučiti, kako pomembno vplivati na svoj svet. Taki vodje aktivno povečujejo samozavedanje in proaktivno rešujejo probleme. Za vodje v učeči se organizaciji je pomembno, da imajo močno zavedanje lastnih vrednot in ciljev ter čimbolj pravilno zaznavanje samih sebe. Stopnjo samozavedanja spodbuja jasna organizacijska vizija, kajti le-ta daje usmeritev za pomembne odločitve in tudi dostop do povratnih informacij o teh odločitvah, ki so nujno potrebne za učenje. Običajno imajo vodje jasno razumevanje lastnih vrednot in ciljev, toda omejen dostop in odprtost za povratne informacije od drugih o posledicah svojega vedenja. Rezultat tega je neke vrste izgubljenost, ki je po mnenju McGilla et al. pogosta v birokratskih organizacijah. Samozavedanje, ki je zgolj rezultat reflektivne introspekcije, je namreč nepopolno in velikokrat tudi netočno. Učenje terja, da vodje aktivno iščejo informacije o posledicah svojega vedênja na druge in o področjih, ki so pomembna za druge, da bi tako lahko maksimirali svojo učinkovitost. Drugi vir povratnih informacij vodjem

so performančni vidiki poslovanja, kot so npr. finančni rezultati. Ti predstavljajo vizualizacijo ekonomskega napredka glede določenega dela poslovne vizije in generirajo emocionalno energijo, ki izgrajuje močnejšo predanost temeljnim strateškim ciljem. Drugi element osebne učinkovitost pa je aktivno reševanje problemov. Le-ta se odraža kot vedanja, ki temeljijo na predpostavki, da je učenje nekaj, po čemer se je možno ravnati, in da bo to delovanje imelo pozitivne učinke. Naravnost k proaktivnemu reševanju problemov z drugimi besedami pomeni, da vodje skušajo reševati probleme tako, da jih preprečijo, še preden nastanejo. To počnejo iz prepričanja, da lahko in da morajo tako delovati. To pa ne pomeni, da vodje neprestano delujejo preprečevalno, temveč pomeni, da se učijo z namero, da bi delovali, in da delujejo z namero, da bi izboljševali. Osebno učinkovitost in proaktivno reševanje problemov podpirajo in spodbujajo:

- jasna vizija,
- proslavljanje tistih dejanj zaposlenih, ki pomembno doprinašajo,
- povezovanje učenja in delovanja.

*Empatija* (emphaty) se odraža kot dojemljivost vodij za človekovo naravo (to so mišljenja, občutki in delovanja, ki so skupni vsem ljudem), zanimanje in sposobnost za vzpostavljanje in izboljševanje medosebnih odnosov. Zavezanost učenju se tako odraža tudi kot neprestano prizadevanje za boljše pogoje. Taka dolgoročna perspektiva poudarja, da se vodje morajo zavedati, kako sedanja dejanja vplivajo na druge in kako jih dolgoročno. To preusmerja pozornost od zavedanja trenutnega in zato relativno omejenega vpliva lastnih dejanj na druge na dolgoročne širše in tudi latentne posledice. To pa je pomembno zato, ker je smisel in namen učenja širši in dolgoročnejši, kot je le vsakodnevno reševanje. Najbolj prepričljiv izkaz empatije je motiviranost in naklonjenost za reševanje oz. izboljševanje medosebnih odnosov. Veščine vodij za 'popravljanje' medosebnih odnosov vključujejo veščine za vzpostavljanje pretrganih komunikacijskih kanalov, ponovno vzpostavljanje zaupnosti, zaupanja in pretrganih odnosov. McGill et al. ugotavljajo, da se vodje pogosto zatekajo k iskanju krivde pri drugih ('iskanje grešnih kozlov'), ko gredo stvari narobe, in k umiku v neprijetnih situacijah. Učenje pa terja ravno nasprotno. Vodja, ki spodbuja učenje, bo prepoznal in prevzel odgovornost za popraviljanje razdrtih odnosov. Empatično vodenje temelji in se odraža na:

- visoka stopnja etičnosti pri ravnanju tako z zaposlenimi kot z zunanjimi strankami,
- aktivno državljansko delovanje (corporate citizenship),
- prepoznavanje in spodbujanje dosežkov zaposlenih tudi zunaj delovnega mesta,
- pripravljenost prevzemanja odgovornosti za odnose.

Za McGilla et al. je organizacijsko učenje sposobnost organizacije, da pridobi vpogled in razumevanje iz svojih izkušenj. Vključuje eksperimentiranje, opazovanje, analiziranje in pripravljenost raziskovati tako uspehe kot neuspehe. Pri tem pa je pomembnih vseh pet zgoraj opisanih značilnosti in praks vodij. Le tako delovanje lahko vodi v generativno učenje (McGill et al. 1992).

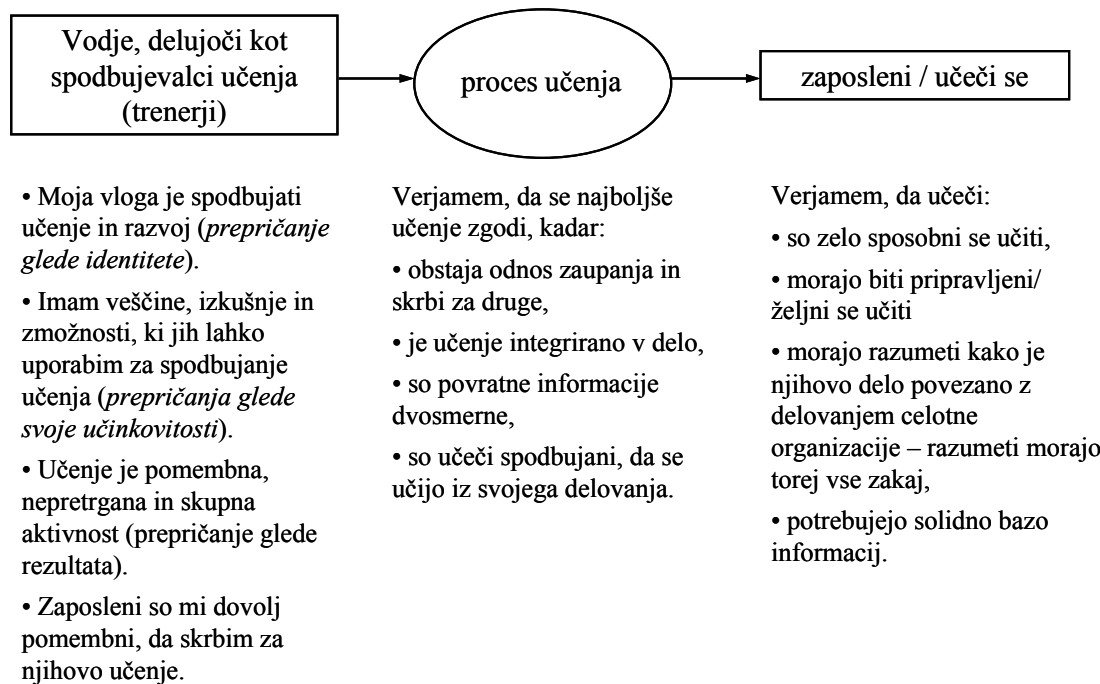
Večina avtorjev je vlogo vodij pri spodbujanju organizacijskega učenja opisala le na konceptualni ravni, kot v pregledu literature ugotavljajo npr. Ellingerjeva in Bostrom (1999a) in Amitay et al. (2005). Z raziskavami je bil večkrat potrjen vpliv praks vodenja in vodij na vrednote v delovnem okolju, na različne kazalce performance, zadovoljstvo, motivacijo in pripadnost zaposlenih (Bass 2000). Berson et al. (2006), pa tudi Popper in Lipshitz (2000) ugotavljajo, da je zelo malo raziskav, ki so raziskovale neposredno povezavo med sovplivanjem vodenja in organizacijskim učenjem. Učenje je bilo običajno le ena izmed postavk, opredeljenih kot rezultat drugih postavk vodenja, kot je na primer transformacijsko vodenje, ali kot ena izmed vlog vodje v določenih situacijah (Berson et al. 2006). Tako je bila

največkrat vloga vodij pri spodbujanju organizacijskega učenja opisana predvsem kot ustvarjanje klime odprtosti in psihološke varnosti (Amitay et al. 2005).

Organizacijsko učenje je po svoji naravi takšno, da se pojavi v situacijah ko je veliko neznanega in nejasnega (Senge 1990), kar pa ustvarja potrebo po zaupanju in eksperimentiranju, refleksiji in odzivu. Zaupanje je zato v obdobjih sprememb nujno. Raziskava Edmondsonove (1999) je pokazala, da v delovnih skupinah, v katerih obstaja visoka stopnja medsebojnega zaupanja, obstaja večja verjetnost da se bodo njeni člani vključevali v aktivnosti učenja, kot pa v skupinah, kjer je stopnja zaupanja nižja. Pomen zaupanja se pojavi menita Edmondsonova in Moingeon, kadar je potrebna odločitev ali delovanje v situaciji v kateri obstaja visoka stopnja nejasnosti in tveganja. Negotovost, gledano tako medorganizacijsko kot znotraj organizacije, se pojavi ko je težko predvideti vedênja drugih. Zato tradicionalna kontrola managementa ni več možna in jo mora nadomestiti zmožnost (ability) zaupati posameznikom in skupinam, da bodo izvedli pomembne naloge brez strogega nadzora. Zaupanje ima dve komponenti: zaupanje v kompetenco drugega (trust in competence) – da zmore opraviti nalogo in zaupanje v namere (trust in intentions), ki je zaupanje v iskrenost drugega, da bo izvedel in prevzel odgovornosti za izvedbo naloge (Edmondson in Moingeon 1999). V povezavi s psihološko varnostjo je Argyris opozoril na obrambne rutine (opisali smo jih že v poglavju 2.3.1) in izpostavil vlogo vodij. Posledica organizacijskih obrambnih rutin so namreč dvoumna sporočila, ki povzročajo komunikacijske šume in prenos netočnih informacij. Naloga vodij je, da jih prepoznajo in znajo pojasniti svojim podrejenim. To pomeni, da morajo delovati tako, da konsistentno demonstrirajo učenje z dvojno zanko, ki pa terja preverjanje predpostavk in domnev. K enakemu morajo spodbujati tudi svoje sodelavce. V nasprotnem primeru učenje z dvojno zanko ne bo mogoče, ne bo imelo veljave in se ne bo izvajalo (Argyris 2004).

Wenger meni, da tudi prepričanja glede učenja (conceptions) vplivajo na to, kako poskušamo učenje organizirati, saj naše razumevanje učenja vpliva na to, kako razumemo, kaj vpliva na učenje, kje prepoznavamo učenje in učinke učenja (Wenger 1998, 9). Prav to je bil predmet raziskave Ellingerjeve in Bostroma (2002), ki sta raziskovala prepričanja (beliefs) vodij glede njihove vloge kot spodbujevalcev učenja (facilitators of learning). Ugotovila sta, da vodje razumejo vlogo vodij kot upravljalcev (manager) in kot trenerjev oz. spodbujevalcev učenja (coach) kot dve ločeni vlogi. Kot upravljalci odredjajo (telling), presojujejo (judging), nadzorujejo (controlling) in usmerjajo (directing). Kot trenerji oz. spodbujevalci učenja pa omogočajo (empowering), pomagajo (helping), razvijajo (developing), podpirajo (supporting) in odpravljajo ovire (removing obstacles). V tradicionalni upravljavski literaturi se treniranje ali mentoriranje podrejenih šteje za eno izmed nalog upravljalcev. Prav s to raziskavo pa sta avtorja pokazala, da gre v praksi za dve ločeni vlogi, ki od vodij terjata transformacijo lastne identitete. Vodje, ki so delovali tako, da so spodbujali organizacijsko učenje, so morali svoje identitete vodij kot upravljalcev preoblikovati v vlogo trenerjev. Vodje, ki so delovali kot spodbujevalci učenja, so oblikovali drugačna prepričanja glede svoje vloge pri učenju sodelavcev, glede procesa učenja in rezultatov učenja (Ellinger in Bostrom 2002). Ta prepričanja so predstavljena s shemo 3.2.

Shema 3.2: Prevladujoča prepričanja vodij, ki so delovali kot spodbujevalci učenja



Vir: Ellinger in Bostrom (2002, 170)

Ellinger in Bostrom (1999a) ter Ellinger et al. (1999b) so na podlagi kvalitativne raziskave opisali trinajst vedenj vodij, ki so odražala v shemi predstavljena prepričanja. Gre za mikrovedenja, s katerimi so vodje delovali kot spodbujevalci učenja, trenerji (coach) in učitelji. Le-ta sta klasificirala kot tista, ki omogočajo učenje (empower), in tista, ki ga spodbujajo (facilitate).

Vedenja vodij, s katerimi svojim sodelavcem dajejo predvsem več moči in avtoritete, so tista, ki *omogočajo učenje*. Le-ta so:

- Postavljanje takih vprašanj, ki spodbujajo sodelavce k premisleku; zastavljanje vprašanj, ki terjajo premislek o rezultatih in učinkih, ter vprašanj o kontekstu nekega delovanja oz. področja.
- So sami vir in odpravljajo ovire; vodje zagotavljajo vire, informacije in gradiva ter pomagajo premagovati ovire, ki jih zaposleni zaznajo kot tiste, ki jim onemogočajo učenje.
- Prenašajo lastništvo na zaposlene; učečim ne odvzemajo njihovih odgovornosti. Npr.: problemov učečih ne rešujejo vodje, temveč jim pri reševanju le pomagajo.
- Se vzdržijo in ne dajejo odgovorov; vodje zavestno vzdržijo in namerno ne zagotavljajo odgovorov oz. rešitev ali odredijo učečim, kako naj v določeni situaciji postopajo.

Nove ravni razumevanja, nove perspektive, usmerjanje in podpora pri razvoju in učenju zaposlenim omogočajo vedénja vodij, ki sta jih avtorja opredelila kot tista, ki *spodbujajo učenje*, to so:

- Zagotavljanje povratnih informacij; vodje zagotavljajo povratne informacije na podlagi opazovanj, refleksije, tako da zaposlenim 'nastavijo ogledalo', in s pomočjo povratnih informacij od drugih oseb (sodelavcev, strank ...).
- Spodbujajo povratne informacije od zaposlenih; sodelavce sprašujejo o njihovem napredku, o tem, kako oni sami razmišljajo o samih sebi.
- Skupno razmišljanje; vodje se s sodelavci pogovarjajo in skupaj skušajo premisliti o možnih rešitvah in načrtu ali oblikovati nek pristop glede določene zadeve.
- Ustvarjanje in spodbujanje učečega okolja; vodje organizirajo sestanke in aktivnosti, na katerih uporabijo učni pristop; sodelavce povabijo, da kot opazovalci sodelujejo v

aktivnostih, ki so za njih lahko poučne, in ustvarjajo druge formalne in neformalne priložnosti, ki sodelavcem omogočajo rast in razvoj.

- Postavljanje in sporočanje pričakovanj – oblikovanje širše slike; vodje skupaj s sodelavci oblikujejo cilje in pričakovanja ter pojasnjujejo, kako le-ti koristijo oz. na kakšen način so za učečega pomembni.
- Postavljanje v kožo drugega – spreminjanje perspektive; vodje se postavijo v vlogo drugega in tudi sodelavce spodbujajo, da se postavijo v njihovo vlogo in v vlogo drugih oseb, da bi s tem pridobili drugačne perspektive in vpoglede.
- Sodelavcem razširjati perspektive; vodja opogumlja sodelavce k razmišljanju izven okvirov, tako da zagovarja druge perspektive in delavcem omogoča, da različne perspektive spoznavajo in izkušajo tudi sami (npr. z delom v drugih oddelkih; s spoznavanjem z osebami, ki imajo drugačne perspektive).
- Uporaba analogij, scenarijev in primerov; z igro vlog, analogijami, scenariji in s primeri skušajo vodje določeno učno izkušnjo prilagoditi posamezniku – jo individualizirati.
- Vključevanje drugih, da bi spodbudili učenje; vodje po potrebi vključijo strokovnjake, kot so zunanji svetovalci ali kadroviki, da bi pomagali spodbujati učenje, ali pa sodelavce napotijo k osebam ali v neke programe izven organizacije (Ellinger in Bostrom 1999a; Ellinger et al. 1999b).

Zgornji opisi značilnosti in vedenj vodij naj bi omogočali in razvijali zmožnost organizacij za organizacijsko učenje. Nam so služili pri postavljanjem kriterijev, s katerimi smo v empiričnem delu ovrednotili pripravljenost izbranih slovenskih organizacij za organizacijsko učenje.

## **4 RAZISKAVA PRIPRAVLJENOSTI ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE V IZBRANIH SLOVENSКИH ORGANIZACIJAH**

### **4.1 MERSKI INŠTRUMENTI RAZISKOVALNIH MODELOV, KI SO VKLJUČEVALI KULTURO IN VODENJE**

V prvem koraku empiričnega dela magistrske naloge smo analizirali raziskovalne modele in inštrumente, ki so jih razvili drugi raziskovalci. Omejili smo se na tiste raziskovalne modele, ki so vključevali organizacijsko kulturo, prakse vodenja in organizacijsko učenje in so uporabljali kvantitativne raziskovalne metode. Pregled predstavljamo v tabeli 4.1. Pri izboru raziskovalnih modelov smo si pomagali s pregledi raziskav na področju organizacijskega učenja in učeče se organizacije, ki so jih naredili Miner in Meziyas (1996), Lahteenmaki et al., (2001), Bell et al. (2002), Bapuji in Crossan (2004), Berson et al. (2006).

Iz pregleda izbora raziskav lahko ugotovimo, da so raziskovalci konstrukt organizacijskega učenja raziskovali s sledečimi podkonstrukti:

1. Pogoji za organizacijsko učenje ali kontekstualne faktorje, ki so bodisi formalne bodisi neformalne prakse (ali oboje) in so največkrat združene pod skupnim imenom učeča se organizacija.

Ta pristop Shiptonova (2001) opredeli kot pozitivistično in normativno naravnani pristop, ki temelji na predpostavki, da obstoj praks dokazuje, da v organizaciji poteka učenje (Shipton 2001), oziroma, da organizacija ima oz. je razvila določeno stopnjo sposobnosti/zmožnosti za učenje (ability/capability to learn). Raziskovalci organizacijsko učenje merijo tako, da organizacije primerjajo s teoretičnim opisom idealne organizacije (ta je največkrat poimenovana učeča se organizacija).

Taki inštrumenti merjenja so: pogosto omenjani vprašalnik dimenzij učeče se organizacije (DLOQ) avtoric Marsickove in Watkinsonove (2003); Dixonina tako imenovana ocena kompetenc organizacijskega učenja (Organizational Learning Competencies Survey, glej Dixon 1992; nam vprašalnik ni bil dosegljiv in smo ga želeli zgolj omeniti); vprašalnik značilnosti učeče se organizacije Pedlerja et al. (1989); inštrument merjenja pripravljenosti za organizacijsko učenje in evalvacijo (ROLE) avtoric Russ-Eftove in Preskilllove (2001) ter Preskilllove in Torresove (1999; 2001); organizacijska zmožnost za učenje Jerez-Gomezove et al. (2005), ter vprašalnik organizacijskega učenja Goha in Richardsa (1997). Večina navedenih inštrumentov je oblikovana kot samoocenjevalni inštrument primerjave z normativnimi kriteriji, s katerimi lahko organizacija izdela raznovrstne interne primerjalne analize (benchmarking) – primerja svoje rezultate z rezultati iz preteklih obdobj ali z rezultati drugih organizacij.

Za področje praks vodenja je bil najpogosteje uporabljan Bassov in Avolijev inštrument, imenovan multifaktorski vprašalnik vodenja (MLQ), ki je v prvi Bassovi verziji vseboval štiri faktorje, kasneje pa je doživel še kar nekaj izboljšav (1994; 1999), multifaktorski vprašalnik vodenja meri prakse transformacijskega vodenja, uporabili so ga Hult et al. (2000); Barkai in Samuel (2005), Vera in Crossan (2004).

2. Procesi oz. mehanizmi organizacijskega učenja, kot so pridobivanje informacij, razdeljevanje informacij, ustvarjanje znanja, pridobivanje in uporaba znanja.

Najpogosteje so raziskovalci za osnovo raziskovalnih modelov vzeli Huberjevo teoretično konceptualizacijo organizacijskega učenja. Le-to je Huber opredelil s štirimi podkonstrukti, ki so: pridobivanje znanja (knowledge acquisition), distribucija informacij (information

distribution), interpretacija informacij (information interpretation) in organizacijski spomin (organizational memory) (glej Huber 1991 oz. poglavje 1.7). Za osnovo so ga vzeli npr. Nevis et al. (1995), Sinkula et al. (1994; 1997; 1999) in Templeton et al. (2002).

### 3. Učinki organizacijskega učenja:

- kazalniki učinkov organizacijskega učenja prvega reda, kot so npr.: (krajši) cikel poslovnega procesa, število inovacij, manjše število napak ipd.
- kazalniki učinkov drugega reda, merjeni s finančnimi in nefinančnimi performančnimi kazalniki poslovanja podjetij, kot so npr.: ROA, konkurenčna prednost ipd.

Skupina raziskovalcev, ki je merila učinke organizacijskega učenja, je le-to raziskovala tako, da je merila indikatorje konstrukta, ki so ga opredelili Nevis et al. in ga poimenovali učna usmerjenost (learning orientation). Usmerjenosti so nekateri raziskovalci (npr. Slater in Narver 1995; Sinkula 1994) preoblikovali v vprašalnike za kvantitativne raziskave. V svojih raziskovalnih modelih so učne usmerjenosti povezali s posameznimi faktorji spodbujanja (facilitating factors) in/ali z rezultati organizacijskega učenja. Sinkula (1994), Slater in Narver (1995) so koncept organizacijskega učenja prvi aplicirali na področje marketinga, prvi so raziskovali sovplivanje tržne usmerjenosti (market orientation) in učne usmerjenosti na performanco organizacije. Raziskave tržne usmerjenosti in organizacijskega učenja se osredotočajo na to, kako se organizacije prilagajajo na okolje in razvijajo svojo konkurenčno prednost. Tako Sinkula et al. razločuje organizacijsko učenje, ki je usmerjeno na trg, od drugih tipov organizacijskega učenja, in ga opišejo s petimi lastnostmi: izvor tovrstnega organizacijskega učenja je zunaj organizacije (v nasprotju z internim izvorom); rezultira v konkurenčni prednosti, saj temelji na potrebi, da v organizaciji razvija skupne predpostavke o trgu in tako zagotavlja usklajenost in notranjo koherentnost proaktivnih – v nasprotju z reaktivnimi – strategijami nastopa na trgu; postavlja v ospredje opazovanje drugih organizacij; zagotavlja znanje o trgu v organizacijskem spominu; interpretira informacije o trgu in ji ne zgolj zbira (1994). S tem ko so Sinula et al. koncept tržne usmerjenosti nadgradili z učno usmerjenostjo, so po mnenju Hurleyja in Hulta naredili pomemben preobrat na področju raziskovanja trženja oz. ustvarjanja konkurenčne prednosti (1998, 42). Njihovi modeli raziskav neposredno povezujejo zunanje okolje organizacije, natančneje, zahteve trga, z organizacijskim učenjem. Končni rezultat organizacijskega učenja pa razumejo kot ustvarjeno konkurenčno prednost.

Inštrumenti kvantitativnega merjenja na področju učeče se organizacije, organizacijskega učenja in praks vodenja so največkrat normativni. Največkrat uporabljeni način merjenja je percepcija ali mnenja zaposlenih o določenem pojavu, pridobljena z vprašalniki mnenj. Nekateri holistični modeli vključujejo tudi mere, ki se dajo prešteti, kot na primer čas za izvedbo delovnega procesa, število napak, kazalniki finančnih rezultatov ipd. Avtorji pregledov raziskav ugotavljajo, da je največja ovira pri raziskovanju teoretična pluralnost opredelitev organizacijskega učenja (npr. Miner in Mezias 1996; Easterby-Smith 1996 in 2000; Bapuji in Crossan 2004; Lahteenmaki et al. 2001; Shipton 2001 in 2005), zato so nekateri pozivali (npr. Miner in Mezias 1996) k iskanju enotne definicije. Druga ovira, s katero se srečujejo raziskovalci, je tudi ta, da je težko razločiti med učinki učenja in učinki drugih sprememb (Lahteenmaki et al. 2001, 113).

**Tabela 4.1: Merski inštrumenti raziskovalnih modelov, ki so vključevali kulturo in vodenje**

Avtor	Opis izhodišč modela	Dimenzije
Templeton et al. 2002	Organizacijsko učenje so definirali kot skupek aktivnosti (pridobivanje znanja, distribucija informacij, interpretacija informacij, organizacijski spomin; knowledge acquisition, information distribution, information interpretation, organizational memory) v organizaciji, ki namenoma in nenamenoma pozitivno vplivajo na spreminjanje. Razvili so merski inštrument, ki je vseboval 8 empirično pridobljenih faktorjev, s katerimi so merili organizacijsko učenje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zavedanje (awareness) pove, v kolikšni meri se člani organizacije zavedajo virov ključnih informacij o organizaciji in uporabnosti teh informacij za reševanje obstoječih problematičnih področij.</li> <li>2. Komunikacija (communication) pove, v kolikšni meri poteka komunikacija in v kolikšni meri poteka med člani organizacije. Ta faktor vsebuje uporabo in dostopnost do komunikacijskih tehnologij.</li> <li>3. Ugotavljanje performance (performance assessment) predstavlja ugotavljanje primerjave med procesi in rezultati doseganja ciljev organizacije.</li> <li>4. Intelektualna izobrazba (intellectual cultivation) je faktor, ki meri pridobivanje izkušenj, strokovnega znanja in veščin med obstoječimi zaposlenimi.</li> <li>5. Okoljska prilagodljivost (environmental adaptability) predstavlja predvsem uporabo tehnologije, ki je povezana s prilagodljivostjo organizacije na zunanje okolje.</li> <li>6. Socialno učenje (social learning) predstavlja mero učenja, ki pove, v kolikšni meri se zaposleni učijo eden od drugega o zadevah, ki se tičejo organizacije.</li> <li>7. Management intelektualnega kapitala (Intellectual Capital Management) je konstrukt, ki pove, v kolikšni meri organizacija upravlja znanje, veščine in druge kategorije intelektualnega kapitala, da si zagotavlja dolgoročne strateške koristi.</li> <li>8. Uporaba praks drugih organizacij (organizational grafting) se nanaša na to, v kolikšni meri organizacija uporablja znanje, prakse in interne zmožnosti (internal capabilities) drugih organizacij.</li> </ol>
Barkai in Samuel 2005	Ugotavljala vpliv dveh internih faktorjev ter dveh zunanjih faktorjev na mehanizme organizacijskega učenja. Interna faktorja sta kultura in stil vodenja, zunanja faktorja pa nivo kompleksnosti in nestabilnosti okolja organizacije. Organizacijsko učenje sta definirala kot proces, ki se odvija na nivoju organizacije in do določene mere vodi do spreminjanja	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Po Nechmakinu povzameta vprašalnik merjenja 6 mehanizmov učenja, to so: zbiranje podatkov, shranjevanje podatkov, analiza podatkov, oblikovanje sklepov, razdeljevanje informacij in uporaba znanja.</li> </ol>



	<p>utelešenega organizacijskega znanja (body of knowledge). V tem smislu je organizacijsko učenje osnovano na izkušnjah organizacije in vodi do novih organizacijskih procedur, novih tehnik ali novih načinov delovanja organizacije v celoti ali njenih posameznih enot. Organizacije in posamezniki se učijo skozi procesiranje informacij, ki – kot povzameta po Popperju in Lipshitzu – zajema: zbiranje podatkov, zadržanje podatkov (data retention), analiziranje podatkov in uporabo podatkov v praktične namene. Te metode so mehanizmi učenja. Z ugotavljanjem, v kolikšni meri organizacija uporablja te mehanizme, ocenjujeta organizacijsko učenje. Za kulturo, ki podpira organizacijsko učenje, sta opredelila tisto organizacijsko kulturo, v kateri so članom organizacije skupne določene vrednote, ki zagotavljajo primerni način izkustvenega učenja. Te vrednote so: vseživljenjsko učenje (continious learning) – prepričanje (belief), da mora organizacija, če želi rasti, neprenehoma investirati v učenje (continious learning); veljavnost informacij – prepričanje, da mora učenje temeljiti na pravih informacijah; transparentnost – prepričanje, da informacija mora biti izpostavljena preverjanju, predvsem kadar je povezana s problemom; problemska naravnost (issue orientation) – prepričanje, da mora kritika temeljiti na dejstvih in ne na predsodkih; odgovornost (accountability) – prepričanje, da morajo ljudje prevzemati osebno odgovornost za napake in neuspehe. Okolje organizacije sta ocenjevala po dimenziji kompleksnosti in dimenziji stabilnosti. Njuna predpostavka je bila, da na naloge orientirano okolje (task environment) neposredno vpliva na organizacijsko učenje.</p>	<p>2. Kultura: kulturo, ki podpira organizacijsko učenje, sta merila z Amitayevim vprašalnikom.</p> <p>3. Vodenje: za merjenje stila vodenja sta uporabila multifaktorski vprašalnik vodenja (Multifactor Leadership Questionnaire ali MLQ), avtorjev Bass in Avolio. Stil vodenja, ki pripomore k organizacijskemu učenju, sta tako kot avtorja vprašalnika opredelila kot transformacijsko vodenje (za opredelitev le-tega glej poglavje 3.2).</p> <p>4. Okolje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prvo dimenzijo sestavlja triada vidikov, ki sta jo povzela po Daftu, in sicer: število faktorjev, kompleksnost faktorjev in njihova homogenost.</li> <li>– Druga dimenzija, torej stabilnost, pa odraža, kako pogosto se faktorji spreminjajo v določenem časovnem obdobju. Uporabila sta Nechamkinovo lestvico karakteristik okolja organizacije, ki preučuje dva faktorja, in sicer stranke ter konkurente, glede na kompleksnost in nestabilnost.</li> </ul>
Vera in Crossan 2004	<p>Crossanova in Vera sta predlagali raziskovalni model za ugotavljanje vpliva vodenja na organizacijsko učenje, pri tem pa sta se omejili na vrhni sloj vodij. Praksam vodenja, pomembnim za organizacijsko učenje, sta nadeli ime strateško vodenje in ga opredelili kot kombinacijo transakcijskega in transformacijskega vodenja. V nasprotju z drugimi raziskovalci organizacijskega učenja sta poleg transformacijskega vodenja ugotovili potrebnost transakcijskega načina vodenja za organizacijsko vodenje.</p>	<p>Prakse vodenja sta raziskovali z inštrumentom MLQ avtorjev Bass in Avolio (glej poglavje 3.2). Različni praksi vodenja sta povezovali s štirimi tokovi učenja. Avtorica štirih tokov učenja, tako imenovanih 4 I-jev, je Crossanova, mi pa smo jih že opisali v poglavju modelov organizacijskega učenja (glej poglavje 1.6.2).</p>
Lahteenmali et al. 2001	<p>Lahteenmali et al. so oblikovali holistični model raziskave, ki ugotavlja, da je organizacijsko učenje del organizacijskega spreminjanja in da zato, kot so zapisali sami, zajema dinamiko organizacijskega učenja. Po mnenju avtorjev organizacijskega učenja ni moč meriti neposredno,</p>	<p>1. Prva skupina vključuje širok spekter faktorjev, izbranih na podlagi spoznanj drugih raziskav, ki vplivajo na učenje posameznikov. Skupino so poimenovali izgradnja sposobnosti za učenje posameznikov. Spraševali so po mnenjih (attitudes) glede 8 postavk:</p>

	<p>temveč le dolgoročno skozi poslovno uspešnost organizacije. Menijo pa, da je vsaj teoretično moč meriti proces učenja skozi njegove faze. Pomemben se jim zdi fokus na procese in ljudi, kar o učenju razkrije več kot strukturne spremembe. Spremembe v sposobnosti učenja naj bi razkrivali skozi odnose do sprememb znotraj organizacij. Merili so organizacijsko učenje oz. spreminjanje odnosa v organizaciji skozi spreminjanje organizacije. Učenje se odvija na treh ravneh: na ravni posameznika, na kolektivni ravni in na strukturalni ravni. Za njih sta organizacijsko učenje in spreminjanje vzporedna, simultana in interaktivna procesa, pri čemer ima učenje mediacijsko vlogo. Organizacijsko učenje definirajo kot adaptacijo vedenj (glej Fiol in Lyles v poglavje 1.4), kjer tri skupine mer opisujejo faze učenja oz. spreminjanja: izgradnja sposobnosti za učenje posameznikov, sodelovalno določanje poslanstva in strategije, izgradnja skupne prihodnosti. Tretja skupina indikatorjev predstavlja srčiko organizacijskega učenja, vendar pa morajo biti vse tri skupine indikatorjev pozitivne, da se lahko odvija učenje z dvojno povratno zanko. Pozitivnost indikatorjev prve in druge skupine kaže na to, da učenje poteka le na ravni posameznika. Če so indikatorji prve in druge skupine negativni, hkrati pa indikatorji tretje skupine pozitivni, se odvija učenje z enojno povratno zanko. Anketo so izvedli med vrhnjim in srednjim slojem managementa.</p>	<p>pozitivnosti in odprtosti do tveganja, učenja iz napak, odprtosti komunikacije, pripravljenosti na samorazvoj, pomembnosti in izzivov polnega dela, pogojev za samoiniciativnost, spodbujanja proaktivnosti pri delu, vpliva kadrovske službe na zmanjševanje motenj. Tako so ugotavljali spremembe in rutine v organizaciji, organizacijo delovnih procesov, sistem dajanja povratnih informacij in nagrajevanja, klimo in kulturo, podporo vodij, odprtost komunikacije, ter stopnjo participativnega odločanja, timskega dela, sodelovanja, tveganja in razvoja kadrov.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Drugo skupino indikatorjev, ki pomeni hkrati tudi naslednjo fazo procesa organizacijskega učenja, se imenovali sodelovalno določanje poslanstva in strategije. V tej fazi spremembe v mnenju posameznika postanejo organizacijski pojav. Merili so ga s štirimi indikatorji: zavezanost k procesu spreminjanja, zavedanje poslovnih ciljev, zavezanost k doseganju ciljev, aktivna participacija v procesu odločanja.</li> <li>3. Zadnja in najvišja faza organizacijskega učenja je bila ugotovljena s tretjo skupino indikatorjev, ki merijo strukturne spremembe. Skupini so nadeli ime izgradnja skupne prihodnosti, vključuje pa 8 indikatorjev: sposobnost sodelovanja, učinkovit proces odločanja, tekoč in učinkovit pretok informacij, sposobnost izkoristiti timsko delo, poslovno naravnano kulturo delovanja, učinkovito strateško načrtovanje, tekoče delovne procese, podporo posameznikovega razvoja s strani managementa.</li> </ol>
<p>Bontis, Crossan in Hulland 2002</p>	<p>Nadgradili so merski inštrument, imenovan Zemljevid ocene strateškega učenja (Strategic Learning Assessment Map – SLAM), ki meri zaloge in tokove učenja na različnih ravneh učnega sistema organizacije (organizational learning system). Raziskovalni model temelji na predpostavki, da obstaja pozitivno razmerje med zalogo učenja na vseh ravneh organizacije in poslovno uspešnostjo organizacije. Bontis et al. pojem organizacijsko učenje definirajo v razmerju do upravljanja znanja (knowledge management) in intelektualnega kapitala (intellectual capital). Pravijo, da je intelektualni kapital organizacije 'zaloga' znanja, ki v določenem trenutku obstaja v organizaciji in predstavlja to, kar je bilo v spoznavnem smislu naučenega. Domena upravljanja znanja je upravljanje zalog in znanjskih tokov (flows). Zaloga intelektualnega kapitala v določenem obdobju je zatorej odvisna od tega, kako</p>	<p>Merski inštrument organizacijskega učenja tako vključuje merjenje tokov in zalog učenja. Te kategorije so merili tako, da so merili percepcijo. Zaposlene so spraševali o tem, kakšna je zaloga individualnega učenja, zaloga skupinskega učenja, zaloga organizacijskega učenja ter pogonski in povratni tok. Poslovno uspešnost so merili na dva načina, in sicer zopet s percepcijo zaposlenih o uspešnosti podjetja in s kazalnikom donosa od prihodkov (ROR – Return On Revenue).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zaloge učenja: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zaloga posameznika</li> <li>– zaloga skupine</li> <li>– zaloga organizacije</li> </ul> </li> <li>2. Znanjski tokovi:</li> </ol>

	<p>upravljamo znanje. Organizacijsko učenje pa področje razširja, saj poleg znanja vključuje tudi vedènja (behaviors), in pomeni naèine spreminjanja (flow) zaloge v nekem obdobju. Za teoretièno razlago tokov uèenja so uporabili procesni model organizacijskega uèenja, imenovan 4I-ji, avtorice Crossan (glej poglavje 1.6.2). Kot rezultat uèenja na ravni posameznikov se oblikuje zaloga individualnega uèenja. Le-ta je odvisna od posameznikovih sposobnosti, kompetenc in motivacije, da se spoprime z zahtevanimi nalogami. Na nivoju skupine kot posledica skupinske dinamike in oblikovanja skupnega razumevanja (shared understanding) nastaja zaloga skupinskega uèenja. Uèenje na ravni organizacije je uskladitev 'neèloveških' (nonhuman) skladišč znanja, kot so sistemi, struktura, strategija, procedura in kultura, v danem konkurenènem okolju. Tudi na ravni organizacije nastaja zaloga uèenja. Med ravnimi organizacije potekajo poganjalni (feed-forward) in povratni (feed-back) tokovi. Raziskava je zajela vodilne, linijske vodje in delavce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pogonski tokovi</li> <li>– povratni tokovi</li> </ul> <p>3. Poslovna uspešnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– percepcija zaposlenih</li> <li>– ROR</li> </ul>
McGrath 2001	<p>McGrathova je prouèevala razvojne projekte, ki so potekali znotraj velikih organizacij. Vsem 58 v raziskavo izbranim projektom je bilo skupno to, da je zahteve za uspešno izvedbo projektov predstavljalo uèenje organizacije o novih trgih, produktih ali tehnologijah. Fokus njene raziskave je bil en tip ali oblika organizacijskega uèenja, to je eksplorativno uèenje (exploratory learning). Zanimal jo je vpliv managerskega nadzora na eksplorativno uèenje. Uporabila je vprašalnik, ki je vseboval več trditev za vsakega od štirih podkonstruktov organizacijskega uèenja. Odgovori so predstavljali petstopenjsko likartovo lestvico. Višja je bila ocena, bolj je bil konstrukt izražen.</p> <p>Poleg velikosti projekta in velikosti podjetja ter panoge podjetja je kot kontrolne variable v vprašalnik vključila tudi dva dodatna konstrukta, za katera pravi, da je bilo iz teorije moè sklepati, da vplivata na organizacijsko uèenje: pripravnost (deftness) in razumevanje (comprehension). V svojih predhodnih raziskavah je McGrathova ugotovila, da skupina, ki je razvila skupinski um (group mind), izvaja skupinske aktivnosti, pri èemer èlani skupine 'nezavedno' vedo, v kateri situaciji je potrebna doloèena aktivnost, zaznavajo in predvidevajo, katere naloge lahko naredijo drugi èlani skupine, jim zaupajo in so pripravljeni, da opravijo svoj del nalog. Pojem skupinskega uma (group mind) sta uvedla Weick in Roberts. Skupinski um omogoèa</p>	<p>Štirje raziskovani podkonstrukti so bili:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uèinkovitost uèenja (learning effectiveness). Uèenje, pravi McGrathova, in pri tem citira Duncana in Weissa, se pojavi, ko ljudje razvijejo razumevanje o vzroèni povezanosti dejanj in njihovih rezultatov ter vplivu okolja na te odnose. Stopnja doseganja želenih rezultatov odraža specifièno operativno znanje èlanov organizacije. Velikokrat je le-to znanje imenovano kompetenca, na ravni organizacije pa je to sposobnost adaptacije (adaptive capacity), to je sposobnost prilagajanja na okolje.</li> <li>2. Avtonomija pri postavljanju ciljev (goal autonomy). Ta podkonstrukt kaže, v kolikšni meri projektni tim uživa avtonomijo pri doloèanju ciljev, vlog in struktur odloèanja (authority structures).</li> <li>3. Avtonomija nadzora (supervision autonomy). Podkonstrukt meri stopnjo avtonomije, ki jo ima tim, pri doloèanju operativnega poteka izvedbe projekta.</li> <li>4. Stopnja raziskovanja (degree of exploration). Ta podkonstrukt ugotavlja, pojavnost (kako) in v kakšni obliki (na kakšne naèine) se je uèenje odrazilo na projektu. Za posamezne karakteristike projekta (kot je produkt, ki so ga razvijali; uporabljena tehnologija in viri; znaèilnost trga) je bilo ocenjevano, v kolikšni meri je doloèena</li> </ol>

	<p>posameznikom, da delujejo v medsebojni odvisnosti (interdependently) in preišljeno. Skupinski um omogoča, da zanesljivo dosegajo rezultate, tudi takrat, ko nihče znotraj sistema ne ve in ne razume, kako celoten sistem deluje (Weick in Roberts v McGrath, 2001, 123). Ta pojav je bil pogosto raziskovan v kontekstu razvijanja inovacij, kjer se je pokazalo, da je imel močan vpliv na doseganje skupinskih ciljev. Razumevanje (comprehension). Razumevanje se nanaša na posameznikovo poznavanje, kako sta vzrok in posledica povezana. V prejšnjih raziskavah je bil dokazan velik vpliv teh dveh konstruktov na adaptivno sposobnost in performanco organizacije.</p>	<p>karakteristika projekta za podjetje nova.</p> <p>Kontrolni variabli:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pripravnost (deftness) in</li> <li>– razumevanje (comprehension).</li> </ul>
<p>Nevis, DiBella in Gould 1995</p>	<p>Nevis et al. so za raziskovanje organizacijskega učenja razvili inštrument kvalitativnega raziskovanja, imenovan Inventar organizacijskega učenja (Organizational Learning Inventory – OLI).</p>	<p>Tri faze oz. procese organizacijskega učenja, pridobivanje znanja, deljenje znanja in uporabo znanja, inštrument opiše z vidika sedmih različnih učnih usmerjenosti organizacije in s stanjem desetih spodbujevalnih faktorjev učenja (glej tudi poglavje 1.2).</p>
<p>Baker in Sinkula 1999; Sinkula, Baker in Noordewier 1997</p>	<p>Baker in Sinkula (1999), Sinkula et. al so konkurenčno prednost merili kot relativno spremembo v tržnem deležu (sprememba v tržnem deležu v razmerju do največjega konkurenta), uspešnost novega produkta na trgu in splošni poslovni uspeh v primerjavi z največjim konkurentom. Poleg tržne usmerjenosti, ki se odraža v aktivnostih procesiranja tržnih informacij (market information processing – MIP; to so aktivnosti, ki so usmerjene na kupce, konkurente, uporabo različnih tržnih poti in s tem povezanimi strateškimi procesi), je njihov model vključeval še mere učne usmerjenosti in že omenjene mere konkurenčne prednosti (kot mere rezultatov tovrstnega organizacijskega učenja). Za naš model raziskave je pomemben predvsem inštrument merjenja učne usmerjenosti, zato bomo podrobnejše opise drugih merskih konstruktov izpustili. Merski inštrument učne usmerjenosti sestavljajo trije podkonstrukti, ki jih avtorji razlagajo kot vrednote, ki se prakticirajo in se zato odražajo v vedenju, skupnih predpostavkah itd.: predanost učenju, dovzetnost, skupna vizija. Vsakega od zgoraj navedenih podkonstruktov so merili s po šestimi trditvami, katerih uveljavljenost v podjetju so (z likartovo lestvico od 1 do 5) ocenjevali vodilni iz različnih podjetij.</p>	<p>Merski inštrument učne usmerjenosti sestavljajo trije podkonstrukti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Predanost učenju (commitment to learning). Gre za indikatorje organizacijske kulture naklonjene učenju, ki je razumljena kot nujni pogoj razvoj organizacijske sposobnosti razumeti svoje okolje. Razumeti vzroke in posledice aktivnosti organizacije je potreba, zato je učenje vrednota. To se kaže v rednem detektiranju in popravljanju napak 'teorij v uporabi'.</li> <li>2. Dovzetnost (open-mindedness). Skupni mentalni modeli lahko sčasoma izgubijo 'resnico', nas omejujejo na že poznane načine mišljenja, zato jih je treba ves čas preverjati. V tem pogledu je odprtost in dovzetnost videna kot pogoj za odučitev (un-learning). Organizacije morajo proaktivno preverjati veljavnost rutin v uporabi, skupnih predpostavk, prepričan in se tako odučevati.</li> <li>3. Skupna vizija (shared vision). Brez skupne vizije bodo posamezniki veliko težje imeli tudi skupno logiko (npr. skupno logiko, kako naj podjetje posluje) in predstavo o zelenih poslovnih rezultatih. Različne in nasprotujoče si predstave zmanjšujejo učinkovitost in motivacijo za učenje. Vizija je, prav tako kot druge skupne predpostavke, ves čas preverjana in se mora spreminjati.</li> </ol>

<p>Hult in Hurley 1998</p>	<p>Tudi Hult in Hurley sta raziskovala organizacijsko učenje kot povezavo med tržno usmerjenostjo in učno usmerjenostjo, v model pa sta vključila še inoviranje. Avtorja menita, da je tržna usmerjenost eden izmed vidikov organizacijske kulture in je sama po sebi učna naravnost. Da bi tako učno kot tržno usmerjenost pa tudi organizacijsko učenje lahko razumeli in znali izboljšati, moramo raziskovati organizacijske norme in vrednote (Slater in Narver v Hult in Hurley, 1998, 42). Menita, da se tržna in učna usmerjenost odražata na različne načine, bodisi kot značilnosti organizacijske strategije, kulture, strukture in vedenj, bodisi v procesih. Najgloblje pa se po njunem mnenju tržna in učna usmerjenost odražata na nivoju kulture. Skozi določeno obdobje se zgodbe, podkrepljevanje določenih vedenj in preoblikovanje organizacijskih procesov odraža v temeljnih predpostavkah zaposlenih o tem, da so stranke in učenje pomembni. (ibidem, 43). Zato sta tržno in učno usmerjenost merila kot značilnosti kulture. Takšno kulturo sta opisala in poimenovala inovativna kultura. Nujni pogoj za ustvarjanje inovacij je inovativna kultura. Inovacije bi po njunem mnenju morale biti primarni mehanizem odzivanja na trg. Njun raziskovalni model ima skupine indikatorjev: sposobnost inoviranja (capacity to innovate; merjena s številom novih idej, ki so bile formalno sprejete in nagrajene) in indikatorji kulture (percepcija zaposlenih). V raziskavi so sodelovali zaposleni vseh nivojev, iz velike vladne razvojno-raziskovalne agencije.</p>	<p>Značilnosti inovativne kulture so merjene s petimi podkonstrukti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inovativnost (innovativeness). Ta podkonstrukt jima je služil kot potrditev preostalih štirih indikatorjev inovativne kulture in temelji na predpostavki, da je inovativnost povezana z drugimi značilnostmi kulture, ki vodijo do percepcije, da organizacija spoštuje nove ideje.</li> <li>2. Participativno odločanje (participative decision-making). Meri stopnjo odprtosti in vključevanja zaposlenih v odločanje.</li> <li>3. Delitev moči (power sharing). Odraža stopnjo porazdelitve informacij, virov in vpliva med nivoji in področji v organizaciji.</li> <li>4. Podpora in sodelovanje (support and collaboration). Je stopnja sodelovanja, medsebojne pomoči pri delu in podpore med sodelavci.</li> <li>5. Učenje in razvoj (learning and development). Meri stopnjo spodbud in podpore za učenje in razvoj v organizaciji.</li> </ol>
<p>Hult, Hurley, Giunipero in Nichols 2000</p>	<p>V raziskavi iz leta 2000 sta se Hultu in Hurleyju pridružila še Giunipero in Nichols. Fokus raziskave je sicer bil organizacijsko učenje v nabavi, za nas pa je zanimiva, ker model raziskave vključuje vpliv organizacijske kulture na organizacijsko učenje. Raziskovalni model vsebuje pet podkonstruktur: lokaliziranost (localness), transformativno vodenje (transformational leadership), odprtost (openness), organizacijsko učenje in posledice (consequences), ki so bile merjene kot procesiranje informacij v nabavnem oddelku in čas cikla. Prvi trije podkonstrukti so bili v modelu postavljeni kot potrebni pogoj za organizacijsko učenje, ki rezultira v podkonstrukt, poimenovanem posledice. Avtorji organizacijsko učenje pojmujejo kot funkcijo dveh medsebojno povezanih, a različnih konceptov, to sta proces učenja in struktura učeče se organizacije. Raziskava je bila narejena na dveh vzorcih, vzorcu zaposlenih v podjetju in na vzorcu strank tega podjetja. To jim je omogočilo narediti zanimivo primerjavo razkoraka pogleda od znotraj in od zunaj.</p>	<p>Tri kulturne podkonstrukte, ki so pogoj (antecedents) za organizacijsko učenje, so opredelili kot:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lokaliziranost (localness). Ima dve dimenziji, in sicer stopnjo centralizacije in stopnjo formalizacije, ki se odraža v decentralizirani, medsebojno odvisni in obsežni lateralni komunikaciji.</li> <li>2. Transformacijsko vodenje ali spodbujevalno vodenje (transformational leadership). Uporabljen je bil Bassov in Avolijev inštrument MLQ-5X (glej tudi poglavje 3.2 in pričujoče poglavje).</li> <li>3. Odprtost (openness). Vključuje dve dimenziji, in sicer: vključevanje (participativeness) in reflektivnost (reflectiveness). Vključevanje se nanaša na stopnjo svobode v izražanju mnenj in povezanosti različnih organizacijskih hierarhičnih nivojev. Reflektivnost odraža stopnjo odprtosti, premisleka glede aktivnosti in odnosov ter</li> </ol>

		<p>izmenjave mnenj.</p> <p>4. Organizacijsko učenje je bilo merjeno s štirimi podkonstrukti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Timska usmerjenost (team orientation). Je merjena kot percepcija stopnje pomembnosti sodelovanja in združevanja delovanja in odločanja.</li> <li>– Sistemska usmerjenost (system orientation). Je merjena kot percepcija stopnje pomembnosti širšega sistemskega gledanja ('big picture') na določene aktivnosti in njihove upravičenosti.</li> <li>– Učna usmerjenost (learning orientation). Je merjena kot percepcija stopnje pomembnosti glede učenja in dolgoročnih koristi le-tega.</li> <li>– Spominska usmerjenost (memory orientation). Je merjena kot percepcija stopnje pomembnosti komunikacije in posredovanja znanja.</li> </ul> <p>5. Rezultate ali učinke organizacijskega učenja so ugotavljali kot posredne oz. vmesne učinke in končne učinke:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Procesiranje informacij: se nanaša na učinkovitost procesiranja informacij v fazi pridobivanja in posredovanja informacij o strankah.</li> <li>– Čas cikla: mera se nanaša na čas, potreben za izvedbo delovnega procesa (v primeru te raziskave je to proces nabave), merjeno objektivno (dejanski čas od pobude do zaključka procesa) in subjektivno (percepcija).</li> </ul>
<p>Dimovski, Škerlavaj, Škrinjar, Jaklič, Štemberger 2006</p>	<p>Učinek organizacijskega učenja na učinkovitost delovnih procesov so raziskovali tudi Dimovski et al. Njihov model raziskave je vključeval tri podkonstrukte, in sicer: kulturo organizacijskega učenja, mere finančne performance, mere nefinančne performance. Raziskavo so izvedli z managerji podjetij z več kot 100 zaposlenimi.</p>	<p>1. Kultura organizacijskega učenja, merjena s tremi indikatorji: pridobivanje informacij, interpretacija informacij, vedenjske in kognitivne spremembe. Merjeno z vprašalnikom, s katerim so ugotavljali percepcijo managerjev glede zgoraj navedenih indikatorjev.</p> <p>2. Mere finančne performance (lastniška perspektiva). Merjene s kazalnikom povratka sredstev (ROA – return on assets) in dodane vrednosti na zaposlenega (VAEMP – value added per employee). Indikatorje so izračunali na podlagi finančnih poslovnih rezultatov za obdobje treh let.</p> <p>3. Mere nefinančne performance (perspektiva delničarjev). Stabilnost odnosov z dobavitelji, neto fluktuacije zaposlenih in reklamacij strank. Indikatorje so izračunali na podlagi podatkov o poslovanju za obdobje treh let.</p>

<p>Marsick in Watkins 2003</p>	<p>Kot najpogosteje omenjani merski instrumenti učeče se organizacije se pojavlja vprašalnik dimenzij učeče se organizacije (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire – DLOQ) avtoric Marsick in Watkins, osredotočen na raziskovanje kulture učeče se organizacije in na njene učinke na performanco organizacije. Vprašalnik je izdelan kot samoocenjevalni instrument, kjer zaposleni z likertovo lestvico (od 1 do 6) ocenjujejo stanje v primerjavi z določenimi kriteriji (je normativen instrument). Z izračunom povprečij po posamezni od sedmih dimenzij si organizacija lahko izdela sliko, ki omogoča vrednotenje rezultatov v primerjavi s predhodnimi rezultati organizacije (internal benchmarking) ali z drugimi organizacijami. Instrument s sedmimi podkonstrukti (faktorji) je Yang potrdil z metodološkim preverjanjem in izdelal izboljšano skrajšano različico vprašalnika, pri tem pa ohranil metodološke kvalitete vprašalnika (Yang 2003).</p> <p>Poleg sedmih dimenzij/podkonstrukturov, s katerimi ugotavlja percepcijo kulture učeče se organizacije, raziskovalni model Marsickove in Watkinsonove vsebuje tudi dve dimenziji, s katerima ugotavlja percepcijo sprememb v rezultatih učenja (knowledge performance). Metrike sta povzeli s področja merjenja intelektualnega kapitala.</p> <p>Anketirani so na to, v kolikšni meri trditve veljajo za njihovo organizacijo, za oba sklopa odgovarjali s šeststopenjsko likertovo lestvico. Za zadnji dve dimenziji avtorici komentirata, da sta to le ocenjeni približki rezultatov učenja in le posnetek stanja v točno določenem trenutku, zato ne odražajo dinamike učenja. Dvomita pa, da je možno razločiti rezultate učenja od rezultatov drugih iniciativ in sprememb v okolju. Zato pa verjameta, da je kultura učeče se organizacije vodi k boljšim poslovnim rezultatom, zgornji indikatorji pa so predvsem ena izmed mer dodane vrednosti funkcije razvoja kadrov (Marsick in Watkins 2003).</p>	<p>Sedem podkonstrukturov kulture učeče se organizacije:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ustvarjanje priložnosti za permanentno učenje (create continuous learning opportunities). Meri, v kolikšni meri je učenje vpleteno v delo, in tako omogoča zaposlenim, da se učijo na delovnem mestu, ter imajo druge priložnosti za izobraževanje in rast.</li> <li>2. Promoviranje raziskovanja / preverjanja in dialoga (promote inquiry and dialogue). Meri, v kolikšni meri zaposleni pridobivajo konstruktivne veščine argumentiranja, da lahko izražajo svoja mnenja; veščine poslušanja in analiziranja mnenj drugih; kultura podpira preverjanje, dajanje povratne informacije in eksperimentiranje.</li> <li>3. Spodbujanje sodelovanja in timskega učenja (encourage collaboration and team learning). Delo je organizirano tako, da skupine uporabljajo različne oblike mišljenja; od skupin se pričakuje, da delajo in se učijo skupaj; kultura podpira sodelovanje, sodelovanje je nagrajevano.</li> <li>4. Oblikovanje sistemov zajema in deljenja znanja (create systems to capture and share learning). Sistemi (obeh vrst, visokotehnološki in netehnološki), ki omogočajo delitev znanja, so oblikovani in integrirani v delovne procese; omogočen je dostop do njih; sistemi so vzdrževani.</li> <li>5. Okrepljevanje skupne vizije (empower people toward a collective vision). Zaposleni so vključeni v oblikovanje, so njen del in lastniki skupne vizije, jo uresničujejo; odgovornosti in odločanje so porazdeljeni, zato so zaposleni motivirani, da se učijo za tista področja, za katera odgovarjajo.</li> <li>6. Povezava organizacije z okoljem (connect the organization to its environment). Zaposlenim je omogočeno videti, kako njihovo delo doprinaša k rezultatom celotne organizacije; zaposleni raziskujejo okolje in s pridobljenimi informacijami prilagajajo svoje delo; organizacija je povezana z različnimi skupnostmi.</li> <li>7. Strateško vodenje za učenje (provide strategic leadership for learning). Vodje so vzorniki, šampioni in podporniki učenja; prakse vodenja so takšne, da strateško uporabljajo učenje za doseganje poslovnih rezultatov.</li> </ol>
--------------------------------	--	---

		<p>Metrike sprememb v rezultatih učenja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ključni kazalniki finančnih rezultatov (key results; financial performance). Ugotavlja, stanje finančnega 'zdravja' in razpoložljivost virov za rast. Preverjali sta ga z vprašanji glede percepcije o finančnih rezultatih, kot npr.: 'V moji organizaciji se je v primerjavi s predhodnim letom povprečna produktivnost na zaposlenega povečala'.</li> <li>2. Rezultati učenja (knowledge performance). Ugotavlja percepcijo izboljšav v produktih in storitvah zaradi učenja in povečanega znanja (knowledge capacity).</li> </ol>
Ellinger, Ellinger, Yang, Howton 2003	Z namenom ugotoviti povezavo kulture učeče se organizacije in poslovnih rezultatov organizacije so inštrument DLOQ avtoric Marsick in Watkins (2003) uporabili Ellingerjeva et al. Raziskovalni model vsebuje sedem dimenzij kulture učeče se organizacije, vzeti iz vprašalnika DLOQ, ter štiri sekundarne mere finančnih rezultatov (dva tradicionalna računovodska kazalnika in dva kazalnika dodane vrednosti). Rezultati DLOQ so pojasnili 10 % variance v poslovnih rezultatih podjetij, kar je po mnenju Ellingerjeve in sodelavcev zelo pomemben delež.	<p>Mere učeče se kulture: vprašalnik DLOQ s sedmimi dimenzijami.</p> <p>Finančni rezultati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– koeficient čiste dobičkonosnosti navadnega kapitala (ROE – Return on equity); računano kot čisti dobiček/lastniški kapital),</li> <li>– koeficient donosnosti sredstev (ROA – Return on Assets); računano kot čisti dobiček/povprečno stanje sredstev),</li> <li>– Tobin's Q in</li> <li>– dodana tržna vrednost (MVA – Market Value Added).</li> </ul>
Pedler, Burgoyne in Boydell 1989	Značilnosti učeče se organizacije (Characteristics of a Learning Organization) je samoocenjevalni inštrument, oblikovan kot lista za preverjanje (check-list). Vprašalnik je izdelan kot samoocenjevalni vprašalnik, kjer se z likertovo lestvico primerja stanje v primerjavi z opredeljenimi kriteriji. Omogoča pa še izračun tako imenovanega indeksa neustreznosti.	Kriteriji pokrivajo področja praks vodenja, strukture, sistemov, komunikacije, tehnologije in učne didaktike.
Urh 2007	Vseobsegajoč merski inštrument, imenovan Kriteriji za oceno organizacije kot učeče se organizacije, je razvila tudi slovenska avtorica Urh, ki ga je zasnovala kot normativni spisek kriterijev. Podatkov o tem, ali je bil preverjen v raziskavi, žal nismo imeli na voljo. Opredelila je 11 kriterijev za oceno učeče se organizacije.	Kriteriji za oceno vodenja in upravljanja v organizaciji; spremljanja razvoja stroke; sodelovanja delovne organizacije z zunanjim okoljem; funkcije sistema upravljanja s človeškimi viri; procesov zaposlovanja v organizaciji; dinamike izobraževanja v organizaciji; pristopov k preučevanju potreb po izobraževanju; priprav in realizacije izobraževalnih akcij v organizaciji; usmerjenosti in spodbujanja učenja; kulture in ozračja spodbujanja, oblikovanja ter ohranjanja učnih navad v organizaciji; delovanja izobraževalca v organizaciji; možnosti kariernega razvoja in kriteriji za oceno razvitosti sistema nagrajevanja kot podpore sistemu upravljanja s človeškimi viri v organizaciji.



<p>Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam 2003</p>	<p>Bass in Avolio (1994; 1999) sta oblikovala Multifaktorski vprašalnik vodenja (Multifactor Leadership Questionnaire – form 5X, krajše MLQ-5X), ki je v prvi Bassovi verziji vseboval štiri faktorje, kasneje pa je doživel še kar nekaj izboljšav. Preverjali in potrjevali so ga mnogi raziskovalci, kritike pa so letele predvsem na nestabilno veljavnost oz. odvisnost rezultatov MLQ od konteksta in vzorca. MLQ-5X ima tri dimenzije vodenja, in sicer transformacijsko vodenje, transakcijsko vodenja in 'laissez-faire', in skupno devet faktorjev, ki so merjeni s po štirimi trditvami, na katere anketiranci odgovarjajo z likertovo lestvico.</p>	<p>Faktorji transformacijskega vodenja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Idealiziran vpliv – pripisan (idealized influence – attributed). Se nanaša na socialno / družbeno karizmo; dojemanje vodje kot samozavestnega in vplivnega; dojemanje vodje kot osredotočenega na pomembne, višje cilje.</li> <li>2. Idealiziran vpliv – vedenje (idealized influence – behavior). Nanaša se na dejanja s karizmatičnim učinkom, ki temeljijo na vrednotah, prepričanjih in imajo poslanstvo.</li> <li>3. Inspiracija (inspiration). Odraža načine, s katerimi vodja prenaša na sodelavce energijo, optimistični pogled na prihodnost, poudarja ambiciozne cilje, predstavlja idealizirano vizijo in svoje sodelavce prepričuje, da je le-ta dosegljiva.</li> <li>4. Intelktualna spodbuda (intellectual stimulation). Je vedenje vodje, s katerim sodelavce poziva k razmišljanju, analizi in kreativnemu iskanju rešitev problemov.</li> <li>5. Individualizirana obravnava (individualized consideration). So tista vedenja, ki podrejenim povečujejo zadovoljstvo. Vodja sodelavcem nudi podporo, jim svetuje, je pozoren do potreb posameznika in mu dovoljuje razvoj in samoaktualizacijo.</li> </ol> <p>Faktorji transakcijskega vodenja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Pogojevano nagrajevanje (contingent reward). Nanaša se na tista vedenja vodje, ki služijo pojasnjevanju vlog in nalog sodelavcem ter v psihološkem smislu omogočanje sodelavcem izvedbo ter nagrajevanje.</li> <li>7. Aktivno vodenje z izjemami – aktivne korekcije (active management-by-exception – active corrective transactions). Vodje budno spremljajo izvedbo in zagotavljajo, da so naloge opravljene v skladu s standardi.</li> <li>8. Pasivno vodenje z izjemami – pasivne korekcije (passive management-by-exception – passive corrective transactions). Vodje posredujejo le, ko se že pojavijo napake ali pomanjkljivosti.</li> <li>9. Ne-vodenje (laissez-faire) predstavlja manko kakršnih koli transakcij, povezanih z vodenjem, kar se kaže v izogibanju sprejemanja odločitev, prenašanju odgovornosti in neuporabljanju avtoritete: laissez-faire. Je stopnja izogibanja dejanjem, povezanim z vodenjem.</li> </ol>
<p>Sarin in McDermott 2003</p>	<p>Sarin in McDermott sta preučevala, kako značilnosti vodenja razvojnih timov vplivajo na učenje, uporabo znanja in posledično performanco timov. Opredelila sta pet konstruktov, s katerimi sta ugotavljala prakse</p>	<p>Podkonstrukti praks vodenja, ki spodbujajo učenje v timu:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Premislek (consideration). Odraža stopnjo skrbi in zanimanja vodje za dobro počutje članov tima.</li> </ol>

	<p>vodenja, ki sta jih opredelila kot tiste, ki spodbujajo učenje v timu: premislek, participacija, postavljanje strukture ciljev in procesov, pozicija vodje.</p> <p>Učenje sta opredelila kot stopnjo sprememb v procesiranju izkušenj, ki so se odrazile v naravi in obsegu potencialnih aktivnosti tima, in ga merila z dvema merama: časom in stopnjo inovacije.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Participacija (participation). Odraža, v kolikšni meri vodja vabi člane tima k aktivnemu vključevanju v procese odločanja.</li> <li>3. Postavljanje strukture ciljev (initiation of goal structure). Odraža, v kolikšni meri vodja dodeljuje naloge in določa pravila vedenja z namenom doseganja zelenih rezultatov.</li> <li>4. Postavljanje strukture procesov (initiation of process structure). Odraža, v kolikšni meri vodje postavijo strukturo procesov komunikacije in razreševanja konfliktov. Struktura tudi omogoča oblikovanje skupnega razumevanja vizije in skupnega modela mišljenja (shared mental models).</li> <li>5. Pozicija vodje (team's leader position). Odraža, kakšno mero formalne in neformalne moči člani tima pripisujejo vodji. Pomembna je za delovanje tima v kontekstu organizacije in zmanjšuje nejasnosti v zvezi z odločitvami vodje.</li> </ol> <p>Učenje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Čas, ki je potreben za razvoj produkta (speed to market) in</li> <li>7. Stopnja inovacije (level of innovation).</li> </ol>
<p>Preskill, Torres 1999; Russ-Eft in Preskill 2001; Preskill, Martinez-Papponi in Torres 2001; Torres in Preskill 2001</p>	<p>Preskill in Russ-Eft sta opredelili evalvacijo kot osrednji proces organizacijskega učenja. Izpostavili sta organizacijsko kulturo in prakse vodenja kot glavna faktorja, ki določata organizacijsko učenje (glej tudi poglavje 1.6.4). Sposobnost organizacije za organizacijsko učenje (capacity for organizational learning) je po njunem odvisna od praks vodenja in kulture in je sposobnost, ki jo organizacije morajo razvijati, če želijo zagotavljati organizacijsko učenje. Izdelali sta inštrument merjenja te sposobnosti in ga poimenovali Pripravljenosti za organizacijsko učenje in evalvacijo (Readiness for Organizational Learning and Evaluation – ROLE). Inštrument ugotavlja percepcijo zaposlenih o šestih dimenzijah. Trditve, s katerimi so bile opisane dimenzije, so zaposleni ocenjevali na petstopenjski likertovi lestvici. Preskill et al. (2001) so izdelale profile organizacij glede na dimenzije pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje in evalvacijo, ter izpostavili najmočnejše in najšibkejše dimenzije pripravljenosti v preučevanih organizacijah. Primerjali sta tudi prereze teh profilov glede na hierarhično pozicijo anketirancev in dobo zaposlitve v organizaciji.</p> <p>ROLE sta prilagodila in aplicirala v raziskavi malih podjetij (od 11 do 50 zaposlenih) Graham in Nafukho (2007). Njuna raziskava je, v nasprotju z ugotovitvami Preskillove in Torresove, pokazala, da so zaposleni, ki so bili v dani organizaciji zaposleni manj kot leto dni,</p>	<p>Šest dimenzij učnih procesov evalvacijskega poizvedovanja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kultura – učeča se. Meri, v kolikšni meri je prisotno zaupanje in dopuščeno tveganje. Podkonstrukti: sodelovanje in reševanje problemov, tveganje, participativno odločanje.</li> <li>2. Prakse vodenja (leadership). Dimenzija meri, v kolikšni meri prakse vodenja podpirajo učečo se kulturo. Vodje postavljajo skupne osnove (common basis) in skupna razumevanja (shared understandings), ki so potrebna za integracijo učenja na ravni skupine in na ravni organizacije. Vodje na različnih ravneh organizacijske hierarhije vodijo integracijo novega in obstoječega učenja (znanja). Vodje na različnih ravneh organizacijske hierarhije vodijo institucionalizacijo novega in obstoječega znanja.</li> <li>3. Posredovanje informacij (communication of information). Meri prisotnost komunikacije, ki spodbuja večsmernost in takšen način prenosa informacij, ki spodbuja učenje. Podkonstrukta: dostop do informacij in posredovanje informacij (izmenjava).</li> <li>4. Sistemi in strukture (systems and structures). Meri, v kolikšni meri organizacijski sistemi in strukture podpirajo organizacijsko učenje. Podkonstrukti: odprtost in dostopnost delovnega okolja, priznanje in nagrajevanje (sistem in prakse), povezanost delovnih in organizacijskih ciljev.</li> </ol>

	kulturo organizacije opredelili kot bolj pripravljeno za organizacijsko učenje (Graham in Nafukho 2007).	<p>5. Timi (teams). Meri prisotnost timskega dela.</p> <p>6. Evalvacija (evaluation). Meri, v kolikšni meri so prisotni podprocesi evalvacije.</p>
Jerez-Gomez, Cespede-Lorente in Valle-Cabrera 2005	Organizacijsko učenje definirajo kot zmožnost (capability) organizacije, da procesira znanje – z drugimi besedami, da ustvarja, pridobiva, prenaša in integrira znanje ter da prilagaja svoje vedenje tako, da odraža novo kognitivno situacijo z namenom izboljšanja svoje performance. Opredelijo 4 dimenzije zmožnosti organizacije za učenje.	<p>Dimenzije organizacijske zmožnosti za učenje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zavezanost managementa (managerial commitment): meri, v kolikšni meri vodje priznavajo pomembnost učenja; razvijajo kulturo, ki le-to spodbuja; so pobudniki sprememb in pri svojih sodelavcih spodbujajo učenje.</li> <li>2. Sistemska perspektiva (systems perspective): meri, v kolikšni meri obstaja skupna vizija in jasnost razumevanja skupnih ciljev; sistemska perspektiva in sistemsko mišljenje.</li> <li>3. Odprtost in eksperimentiranje (openness and experimentation): meri odprtost do novih idej; spodbujanje kreativnosti; nove načine reševanja problemov; kulturo nenehnega učenja in spoštovanje raznolikosti; eksperimentiranje in podjetništvo.</li> <li>4. Prenos in integracija znanja (knowledge transfer and integration): meri prisotnost in učinkovitost dveh procesov – prenosa in integracije znanja. Meri se komunikacija (dialog); učinkovit prenos informacij; timsko delo in medfunkcijsko povezovanje timov.</li> </ol>
Goh in Richards 1997	Na podlagi analize literature sta identificirala pet glavnih karakteristik organizacij in praks vodenja, ki predstavljajo ključne pogoje za učenje v organizaciji. Izdelala sta vprašalnik organizacijskega učenja (OLS – Organizational Learning Survey), ki meri zmožnost za učenje (organizational learning capability). Menita, da na organizacijsko zmožnost za učenje najbolj vplivajo prakse vodenja ter drugi pogoji, ki jih opišeta s 5 dimenzijami. Z raziskavo v petih organizacij sta pokazala, da vprašalnik razlikuje organizacije med seboj po karakteristikah, pomembnih za učenje. Merjenja učinkov učenja pa v vprašalnik nista vključila.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jasnost namena in poslanstva (clarity of purpose and mission), ki meri, v kolikšni meri zaposleni razumejo namene in poslanstvo organizacije in kako njihovo delo prispeva k njihovem doseganju.</li> <li>2. Zavezanost vodij in opolnomočenje (leadership commitment and empowerment): meri zavezanost vodij k doseganju učnih in organizacijskih ciljev; meri, v kolikšni meri vodje spodbujajo in omogočajo učenje sodelavcev ter ustvarjajo ustrezno klimo.</li> <li>3. Eksperimentiranje in nagrade (experimentation and rewards): meri, kako sistemi spodbujajo reševanje problemov kot priložnosti za eksperimentiranje; prakse nagrajevanja spodbujajo inoviranje in preiščeno tveganje.</li> <li>4. Prenos znanja (transfer of knowledge): meri jasnost, hitrost in fokusiranost komunikacije, ki omogoča učinkovit prenos informacij; obstoj medfunkcijske komunikacije.</li> <li>5. Timsko delo in skupinsko reševanje problemov (teamwork and group problem solving): meri obstoj struktur in sistemov, ki podpirajo timsko delo in reševanje problemov; medfunkcijsko sodelovanje timov.</li> </ol>

## 4.2 MODEL RAZISKAVE

Cilj, ki smo ga zasledovali v pričujoči magistrski nalogi, je bil identificirati pogoje, ki vplivajo na organizacijsko učenje. Organizacije naj bi se razlikovale v zmožnostih ali sposobnostih za učenje (Goh in Richards 1997; Russ-Eft et al. 2001; Preskill et al. 1999 in 2001; Torres et al. 2001; Marsick in Watkins 2003). Raziskovalno vprašanje, ki sta si ga zastavila tudi Popper in Lipshitz (2000), je, ali lahko preverimo/testiramo, ali določena organizacija spodbuja organizacijsko učenje. Ker organizacije same ne morejo zaznati nekega fenomena, se kot približek uporablja percepcija posameznikov, članov organizacije (Malhotra in Gover v Templeton et al. 2002, 190). Tako smo pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje ugotavljali kot percepcijo zaposlenih o učeči se kulturi in praksah vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje. Opis učeče se kulture in praks vodenja smo izdelali na podlagi pregleda teorije in raziskovalnih inštrumentov drugih raziskovalcev ter podatkov, ki so nam bili dostopni iz raziskave v slovenskih organizacijah. Učečo se kulturo smo opredelili s šestimi dimenzijami in prakse vodenja s sedmimi dimenzijami (sestavljenimi spremenljivkami). Vsaki izmed dimenzij konstrukta (sestavljene spremenljivke) smo priredili nekaj anketnih vprašanj (merjenih spremenljivk). Dimenzije (sestavljene spremenljivke) in vrednosti koeficienta Cronbach Alfa, izračunanega na vzorcu raziskave, predstavljamo v tabeli 4.2. Ker sta kultura in praksa vodenja le dva izmed faktorjev, ki vplivajo na organizacijsko učenje, je v tem pogledu naša opredelitev pripravljenosti za organizacijsko učenje omejena, vendar pa nam omogoča vpogled v določen del trenutne sposobnosti organizacij za organizacijsko učenje in posledično oblikovanje usmerjenih intervencij na področja, ki so se izkazala kot slabša (Goh in Richards 1997). Celotni raziskovalni model je predstavljen s shemo 4.1.

**Tabela 4.2: Pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje**

Sestavljene spremenljivke	Opis dimenzije (sestavljene spremenljivke)	Koeficient Cronbach Alfa
<b>Dimenzije učeče se kulture:</b>		<b>,891</b>
<b>Sodelovanje</b>	Odraža stopnjo sodelovanja, medsebojne pomoči pri delu in podpore med sodelavci. Odraža tudi stopnjo občutka enakovrednosti, ki je potrebna za partnersko sodelovanje.	,827
<b>Prenos znanja</b>	Odraža stopnjo kulture, ki spodbuja družbeno učenje – v kolikšni meri se sodelavci učijo eden od drugega o zadevah, ki se tičejo dela oz. delovanja organizacije.	,806
<b>Zaupanje</b>	Odraža stopnjo zaupanja in odsotnost tekmovalnosti med sodelavci.	,729
<b>Komunikacija</b>	Odraža kakovost komunikacije med sodelavci in z vodjo, ki se kaže kot dvosmerna komunikacija (prejemanje povratnih informacij), dostopnost informacij in stopnja svobode pri izražanju mnenj.	,706
<b>Avtonomija</b>	Odraža, v kolikšni meri zaposleni uživajo avtonomijo pri določanju ciljev in operativnega poteka izvedbe nalog.	,681
<b>Soodločanje, soupravljanje</b>	Odraža stopnjo vključevanja zaposlenih v odločanje in sooblikovanje skupnih ciljev.	,749
<b>Prakse vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje:</b>		<b>,977</b>
<b>Partnerstvo, sodelovalni odnosi</b>	Vodja spodbuja timsko delo in razvija partnerski odnos s sodelavci in v delovni skupini. Vodja spodbuja različna mnenja in si prizadeva razumeti razmišljanja sodelavcev.	,863
<b>Intelektualni izziv</b>	Vodja spodbuja razvoj in učenje svojih sodelavcev, ter učenje iz vsakodnevnih nalog. Vodja nenehno spodbuja sebe in sodelavce, da predlagajo izboljšave v delovnih procesih, pri organizaciji dela, preskušajo nove pristope in poskušajo biti inovativni povsod, kjer je to mogoče.	,898

<b>Postavljanje skupnega</b>	Vodja si prizadeva ustvariti 'skupno' delovne skupine. Izgradnja skupnega pomeni postavljanje skupnega cilja in skupne vizije, postavljanje in utrjevanje skupnih vrednot in pravil vedenj.	,885
<b>Podpora in avtonomija</b>	Vodja zaradi zaupanja v sposobnosti sodelavcev sodelavcem daje proste roke pri tem, kako bodo določeno nalogo izvedli. Vključuje sodelavce v procese odločanja ter njihove predloge upošteva pri pomembnejših odločitvah.	,900
<b>Priznanje in nagrada</b>	Vodja svojim sodelavcem daje vedeti, da zaupa njihovim sposobnostim in prepozna in nagrajuje njihove prispevke.	,910
<b>Širši kontekst, osmišljanje</b>	Vodja sodelavcem na njim razumljiv način predstavi širši kontekst, v katerem organizacija deluje. Vodja skupaj s sodelavci osmišlja širši kontekst in »gradi maketo« trenutnih razmer. Skupaj s sodelavci ugotavljajo, na kaj se usmeriti, iz katere perspektive pogledati na realnost.	,847
<b>Vzгляд in integriteta vodje</b>	Vodja je zgled s tem, da se razumno drži predstavljenih načel, kaže visoko stopnjo osebnostne integritete in se predvsem sam drži tistih standardov odličnosti in pravil, ki jih zahteva od svojih sodelavcev.	,833
<b>Pripravljenost za organizacijsko učenje</b>		<b>,974</b>

S prvo raziskovalno hipotezo smo najprej ugotavljali, ali nam naša opredelitev pripravljenosti za organizacijsko učenje omogoča razlikovanje med organizacijami glede na to, v kolikšni meri spodbujajo organizacijsko učenje. Prva raziskovalna hipoteza se torej glasi:

**H 1:** Med organizacijami obstajajo razlike glede pripravljenosti za organizacijsko učenje.

V nadaljevanju smo pod drobnogled vzeli 9 slovenskih organizacij, po tri iz vsake dejavnosti, in analizirali njihovo pripravljenost za organizacijsko učenje. S tem smo skušali podrobneje predstaviti, kako lahko z analizo po posameznih dimenzijah faktorjev kulture in praks vodenja identificiramo tista področja, ki zmanjšujejo pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje. Smiselno se nam zdi, da je identifikacija takšnih področij prvi korak pri pripravi ukrepov izboljšanja pripravljenosti.

Poleg faktorjev notranjih organizaciji na organizacijsko učenje vplivajo tudi faktorji iz okolij organizacije (Hedberg 1981). Širše gledano lahko okolje razumemo kot državo in njen specifični gospodarski sistem (ki ga določajo zakonodaja, državne politike, nacionalna kultura ipd.), panogo (zgodovinski razvoj in druge značilnosti razvoja neke panoge), trge itd., na katerih organizacija deluje. Kot okolje organizacije smo v okviru druge raziskovalne hipoteze razumeli panogo ali dejavnost organizacije. Tako smo ugotavljali povezanost pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje s panogo, v kateri organizacija deluje. Organizacije smo razvrstili v tri skupine, in sicer: proizvodne, storitvene in organizacijske s področja informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT). Na podlagi standardne klasifikacije dejavnosti (SKD<sup>24</sup>) smo kot proizvodne organizacije opredelili tiste organizacije, katerih dejavnost je predelava. Predelovalno dejavnost SKD definira kot mehanično, fizično ali kemično preoblikovanje surovin, polizdelkov, delov ali drugih materialov v nove izdelke. To so lahko izdelki za končno uporabo ali pa polizdelki, ki se kot vhodni material predelujejo v drugih oddelkih predelovalnih dejavnosti. Med storitvena podjetja smo uvrstili vse preostale organizacije, katerih dejavnost ni predelava. Od ostalih organizacij smo kot posebno dejavnost izdvojili organizacije s področja informacijsko-komunikacijskih tehnologij. To dejavnost naj bi po Brennerju (2002) odlikovala intenzivna globalna tekmovalnost in hitre tehnološke spremembe, ki za zagotavljanje dolgoročne konkurenčnosti terjajo visoko stopnjo

<sup>24</sup> Standardna klasifikacija dejavnosti je klasifikacija za administrativne zbirke podatkov in izvajanje državne statistike v RS.

inovativnosti. Hitra stopnja spreminjanja vodi do hitre fluktuacije produktov in produkcijskih procesov, zato morajo biti organizacije hitro prilagodljive, da bi izkoristile tržne priložnosti. Razlike v pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje bodo torej povezane s panogo organizacije, kar smo preverjali s sledečimi hipotezami:

**H2:** Razlike med organizacijami glede pripravljenosti za organizacijsko učenje so povezane z dejavnostjo organizacije.

**H2 A:** Organizacije, katerih dejavnost je informacijsko-komunikacijska tehnologija, bodo izkazovale boljšo pripravljenost za organizacijsko učenje kot storitvene organizacije.

**H2 B:** Organizacije, katerih dejavnost je storitvena, bodo izkazovale boljšo pripravljenost za organizacijsko učenje kot proizvodne organizacije.

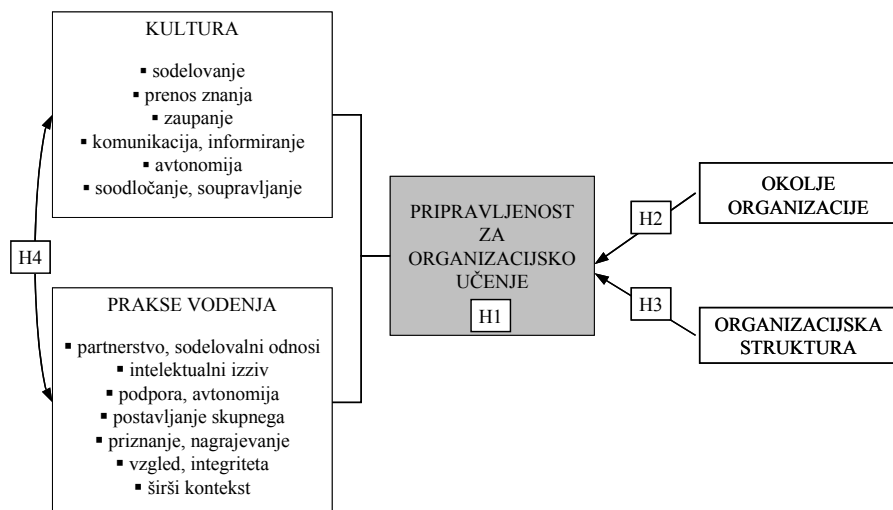
Zanimalo nas je tudi, ali je organizacijska struktura povezana s pripravljenostjo organizacij za organizacijsko učenje. Organizacijsko strukturo med drugimi dejavniki določa velikost organizacije, tehnologija in politično-ekonomski dejavniki, odraža pa različne razsežnosti kulturnega sistema (Tayeb v Mesner Andolšek 1995b, 37). Podrobnejših podatkov o organizacijski strukturi organizacij, vključenih v raziskavo, nismo imeli. Izhajajoč iz predpostavke, da velikost organizacij pomembno določa organizacijsko strukturo, smo vpliv organizacijske strukture na pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje ugotavljali kot vpliv velikosti organizacije. Velikost organizacij smo opredelili glede na število zaposlenih, tako smo organizacije razvrstili v štiri skupine: mikro – z manj kot 50 zaposlenimi, male – z od 50 do 100 zaposlenimi, srednje velike organizacije – s 100 do 450 zaposlenimi, in velike organizacije z več kot 450 zaposlenimi. Tretja raziskovalna hipoteza se tako glasi:

**H3:** Razlike med organizacijami v pripravljenosti za organizacijsko učenje so povezane z velikostjo organizacije (število zaposlenih).

Shein (1997), Senge (1990), Wenger (1998), Mesner Andolšek (1995a) in mnogi drugi avtorji pojmujejo vodje kot glavne akterje v oblikovanju in preoblikovanju organizacijske kulture. Zanimalo nas je tudi, katere prakse vodenja vplivajo na posamezne dimenzije učeče se kulture. Povezanost učeče se kulture in praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje, smo preverjali z naslednjo hipotezo:

**H4:** Prakse vodenja vplivajo na organizacijsko kulturo.

**Shema 4.1: Grafični prikaz raziskovalnega modela**



### 4.3 METODOLOGIJA

Raziskavo smo zasnovali na podatkih, pridobljenih z vprašalnikom, ki ga je zasnovala Nina Milekšič. Vprašalnik je vključeval 73 trditev, s katerimi je bila preučevana percepcija organizacijske kulture, in z 33 trditvami preučevane prakse vodenja. Anketiranci so posamezne trditve ocenjevali z likertovo lestvico od 1 do 6. Lestvice nikalno formuliranih trditev smo obrnili zato, da smo jih lahko primerjali in analizirali z multivariatnimi metodami (takšne spremenljivke so označene s črko O). Anketiranci so bili tudi naprošeni, da po pomembnosti dvakrat razvrstijo 10 vrednot. Najprej so jih razvrščali glede na to, kako pomembne so njim osebno, v drugo pa glede na njihovo zaznavanje, kako pomembne so te iste vrednote v njihovi organizaciji. Raziskavo je izvedlo svetovalno podjetje O.K. Consulting in je potekala septembra in oktobra 2007. Na javno povabilo za sodelovanje v raziskavi, objavljeno v reviji *Manager*, se je prijavilo 36 podjetij. Prijavljena podjetja so bila v prijavi naprošena, da navedejo število zaposlenih in dejavnost. V 32 podjetjih so bili k izpolnjevanju povabljeni vsi zaposleni, v štirih večjih podjetjih pa je bil izdelan stratificiran vzorec, ki je bil izdelan tako, da je reprezentiral organizacijsko strukturo. Odzvalo se je skupno 1724 zaposlenih, od teh jih je preko spleta vprašalnike izpolnilo 694, v papirnati obliki pa 1030. Skupna povprečna stopnja odziva je bila 49,4 %. V končni vzorec smo vključili tiste organizacije, katerih vzorec je ustrezal kriterijem, kot jih priporoča priročnik standarda *Vlagatelji v ljudi (Practitioner Handbook IIK 2001)*. Kriteriji za ustreznost vzorca so določeni glede na velikost, to je število zaposlenih v posamezni organizaciji. Podrobnejši opis vzorca in kriterijev izbora se nahaja v prilogi A. Za štiri organizacije velikost vzorca ni bila reprezentativna, zato smo te vprašalnike izločili iz nadaljnje obdelave. Za statistične analize podatkov smo uporabili paket statističnih programov SPSS 12.0.

Po vzoru samoocenjevalnih inštrumentov Goha in Richardsa (1999), Preskillove et al. (1999 in 2001), Torresove et al. (2001), Russ-Eftove et al. (2001), Watkinsove (2003), Pedlerja et al. (v Urh 2007) smo podatke, ki so bili pridobljeni v zgoraj navedeni raziskavi, prilagodili potrebam našega raziskovalnega modela in opredelitvi konstrukta pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje. Vsaki dimenziji konstrukta smo priredili nekaj anketnih vprašanj (merjenih spremenljivk), ki smo jih združili v sestavljene spremenljivke. Sestavljene spremenljivke smo izračunali kot povprečje izbranih anketnih vprašanj (merjenih spremenljivk), ki smo jih priredili posamezni dimenziji pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje. Učečo se kulturo smo merili z 21 originalno merjenimi spremenljivkami, ki smo jih združili v 6 teoretičnih dimenzij ali sestavljenih spremenljivk; prakse vodenja pa z 33 originalno merjenimi spremenljivkami, ki smo jih združili v 7 dimenzij. 13 dimenzij tako skupaj tvori opredelitev pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje našega raziskovalnega modela. Da smo sestavljene spremenljivke lahko izračunali kot skupna povprečja in hkrati ovrednotili interpretativno vrednost tako dobljenih sestavljenih spremenljivk, smo za mero zanesljivosti izračunali koeficiente Cronbach Alpha. Le-ti nam povedo, kako dobro postavke našega konstrukta merijo konstrukt, ali res merimo to, kar hočemo meriti. Priporočena meja vrednosti koeficienta je ,800 (Ferligoj et al. 1995). Koeficient Cronbach Alfa za skupno 54 originalno merjenih spremenljivk, s katerimi smo opredelili pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje, znaša ,974. Za podkonstrukta (oz. dva faktorja pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje) učeča se kultura in prakse vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje, pa koeficienta Cronbach Alfa znašata ,891 in ,977. Vrednosti koeficienta Cronbach Alfa in opise posameznih dimenzij konstrukta navajamo v prejšnjem poglavju v tabeli 4.2, posamezni izračuni koeficienta in opisne statistike sestavljenih spremenljivk pa se nahajajo v prilogi A. Z izračunanimi koeficienti Cronbach Alfa smo torej upravičili, da lahko sestavljene spremenljivke izračunamo kot

povprečje izbranih anketnih vprašanj (merjenih spremenljivk), ki smo jih priredili posamezni dimenziji pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje. Ker so anketiranci posamezne trditve (anketna vprašanja) ocenjevali z enotno likertovo lestvico od 1 do 6, kjer je 1 pomenilo nikoli, 2 izjemoma, 3 redko, 4 občasno, 5 pogosto, 6 vedno, smo pri interpretaciji sestavljenih spremenljivk lahko izhajali iz predpostavke, da višje kot je povprečje organizacije na posamezni dimenziji, pogostejše so prakse, ki spodbujajo organizacijsko učenje. Tako lahko na primer skupno povprečje ocen anketirancev iz iste organizacije na dimenziji praks vodenja 'intelektualni izziv' 4,5 interpretiramo takole: v organizacij X zaposleni ocenjujejo, da vodje občasno do pogosto delujejo tako, da spodbujajo učenje in razvoj sodelavcev.

Veljavnosti merjenih spremenljivk nismo imeli možnosti preverjati, kar nas omejuje in bomo pri interpretaciji tudi upoštevali.

Zanesljivost konstrukta pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje (sestavljene spremenljivke) in podkonstruktov (dveh faktorjev ter njihovih 13 dimenzij) smo preverili tudi s faktorsko metodo glavnih komponent. Metoda glavnih komponent je ena izmed metod za pregled podatkov, kjer oblikujemo komponente, s katerimi poskušamo opisati variabilnost  $M$ -tih enot v  $N$ -razsežnostnem prostoru (opisanem z  $N$  izmerjenimi spremenljivkami). Komponente so linearne kombinacije (obtežene vsote) izmerjenih spremenljivk in pojasnijo kar se le da velik del variabilnosti teh spremenljivk (največjo varianco). Večja ko je korelacija med izmerjenimi spremenljivkami, manj komponent pojasni pomemben del celotne variance. V primeru, ko izmerjene spremenljivke res merijo eno dejansko spremenljivko, prva komponenta pojasni večino variance izmerjenih spremenljivk, zato lahko prvo lastno vrednost uporabimo pri oceni zanesljivosti merjenja. Kadar so uteži na komponenti pozitivne in velike (subjektivno določena spodnja meja je ,300), to pomeni, da izbrana vprašanja (originalno izmerjene spremenljivke) močno korelirajo med seboj in z dobljeno komponento. Takrat lahko rečemo, da njihova (obtežena) vsota ali dobljena komponenta dovolj zanesljivo meri 'stališče ali sodelovanje' (Ferligoj et al. 1995). V našem primeru je lastna vrednost prve komponente, izračunane na 53 originalno merjenih spremenljivkah (anketnih vprašanjih) znašala 23,7 in pojasnjuje 44,8 % variance izmerjenih spremenljivk. Vse uteži na prvi komponenti so bile pozitivne in velike (nad subjektivno določeno spodnjo mejo ,300) – z izjemo dveh originalno merjenih spremenljivk, kar pomeni, da izbrana vprašanja (originalno izmerjene spremenljivke) močno korelirajo med seboj in z dobljeno komponento. Zato lahko rečemo, da njihova (obtežena) vsota ali dobljena komponenta (to je prva komponenta) dovolj zanesljivo meri pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje. Izračuni po metodi glavnih komponent se nahajajo v prilogi B.

V nadaljevanju smo hipoteze H1, H2 in H3 preverjali z analizo variance. Uporabili smo SPSS-podprogram One-Way ANOVA, s katerim smo analizirali razlike v povprečju tematskih spremenljivke 'pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje' več neodvisnih skupin (podvzorcih). Prvič smo analizo naredili po spremenljivki 'koda podjetja', ki nam je omogočila analizo razlik po posameznih organizacijah. Hipotezo H2 in podhipotezi H2A in H2B smo preverjali z analizo po treh skupinah, dobljenih po spremenljivki 'dejavnost' (proizvodna, storitve, IKT), hipotezo H3 pa z analizo variance po štirih skupinah, dobljenih po spremenljivki 'velikost podjetja' (mikro – do 50 zaposlenih, majhna – od 50 do 100 zaposlenih, srednja – od 100 do 450 zaposlenih, velika – več kot 450 zaposlenih). S testom Bonferroni smo testirali tudi razlike po posameznih parih spremenljivk.

Podrobneje smo z diskriminantno analizo pogledali tudi, v katerih dimenzijah pripravljenosti za organizacijsko učenje so se skupine organizacij med seboj najbolj razlikovale.



Diskriminantni analizi smo izvedli na 13 sestavljenih spremenljivkah (dimenzijah pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje), prvokrat po neodvisni spremenljivki 'dejavnost' organizacije, v drugo pa po neodvisni spremenljivki 'velikost' organizacije.

Hipotezo H4 smo preverjali z izračunom Pearsonovih korelacijskih koeficientov. Pearsonov koeficient korelacije je matematična in statistična številska mera, ki predstavlja velikost linearne povezanosti spremenljivk X in Y, merjenih na istem predmetu preučevanja. Koeficient je definiran kot vsota vseh produktov standardnih odklonov obeh vrednosti v razmerju s stopnjami prostosti (interval zaupanja) oziroma kot razmerje med kovarianco in produktom obeh standardnih odklonov. Vrednost Pearsonovega koeficienta korelacije se lahko nahaja med vrednostima -1 in 1 (Ferligoj et al., 1995).

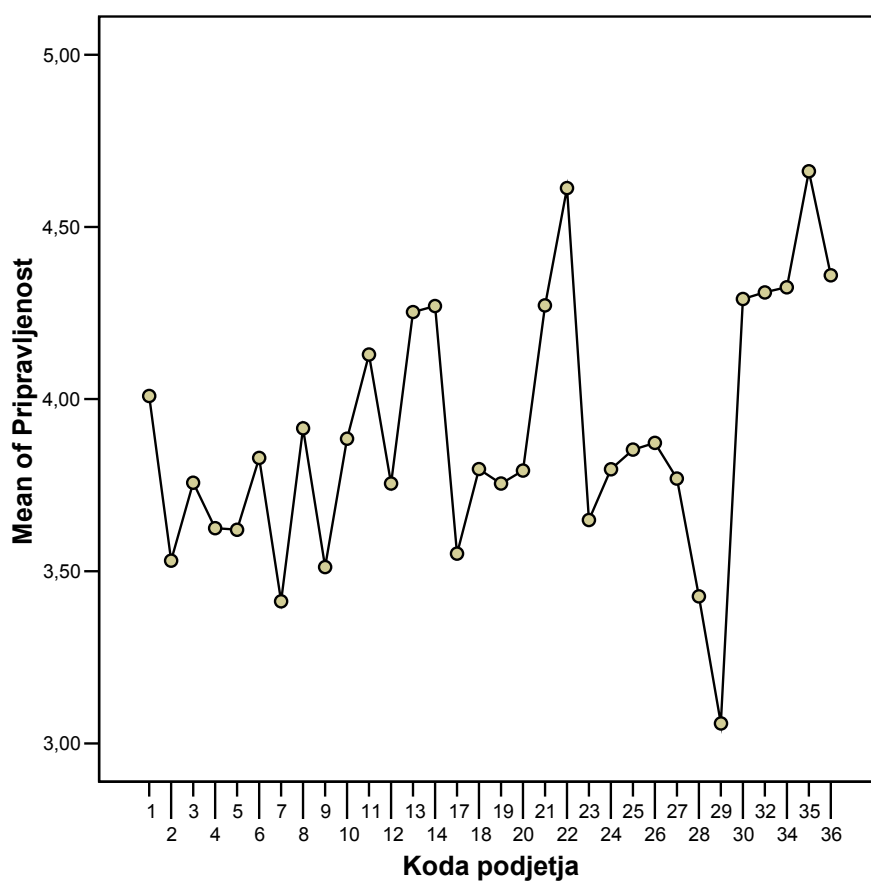
Vsebinsko podrobneje po vseh trinajstih dimenzijah pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje smo analizirali rezultate 9 organizacij od skupno 32. Naključno smo iz vsake od treh skupin organizacij po dejavnosti (to so proizvodna, storitve, IKT) izbrali po tri organizacije. Po vzoru normativnih samoocenjevalnih inštrumentov avtorjev Goha in Richardsa (1999), Preskillove et al. (1999 in 2001) Torresove et al. (2001), Russ-Eftove et al. (2001), Watkinsove (2003), Pedlerja et al. (v Urh 2007) smo povprečja ovrednotili. S tem smo želeli izdvojiti tiste dimenzije pripravljenosti za organizacijsko učenje v posamezni organizaciji, ki so se pokazale za slabše razvite. Pedler et al. (v Urh 2007) so predlagali izračun tako imenovanega indeksa neustreznosti in povprečne stopnje ustreznosti. Anketiranci naj bi ocenjevali ustreznost trditev glede na dejansko stanje v organizaciji s šeststopenjsko likertovo lestvico. Stopnja ustreznosti se izračunava za povprečje sklopa trditev in celote. Indeks neustreznosti pa se izračuna kot razmerje med razliko idealnega in dejanskega stanja z idealnim stanjem (indeks neustreznosti =  $100 \times ((\text{idealno stanje} - \text{dejansko stanje}) / \text{idealno stanje})$ ). Vrednost indeksa neustreznosti je v primeru idealnega stanja enaka 0, pri popolni neustreznosti pa 100.

Russ-Eftova in Preskillova (2001) pa predlagata vrednotenje skupnega povprečja na posamezni dimenziji v primerjavi s spodnjo mejo zadovoljivosti. Njun ocenjevalni vprašalnik ROLE vsebuje trditve, ki jih anketiranci ocenjujejo na petstopenjski likertovi lestvici. Spodnjo mejo sta tako določili kot 80 % maksimalne ocene in znaša torej 4. Dimenzije, katerih povprečna ocena je nižja od 4, so področja, ki so priložnosti za izboljšave. V naši raziskavi smo imeli šeststopenjsko likertovo lestvico, tako da meja 80 % znaša 4,8.

#### **4.4 REZULTATI IN UGOTOVITVE**

S prvo raziskovalno hipotezo smo najprej ugotavljali, ali nam naša opredelitev pripravljenosti za organizacijsko učenje omogoča razlikovanje med organizacijami glede na to, v kolikšni meri le-te spodbujajo organizacijsko učenje. Povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' za posamezna podjetja so prikazana v tabeli C.1, ki se nahaja v prilogi C, grafično pa so prikazana spodaj v grafu 4.1. Organizacije so označene s številskimi kodami od 1 do 36.

**Graf 4.1: Povprečja pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje za posamezne organizacije**



S podprogramom One-way ANOVA smo primerjali povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje' glede na posamezna podjetja (glej tabelo 4.3), ki je pokazala, da so razlike v povprečjih med posameznimi organizacijami statistično značilne ( $p=,05$ ). Hipotezo H1, ki se je glasila: med organizacijami obstajajo razlike glede pripravljenosti za organizacijsko učenje, lahko potrdimo.

**Tabela 4.3: Analiza razlik v povprečjih pripravljenosti za organizacijsko učenje po posameznih organizacijah**

ANOVA					
Pripravljenost za OU					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	145,253	31	4,686	6,234	,000
Within Groups	1035,776	1378	,752		
Total	1181,029	1409			

V nadaljevanju smo analizirali, ali so razlike v pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje povezane z dejavnostjo organizacije. Spremenljivko 'dejavnost' smo vzeli kot indikator okolja organizacije, katerega smo v teoretičnem delu opredelili kot enega izmed pogojev ali faktorjev, ki vplivajo na organizacijsko učenje. V tabeli 4.4 so v tretjem stolpcu prikazana povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' po treh skupinah, ki jih razločuje neodvisna spremenljivka 'dejavnost' organizacije. Iz tabele je razvidno, da so anketiranci, ki so zaposleni v organizaciji, katere dejavnost je IKT, v povprečju malenkost višje ocenjevali prisotnost praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje in odlikujejo učečo se kulturo, kot anketiranci, zaposleni v storitvenih organizacijah, še

nekoliko nižje pa je bilo povprečje odgovorov pri anketirancih iz proizvodnih organizacij. V tabeli 4.5 pa je podan izračun statistične značilnosti razlik v povprečjih spremenljivke 'pripravljenost za organizacijsko učenje'. Razlike med tremi skupinami anketirancev so statistično značilne (interval zaupanja je 95 %). V tabeli 4.6 so prikazane primerjave med pari treh skupin. Statistično značilno se razlikujejo odgovori anketirancev iz proizvodnih organizacij od obeh preostalih skupin anketirancev, medtem ko razlika med anketiranci iz storitvenih organizacij in anketiranci iz IKT-organizacij ni statistično značilna.

**Tabela 4.4: Povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' po dejavnosti organizacije**

Descriptives									
Pripravljenost za OU									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
proizvodna	709	3,7169	,89634	,03366	3,6508	3,7830	1,32	5,83	
storitve	441	4,0347	,88328	,04206	3,9521	4,1174	1,11	6,00	
IKT	260	4,0803	,94048	,05833	3,9655	4,1952	1,34	5,85	
Total	1410	3,8833	,91553	,02438	3,8355	3,9312	1,11	6,00	

**Tabela 4.5: Analiza razlik v povprečjih pripravljenosti za organizacijsko učenje po dejavnosti organizacije**

ANOVA					
Pripravljenost za OU					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	39,833	2	19,916	24,555	,000
Within Groups	1141,196	1407	,811		
Total	1181,029	1409			

**Tabela 4.6: Analiza razlik v povprečjih pripravljenosti za organizacijsko učenje po posameznih parih skupin organizacij po dejavnosti**

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Pripravljenost za OU						
Bonferroni						
(I) Dejavnost	(J) Dejavnost	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
proizvodna	storitve	-,31781*	,05462	,000	-,4487	-,1869
	IKT	-,36341*	,06530	,000	-,5199	-,2069
storitve	proizvodna	,31781*	,05462	,000	,1869	,4487
	IKT	-,04559	,07042	1,000	-,2144	,1232
IKT	proizvodna	,36341*	,06530	,000	,2069	,5199
	storitve	,04559	,07042	1,000	-,1232	,2144

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Hipotezo 2 (H2), ki se je glasila: razlike med organizacijami glede pripravljenosti za organizacijsko učenje so povezane z dejavnostjo organizacije, lahko le deloma potrdimo. Izkazalo se je namreč, da razlike med vsemi pari skupin niso statistično značilne, statistično značilno pa so se razlikovale proizvodne organizacije od preostalih dveh skupin organizacij. Hipotezi 2A in 2B, s katerimi smo predvidevali, da bodo IKT-organizacije imele višje

povprečje spremenljivke 'pripravljenosti organizacije za organizacijsko učenje' kot storitvene organizacije, proizvodne organizacije pa najnižje, lahko potrdimo.

Z diskriminantno analizo smo ugotavljali, po katerih izmed 13 dimenzij (sestavljeneh spremenljivk) pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje so se odgovori med tremi skupinami anketirancev glede na dejavnost organizacije, v kateri so zaposleni, najbolj razlikovali. Opisne statistike spremenljivk (dimenzij) po treh skupinah anketirancev so prikazane v tabeli D.1 v prilogi D. Povprečja dimenzij pripravljenosti organizacije za organizacijsko učenje so v večini najvišja pri anketirancih iz IKT-organizacij, najnižja pa pri anketirancih iz proizvodnih organizacij. Statistično pomembne razlike med skupinami anketirancev so pri 11 dimenzijah, razlik pri dimenzijah 'komunikacija' in 'soodločanje, soupravljanje' pa ni bilo (glej tabelo D.2 v prilogi D). Ker imamo tri skupine anketirancev, sta bili izračunani dve diskriminantni funkciji (št. skupin - 1), ki sta obe statistično značilni, zato je bila nadaljnja analiza upravičena (glej tabelo D.3 v prilogi D). Ker prva diskriminantna funkcija pojasnjuje 88,2 % variabilnosti med skupinami, druga pa le 11,8 % variabilnosti (glej tabelo D.4 v prilogi D), se bomo v interpretaciji osredotočili le na prvo.

V tabeli D.5 (nahaja se v prilogi D) so prikazani standardizirani koeficienti kanoničnih diskriminantnih funkcij. Le-ti nam povedo, katere spremenljivke (dimenzije) imajo največji vpliv na diskriminantno funkcijo. V našem primeru so s prvo diskriminantno funkcijo najbolj nasičene dimenzije 'zaupanje', 'komunikacija' in 'podpora, avtonomija'. Razlika med odgovori treh skupin anketirancev pri spremenljivki 'komunikacija' ni bila statistično značilna, zato je v nadaljnji interpretaciji ne bomo uporabili. Z drugo diskriminantno funkcijo pa so najbolj nasičene spremenljivke 'prenos znanja', 'vzglede, integriteta', 'sodelovanje', 'intelektualni izziv' ter 'širši kontekst, osmišljanje'. V tabeli 4.7 je prikazana strukturna matrika korelacij med spremenljivkami (dimenzijami pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje) in diskriminantnima funkcijama dejavnosti. S prvo diskriminantno funkcijo statistično pomembno korelirajo spremenljivke učeče se kulture 'zaupanje', 'sodelovanje' in 'avtonomija' ter spremenljivki praks vodenja 'priznanje, nagrada' in 'podpora, avtonomija'. Vse spremenljivke z obema diskriminantnima funkcijama korelirajo pozitivno.

**Tabela 4.7: Korelacije med spremenljivkami (dimenzijami) kanoničnih diskriminantnih funkcij dejavnosti**

	Function	
	1	2
Zaupanje	,834*	,019
Podpora, avtonomija	,488*	,228
Sodelovanje	,321*	,111
Priznanje, nagrada	,302*	,281
Avtonomija	,221*	,105
Prenos znanja	,220	,614*
Vzglede, integriteta	,302	,587*
Širši kontekst, osmišljanje	,256	,513*
Postavljanje skupnega	,206	,476*
Partnerstvo, sodelovanje	,268	,416*
Intelktualni izziv	,229	,293*
Soodločanje, soupravljanje	,064	,287*
Komunikacija	,077	,284*

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions  
Variables ordered by absolute size of correlation within function.

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Tabela 4.8: Razlike med skupinami po dejavnosti (centroidi skupin)**

**Functions at Group Centroids**

Dejavnost	Function	
	1	2
proizvodna	-,408	-,080
storitve	,174	,244
IKT	,819	-,196

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means

Na podlagi primerjave skupinskih centroidov (tabela 4.8) in standardiziranih koeficientov prve diskriminantne funkcije (tabela 4.7) je mogoče sklepati, da so anketiranci iz IKT-organizacij višje ocenili dimenzijo učeče se kulture 'zaupanje' in dimenzijo praks vodenja 'podpora, avtonomija' kot anketiranci iz storitvenih podjetij. Najnižje so ti dve dimenziji ocenili anketiranci iz proizvodnih podjetij. Primerjava skupinskih centroidov (tabela 4.8) in standardiziranih koeficientov druge diskriminantne funkcije (tabela 4.7) pa pokaže, da so anketiranci iz storitvenih organizacij višje kot anketiranci iz proizvodnih organizacij ocenili dimenzijo 'prenos znanja' (dimenzija učeče se kulture) naslednje dimenzije praks vodenja: 'vzгляд, integriteta', 'širši kontekst, osmišljanje' ter 'intelektualni izziv.' Najnižje v primerjavi z anketiranci iz preostalih dveh skupin so te dimenzije ocenili anketiranci iz IKT-organizacij. Ker prva diskriminantna funkcija pozitivno korelira z vsemi dimenzijami pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje, lahko rečemo, da večja vrednost na prvi diskriminantni funkciji pomeni tudi večjo pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje. Organizacije, ki so izkazovale najvišjo pripravljenost za organizacijsko učenje, so imele višje ocenjeni dimenziji 'zaupanje' ter 'podpora, avtonomija'. To so IKT-organizacije.

S tretjo hipotezo (H3) smo analizirali razlike med organizacijami v pripravljenosti za organizacijsko učenje glede na velikost organizacije (merjeno s številom zaposlenih). V teoretičnem delu smo kot enega izmed pogojev ali faktorjev, ki vplivajo na organizacijsko učenje, namreč opredelili tudi organizacijsko strukturo. Kot indikator organizacijske strukture smo vzeli spremenljivko 'velikost'. V tabeli 4.9 so v tretjem stolpcu prikazana povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' po štirih skupinah, ki jih razločuje neodvisna spremenljivka 'velikost' organizacije (mikro- – do 50 zaposlenih, mala – od 50 do 100 zaposlenih, srednja – od 100 do 450 zaposlenih, velika – več kot 450 zaposlenih). Iz tabele je razvidno, da so anketiranci, zaposleni v malih organizacijah, v povprečju malenkost višje ocenjevali prisotnost praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje in odlikujejo učečo se kulturo kot anketiranci, zaposleni v velikih organizacijah, še nekoliko nižje pa je bilo povprečje odgovorov pri anketirancih iz mikroorganizacij, najnižje pa pri anketirancih, zaposlenih v srednje velikih organizacijah. V tabeli 4.10 pa je podan izračun statistične značilnosti razlik v povprečjih spremenljivke 'pripravljenost za organizacijsko učenje', ki kaže, da so razlike med štirimi skupinami anketirancev statistično značilne (interval zaupanja je 95 %). V tabeli 4.11 so prikazane primerjave med pari štirih skupin. Statistično značilno se razlikujejo le odgovori anketirancev iz malih organizacij (od 50 do 100 zaposlenih) od anketirancev, zaposlenih v srednje velikih organizacijah (od 100 do 150 zaposlenih). Hipotezo H3 lahko z nekaj zadržki potrdimo.

**Tabela 4.9: Povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' po velikosti organizacije**

Descriptives								
Pripravljenost za OU								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
mikro (do 50)	142	3,8965	,73765	,06190	3,7741	4,0189	2,11	5,64
malo (od 50 do 100)	270	4,0855	,97154	,05913	3,9691	4,2019	1,47	6,00
srednje (od 100 do 450)	697	3,7902	,94148	,03566	3,7202	3,8602	1,11	5,85
veliko (več kot 450)	301	3,9114	,84880	,04892	3,8151	4,0077	1,47	5,62
Total	1410	3,8833	,91553	,02438	3,8355	3,9312	1,11	6,00

**Tabela 4.10: Analiza razlik v povprečjih pripravljenosti za organizacijsko učenje po velikosti organizacije**

ANOVA					
Pripravljenost za OU					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17,335	3	5,778	6,981	,000
Within Groups	1163,694	1406	,828		
Total	1181,029	1409			

**Tabela 4.11: Analiza razlik v povprečjih pripravljenosti za organizacijsko učenje po posameznih parih skupin organizacij po velikosti**

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Pripravljenost za OU						
Bonferroni						
(I) Velikost po st. zap.	(J) Velikost po st. zap.	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mikro (do 50)	malo (od 50 do 100)	-,18897	,09431	,272	-,4381	,0602
	srednje (od 100 do 450)	,10626	,08376	1,000	-,1150	,3276
	veliko (več kot 450)	-,01494	,09262	1,000	-,2596	,2298
malo (od 50 do 100)	mikro (do 50)	,18897	,09431	,272	-,0602	,4381
	srednje (od 100 do 450)	,29523*	,06521	,000	,1229	,4675
	veliko (več kot 450)	,17404	,07626	,136	-,0274	,3755
srednje (od 100 do 450)	mikro (do 50)	-,10626	,08376	1,000	-,3276	,1150
	malo (od 50 do 100)	-,29523*	,06521	,000	-,4675	-,1229
	veliko (več kot 450)	-,12119	,06275	,322	-,2870	,0446
veliko (več kot 450)	mikro (do 50)	,01494	,09262	1,000	-,2298	,2596
	malo (od 50 do 100)	-,17404	,07626	,136	-,3755	,0274
	srednje (od 100 do 450)	,12119	,06275	,322	-,0446	,2870

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Z diskriminantno analizo smo želeli ugotoviti, po katerih izmed 13 dimenzij (sestavljeneh spremenljivk) pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje so se najbolj razlikovali odgovori štirih skupin anketirancev, zaposlenih v različno velikih organizacijah. Opisne statistike spremenljivk (dimenzij) po štirih skupinah anketirancev so prikazane v tabeli D.6 v prilogi D. Statistično pomembne razlike med skupinami anketirancev so pri 11 dimenzijah, razlik pri dimenzijah 'sodelovanje' in 'podpora, avtonomija' pa ni bilo (glej tabelo D.7 v prilogi D). Po neodvisni spremenljivki 'velikost' organizacije imamo štiri skupine anketirancev, zato so bile izračunane tri diskriminantne funkcije (št. skupin - 1), ki so vse statistično značilne (glej tabelo D.8 v prilogi D). Prva diskriminantna funkcija pojasnjuje 62,5 % variabilnosti med skupinami, druga 23,6 % variabilnosti, tretja pa 13,8 (glej tabelo D.9 v prilogi D).

V tabeli D.10 (nahaja se v prilogi D) so prikazani standardizirani koeficienti kanoničnih diskriminantnih funkcij, ki povedo, katere spremenljivke (dimenzije) imajo največji vpliv na diskriminantno funkcijo. Največji standardizirani koeficienti pri prvi diskriminantni funkciji so pri dimenzijah 'komunikacija' in 'podpora, avtonomija', 'postavljanje skupnega', 'intelektualni izziv' in 'zaupanje'. Razlika med odgovori štirih skupin anketirancev pri spremenljivki 'podpora, avtonomija' ni bila statistično značilna, zato je v nadaljnji interpretaciji ne bomo uporabili. Pri drugi diskriminantni funkciji imajo največje koeficiente spremenljivke: 'partnerstvo, sodelovanje', 'postavljanje skupnega', 'partnerstvo, sodelovanje', 'zaupanje' in 'priznanje, nagrada'. Pri tretji diskriminantni funkciji pa imajo največje uteži spremenljivke: 'partnerstvo, sodelovanje', 'sodločanje, soupravljanje', 'postavljanje skupnega', 'avtonomija' in 'intelektualni izziv'. Strukturna matrika (glej tabelo 4.12) prikazuje korelacije med spremenljivkami (dimenzijami pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje) in diskriminantnimi funkcijami velikosti organizacij. S prvo diskriminantno funkcijo statistično pomembno korelirajo dimenzije učeče se kulture 'komunikacija' in 'sodločanje, soupravljanje' ter 'prenos znanja'. Prav tako statistično pomembno in pozitivno s prvo diskriminantno funkcijo korelirata še dimenziji praks vodenja 'postavljanje skupnega' in 'priznanje, nagrada'. Z drugo diskriminantno funkcijo statistično pomembno korelira 'zaupanje' (dimenzija kulture), s tretjo pa spremenljivki 'širši kontekst, osmišljanje', 'partnerstvo, sodelovanje'.

**Tabela 4.12: Korelacije med spremenljivkami (dimenzijami) kanoničnih diskriminantnih funkcij velikosti**

	Function		
	1	2	3
Komunikacija	,665*	,239	,118
Sodločanje, soupravljanje	,538*	,314	-,084
Postavljanje skupnega	,470*	-,062	,325
Prenos znanja	,389*	,008	,354
Priznanje, nagrada	,295*	,115	,278
Zaupanje	-,212	,485*	,196
Širši kontekst, osmišljanje	,365	,001	,498*
Partnerstvo, sodelovanje	,327	-,080	,485*
Avtonomija	,315	,333	,475*
Intelektualni izziv	,451	,096	,473*
Vzglede, integriteta	,398	,258	,420*
Podpora, avtonomija	,102	,204	,354*
Sodelovanje	,138	,003	,206*

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions

Variables ordered by absolute size of correlation within function.

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Tabela 4.13: Razlike med skupinami po velikosti (centroidi skupin)**

Velikost po st. zap.	Function		
	1	2	3
mikro (do 50)	,164	,319	-,261
malo (od 50 do 100)	,306	,120	,185
srednje (od 100 do 450)	-,261	-,007	,017
veliko (več kot 450)	,253	-,243	-,081

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means

Pomembna za interpretacijo je predvsem prva diskriminantna funkcija velikosti, saj pojasnjuje največji delež variabilnosti med podjetji – to je 62,5 %. Na podlagi primerjave skupinskih

centroidov (tabela 4.13) in standardiziranih koeficientov prve diskriminantne funkcije (tabela 4.12) je mogoče sklepati, da so anketiranci iz malih organizacij nekoliko višje ocenili dimenzije učeče se kulture 'komunikacija', 'sodločanje, soupravljanje', 'prenos znanja', ter dimenziji praks vodenja 'postavljanje skupnega' in 'priznanje, nagrada', kot anketiranci iz velikih podjetij. Še nižje so ti dve dimenziji ocenili anketiranci iz mikropodjetij, najnižje pa anketiranci, zaposleni v srednje velikih organizacijah. Primerjava skupinskih centroidov (tabela 4.13) in standardiziranih koeficientov druge diskriminantne funkcije (tabela 4.12) pokaže, da so anketiranci iz mikroorganizacij višje kot anketiranci iz drugih treh skupin ocenili dimenzijo 'zaupanje' (dimenzija učeče se kulture). Primerjava standardiziranih koeficientov tretje diskriminantne funkcije in skupinskih centroidov pa nakazuje večjo pogostost dimenzije praks vodenja 'partnerstvo, sodelovanje' pri anketirancih iz malih organizacij, ter najmanj pogosto pri anketirancih, zaposlenih v mikro organizacijah.

Četrto hipotezo (H4) smo preverjali z izračuni Pearsonovih korelacijskih koeficientov. Pearsonov korelacijski koeficient (tabela 4.14) med faktorjema 'pripravljenosti organizacije za organizacijsko učenje', ki sta 'učeča se kultura' in 'prakse vodenja', je pozitiven in zelo močan, saj znaša ,734 ( $p=,01$ ). To pomeni, da obstaja močna in pozitivna statistično značilna povezanost med učečo se kulturo in praksami vodenja. Hipotezo 4 (H4), ki se glasi: prakse vodenja vplivajo na organizacijsko kulturo, lahko potrdimo.

**Tabela 4.14: Pearsonov korelacijski koeficient med faktorjema 'učeča se kultura' in 'prakse vodenja'**

Correlations			
		Učeča se kultura	Prakse vodenja
Učeča se kultura	Pearson Correlation	1	,734**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	1540	1410
Prakse vodenja	Pearson Correlation	,734**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	1410	1510

\*\* - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Podrobneje smo pogledali tudi korelacije med posameznimi pari 13 dimenzij pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje. Tabela izračunanih Pearsonovih korelacijskih koeficientov se nahaja v prilogi E. Vse korelacije so bile pozitivne in statistično značilne ( $p=,01$ ). Najmočnejše korelacije so bile med pari dimenzij praks vodenja, kjer so koeficienti znašali več kot ,700. Korelacije med pari dimenzij učeče se kulture so šibke do srednje močne. Največji je bil korelacijski koeficient med dimenzijama 'sodelovanje' in 'prenos znanj' ( $r=,709$ ;  $p=,01$ ). Precej močna povezanost je tudi med dimenzijama 'sodločanje, soupravljanje' in 'komunikacija'. Presenetljivo nizka – skoraj neznatna – povezanost pa je med dimenzijama 'avtonomija' in 'zaupanje' ( $r=,196$ ;  $p=,01$ ). Vseh sedem dimenzij praks vodenja je precej močno povezanih z dimenzijama učeče se kulture 'komunikacija' ( $r$  se je gibal okrog ,600;  $p=,01$ ) in 'sodločanje, soupravljanje' ( $r$  se je gibal okrog ,500;  $p=,01$ ). Najšibkejša povezanost dimenzij praks vodenja je bila z dimenzijo učeče se kulture 'zaupanje'. Korelacijski koeficienti so se gibali okrog ,300.

Da bi lahko vsebinsko podrobneje analizirali razlike v pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje, smo pogledali povprečne vrednosti 13 dimenzij pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje za posamezne organizacije. Iz vsake izmed treh skupin organizacij, ki smo jih oblikovali glede na dejavnost organizacije, smo naključno izbrali po tri organizacije. Organizacije so označene s številskimi kodami (2, 14, 22, 24, 25, 26, 28, 34, 35). Večina organizacij (5) se je po številu zaposlenih uvrstila med srednje velike organizacije (od



100 do 450 zaposlenih). V tabeli 4.15 so predstavljeni osnovni podatki o izbranih organizacijah ter povprečna vrednost spremenljivke 'pripravljenost za organizacijsko učenje' ter izračunani indeks neustreznosti.

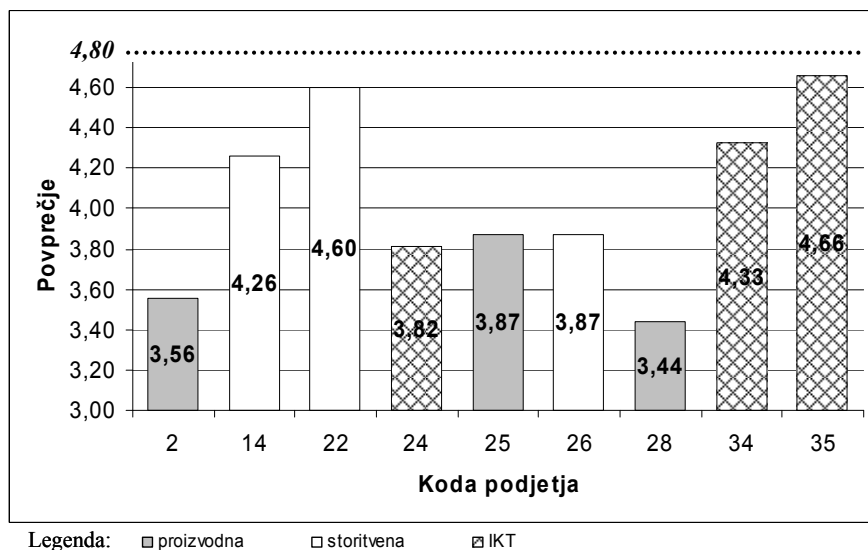
**Tabela 4.15: Osnovni podatki za izbrane organizacije in rezultati pripravljenosti za organizacijsko učenje**

Koda podjetja	Velikost (št. zaposlenih)	Dejavnost	N	Pripravljenost za OU*	Indeks neustreznosti
2	srednje	proizvodnja	92	3,56	40,73
14	veliko	storitve	52	4,26	28,95
22	malo	storitve	35	4,60	23,27
24	srednje	IKT	144	3,82	36,40
25	veliko	proizvodnja	112	3,87	35,47
26	srednje	storitve	152	3,87	35,52
28	srednje	proizvodnja	104	3,44	42,71
34	srednje	IKT	55	4,33	27,88
35	malo	IKT	29	4,66	22,33

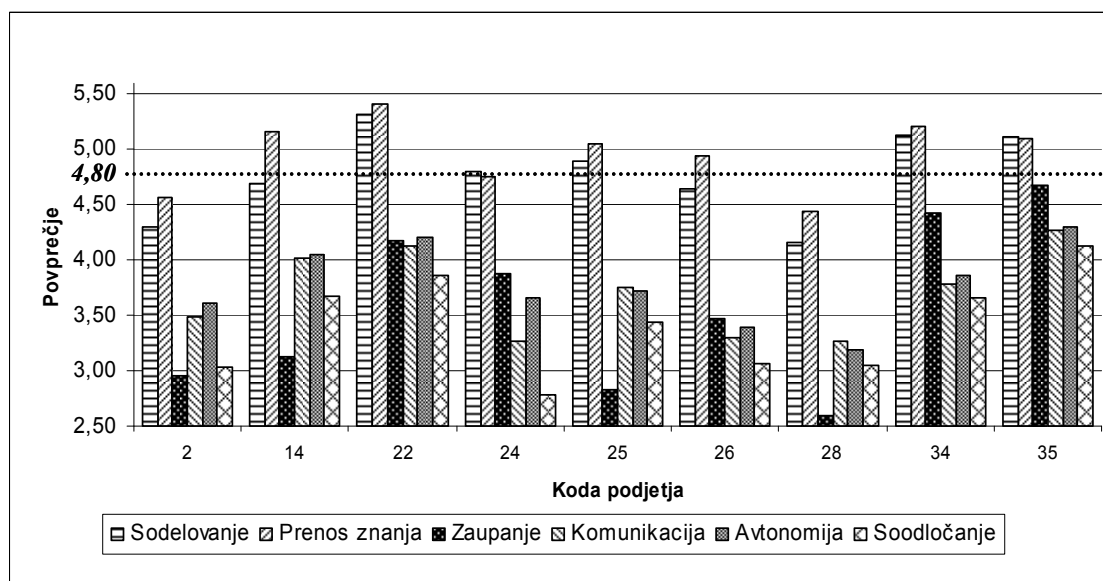
\* OU – organizacijsko učenje

V grafu 4.2 so prikazane vrednosti spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje'. Podjetja so označena s številskimi kodami in različno obarvana glede na panogo, ki ji pripadajo (glej legendo pod grafom). Najvišjo povprečno oceno pripravljenosti za organizacijsko učenje imata dve IKT-organizaciji (s kodama 34 in 35) ter storitvena organizacija (s kodo 22). Povprečne vrednosti po posameznih dimenzijah učeče se kulture za posamezne izbrane organizacije so prikazane v grafu 4.3, povprečne vrednosti po dimenzijah praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje, pa so prikazane na grafu 4.4. Na vseh grafih je s črtkano črto označena spodnja meja ustreznosti, za katero smo izračunali, da znaša 4,8. Opisne statistike posameznih dimenzij za 9 izbranih organizacij so predstavljene v tabelah E.1, E.2 in E.3, ki se nahajajo v prilogi E.

**Graf 4.2: Povprečja spremenljivke 'Pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' za izbrane organizacije**

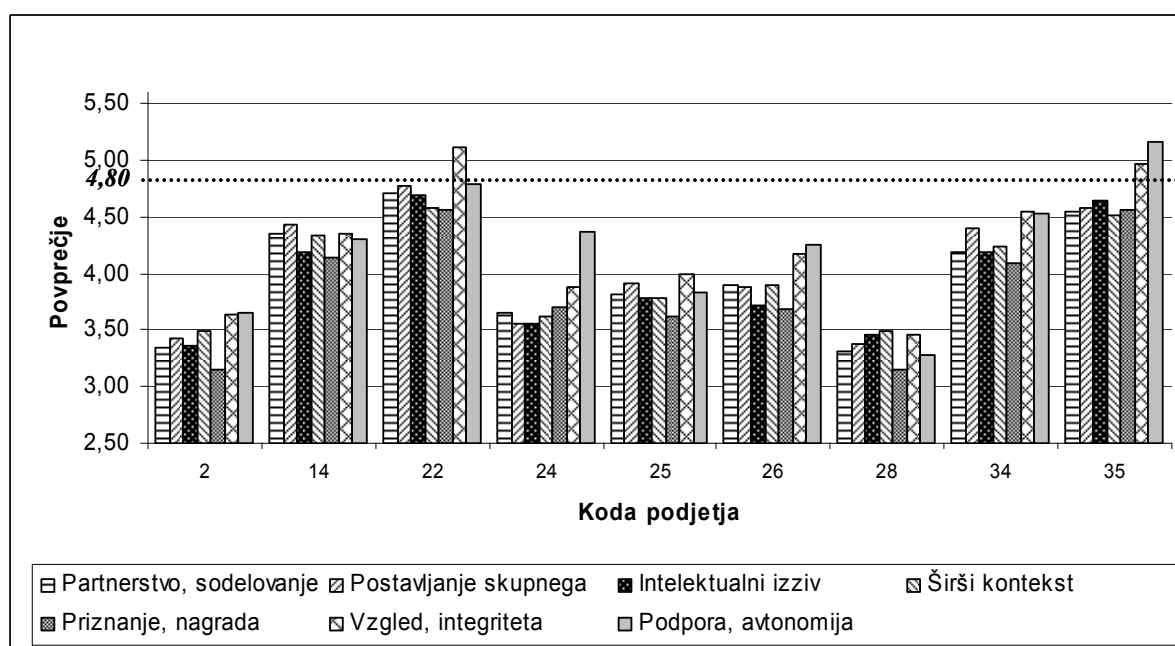


**Graf 4.3: Povprečne vrednosti po dimenzijah učeče se kulture za izbrane organizacije**



Ker so anketiranci posamezne trditve (anketna vprašanja) ocenjevali z enotno likertovo lestvico od 1 do 6, kjer je 1 pomenilo nikoli, 2 izjemoma, 3 redko, 4 občasno, 5 pogosto, 6 vedno, smo pri interpretaciji sestavljenih spremenljivk lahko izhajali iz predpostavke, da višje kot je povprečje organizacije na posamezni dimenziji, pogostejše so prakse, ki spodbujajo organizacijsko učenje. Po vzoru normativnih samoocenjevalnih inštrumentov avtorjev Goha in Richardsa (1999), Preskillove et al. (1999 in 2001) Torresove et al. (2001), Russ-Eftove et al. (2001), Watkinsove (2003), Pedlerja et al. (v Urh 2007) smo analizirali posamezne dimenzije pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje, tako da smo za vsako organizacijo identificirali dimenzije, ki so bile ocenjene pod matematično izračunano spodnjo mejo, ki je 4,8. Rezultat, ki je nad to mejo, lahko interpretiramo kot določeno prakso, ki se v organizaciji pojavlja dokaj pogosto.

**Graf 4.4: Povprečne vrednosti po dimenzijah praks vodenja za izbrane organizacije**



Spodnje meje skupne povprečne ocene pripravljenosti za organizacijsko učenje (glej graf 4.2), ni dosegla oz. preseгла nobena od devetih organizacij. Najvišje skupno povprečje (4,66) je imela IKT-organizacija s kodo 35. Prav tako nobena izmed devetih organizacij ni dosegla spodnje meje pri skupni povprečni oceni učeče se kulture in niti pri skupni povprečni oceni praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje.

Povprečje nad mejo 4,8 so pri dimenziji učeče se kulture 'sodelovanje' dosegle oz. presegle organizacije 22, 24, 25, 34 in 35. Pri dimenziji 'prenos znanja' so to mejo dosegle ali presegle skoraj vse razen organizaciji 2 in 28. To sta bili dve izmed treh proizvodnih organizacij. Na preostalih štirih dimenzijah učeče se kulture (to so 'zaupanje', 'komunikacija', 'avtonomija' in 'soodločanje, soupravljanje') spodnje meje ni dosegla nobena izmed 9 organizacij. Glej graf 4.3.

Povprečje nad mejo 4,8 sta pri posameznih dimenzijah praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje, preseгли le dve organizaciji, in sicer organizacija 35 pri dimenzijah 'podpora, avtonomija' ter 'vzгляд, integriteta', organizacija 22 pa le pri zadnji dimenziji (glej graf 4.4).

Če pogledamo dve organizaciji podrobneje, lahko ugotovimo sledeče.

Organizacija 35, ki je imela v skupini devetih izbranih organizacij najvišjo povprečno oceno pripravljenosti za organizacijsko učenje, je imela najvišje povprečno oceno tudi na dimenziji praks vodenja 'podpora, avtonomija'. Vodje v tej mali IKT organizaciji, svoje sodelavce pogosto zelo vključujejo v odločanje glede operativnih zadev. Cenijo njihovo mnenje, ter jim izkazujejo zaupanje, da bodo svoje delovne naloge izvedli samostojno. Vodje so s svojim delovanjem vzgled odličnosti. Praviloma pogosto tudi skrbijo za razvoj svojih sodelavcev in za izboljšave delovnih procesov ter spodbujajo preskušanje novih pristopov. Dokaj pogosto pa tudi prenašajo organizacijsko vizijo in pojasnjujejo strategijo ter sodelavcem izrekajo priznanje za uspešno delo. Kulturo v organizaciji 35 odraža visoka stopnja sodelovanja in izmenjave znanja ter zaupanja. Nekoliko pogosteje kot zgolj občasno so zaposleni v organizaciji 35 vključeni tudi v procese odločanja na strateški ravni. Da je komunikacija dvosmerna, informacije dostopne in, da imajo možnost izraziti svoje mnenje, so zaposleni ocenili, kot manj pogoste situacije. Prav tako so stopnjo svoje avtonomije ocenili zgolj nekoliko bolje kot občasno prakso. Dimenzije učeče se kulture komunikacija, avtonomija in soodločanje, so torej tiste, ki so v organizaciji 35 priložnost za izboljšave.

Organizacija 28, ki je imela najnižjo skupno povprečno oceno pripravljenosti za organizacijsko učenje, je srednje velika proizvodna organizacija. Zaposleni so zelo nizko ocenili stopnjo zaupanja. Prav tako nizko so ocenili tudi raven komunikacije (dvosmernost, informiranost) ter stopnjo avtonomije in vključenosti v procese odločanja. Pri oceni učeče se kulture so najvišje ocenili sodelovanje in prenos znanj med sodelavci, kar kaže na to, da je medsebojna pomoč in podpora med sodelavci nekoliko pogostejša kot zgolj občasna praksa. Vodje v organizaciji 28 svoje sodelavce zgolj redko spodbujajo k sodelovanju in izboljšavam. Redko jim za delo izrekajo priznanje in skrbijo za njihov razvoj. Zaposleni v organizaciji 28 nižje ocenjujejo tudi skrb vodij za osmišljanje in pojasnjevanje organizacijske strategije. Čeprav so zaposleni dokaj dobro ocenili medsebojno sodelovanje, pa so ostale dimenzije učeče se kulture ocenjene nizko. Še posebno nizko so ocenili vedénja vodij in zato je razvoj vodij morebiti lahko tista prva usmeritev pri izboljševanju pripravljenosti za organizacijsko učenje v organizaciji 28.

S tovrstnimi analizami praks vodenja in učeče se kulture, lahko v posamezni organizaciji identificiramo področja v katera je smiselno vložiti prizadevanja za izboljšanje pripravljenosti za organizacijsko učenje. Matematična meja, ki smo jo predlagali, naj pri taki analizi ne bi

služila kot tista absolutna normativna meja, ki jo želimo doseči. Bila naj bi zgolj indikator, da so določene situacije v organizaciji bolj pravilo kot izjema. Prav tako je pomembno razumevanje tudi drugih okoliščin in specifik posamezne organizacije, preden lahko podamo neke usmeritve za razvoj.

Razlike med organizacijami, iz katerih lahko za razvoj posameznih organizacij izhajajo drugačni poudarki, smo skušali identificirati s podrobnejšo analizo razlik med organizacijami po skupinah. Skupine smo oblikovali glede na dejavnost in velikost organizacij. Dejavnost organizacije nam je služila kot indikator vpliva okolja, velikost organizacije pa smo opazovali, kot faktor, ki poleg drugih, določa tudi organizacijsko strukturo.

Statistično pomembno se je razlikovala pripravljenost za organizacijsko učenje proizvodnih organizacij od pripravljenosti storitvenih in IKT-organizacij. Storitvene in IKT-organizacije pa se med seboj v skupni pripravljenosti za organizacijsko učenje niso bistveno razlikovale. Dimenzije, po katerih so se organizacije najbolj razlikovale, je bila stopnja zaupanja (dimenzija učeče kulture) ter stopnji podpore in avtonomije, ki so jo zaposleni deležni s strani vodij (dimenzija praks vodenja). Ti dimenziji so anketiranci iz IKT-organizacij ocenili višje kot anketiranci iz storitvenih podjetij, slednji pa tudi višje kot zaposleni v proizvodnih organizacijah. IKT-organizacije, ki so izkazovale najvišjo pripravljenost za organizacijsko učenje, so v primerjavi s preostalima dvema skupinama organizacij, imele višje ocenjeni zgoraj navedeni dimenziji. V IKT dejavnosti so zaposleni pretežno kadri z višjimi stopnjami izobrazbe, prav tako obstaja visoka stopnja specializacije, kar terja relativno visoko stopnjo samostojnosti pri delu. Zato nas razlike prav v teh dveh dimenzijah niso presenetile.

Vpliv organizacijske strukture, ki smo jo opazovali kot velikost organizacije (št. zaposlenih), je med organizacijami nakazala na razlike v komunikaciji, soodločanju in soupravljanju, ter prenosu znanja (dimenzije učeče se kulture). Organizacije so se razlikovale tudi v prizadevanjih vodij za vzpostavljanje timov, promoviranju skupnih ciljev in vizije ter utrjevanju skupnih vrednot (dimenzija postavljanje skupnega), pa tudi v zaupanju vodij v kompetentnost svojih sodelavcev in pogostosti prepoznavanja in nagrajevanja prispevkov posameznikov k skupnim ciljem (dimenzija priznanje in nagrade). Najvišje ocene so po teh dimenzijah podali zaposleni v malih organizacijah, nekoliko nižje zaposleni v velikih organizacijah. Nižje ocene od slednjih so podali zaposleni iz mikroorganizacij, najnižje pa zaposleni v srednje velikih organizacijah.

Z rastjo organizacije se navadno pojavi potreba po oblikovanju določenih sistemov. Prav gotovo sta komunikacijski in sistem odločanja, sistema, ki ju mora organizacija vpeljati, ko doseže določeno velikost in se ne more več zanašati na neformalne toke informacij in vključevanja. V tem pogledu je analiza variabilnosti pričakovano nakazala ti dve dimenziji, kot tisti v katerih so se izkazale največje razlike med različno velikimi organizacijami. Vendar pa smo po teh dimenzijah pričakovali drugačno razvrstitev skupin organizacij. Velikost organizacije kot indikator organizacijske strukture, prav gotovo ne zajame vseh specifik organizacij. Da bi lahko veljavno pojasnjevali rezultate, bi morali poznati tudi druge karakteristike organizacij. Zato si iz navedenih rezultatov ne bomo drznili oblikovati zaključkov.

Vodje naj bi bili pomembni oblikovalci organizacijske kulture. Z izračunani Pearsonovih korelacijskih koeficientov, smo ugotavljali ali ta v literaturi večkrat navajana trditev velja tudi v slovenskih organizacijah. Izkazalo se je, da med praksami vodenja in kulturo obstaja močna statistično pomembna pozitivna povezanost, kar potrjuje, da so prakse vodenja pomemben faktor v oblikovanju organizacijske kulture ter, da kultura prav tako pomembno vpliva na

prakse vodenja. Anketirani, ki so višje ocenili prisotnost vedenj vodij, ki spodbujajo organizacijsko učenje, so višje ocenili tudi prakse učeče se kulture. Tudi vsi korelacijski koeficienti med posameznimi dimenzijami pripravljenosti za organizacijsko učenje, so pokazali statistično značilno in pozitivno povezanost. V organizacijah, v katerih obstaja višja stopnja sodelovanja, medsebojne pomoči in podpore pri delu, so tudi izmenjave znanja med sodelavci pogostejše. Anketirani, ki so pri vrednotenju stopnje svoje vključenosti v procese odločanja in postavljanja ciljev, le-to ocenili visoko, so kot bolj prisotno ocenili tudi dvosmerno komunikacijo, dostop do informacij in stopnjo svobode pri izražanju svojega mnenja. Na stopnjo zaupanja v organizaciji, pa presenetljivo ne vpliva stopnja avtonomije. Slednjo smo opredelili kot avtonomijo zaposlenih pri postavljanju svojih ciljev in načinu izvedbe delovnih nalog. Pričakovali smo namreč, da bosta dimenziji kulture povezani, saj naj bi manjša kontrola dela, odražala medsebojno zaupanje vodij in sodelavcev. Med vsemi praksami vodenja obstajajo močne pozitivne povezave, kar lahko razumemo tudi kot nujno in vzajemno prepletenost praks vodenja, ki spodbujajo organizacijsko učenje. Prakse vodenja, ki spodbujajo učenje torej niso ena sama strogo ločena aktivnost vodij, temveč k učenju pripomorejo prav vse prakse, ki smo jih opisali. Najmočnejše so se prakse vodij odražale v komunikaciji, presenetljivo nizka pa je bila povezanost z dimenzijo zaupanja. Na stopnjo zaupanja verjetno vplivajo tudi druge organizacijske prakse.

## 5 KADROVSKE PRAKSE ZA ZAGOTAVLJANJE ORGANIZACIJSKEGA UČENJA

V pregledu teoretičnih konceptov (v poglavju 1.3) smo ugotovili, da je organizacijsko učenje teoretično zelo pluralno opredeljen konstrukt. Enotne definicije torej ni. Pomembna pa se nam zdita vsaj dva poudarka.

Prvi pomeni odmik od normativnih pristopov upravljanja pogojev za učenje k pristopu upravljanja procesov organizacijskega učenja. Normativni pristop temelji na predpostavki, da se učenje kot kolektivna dejavnost lahko zgodi šele ali, da zadošča že, da so zagotovljeni določeni pogoji, ki so največkrat združeni pod terminom učeča se organizacija in so bodisi formalni (organizacijska struktura, sistemi nagrajevanja, izobraževanja ipd.) ali neformalni (kultura, delitev moči, politični procesi, ipd.). Drugi pristop ali pristop upravljanja organizacijskega učenja pa izhaja iz predpostavke, da se vse organizacije učijo, saj imajo v svoje delovanje že naravno vpete procese učenja. Za to perspektivo je zato ključno vprašanje, kakšni so ti procesi učenja in kako jih razvijati ter usmerjati. DiBella (1995) za normativni pristop pravi, da predvideva, da organizacija razvije zmožnost za učenje, ko zadosti določenim kriterijem. Nasprotno pa pristop upravljanja organizacijskega učenja poudarja, da se organizacije v učenju in zmožnostih za učenje razlikujejo, zato je le-te treba razvijati na različne načine. Organizacija je v vseh razvojnih fazah lahko učeča se organizacija, vendar so karakteristike učeče se organizacije vsakokrat drugačne.

Drugi poudarek organizacijskega učenja pa je poudarek na razumevanju učenja kot nečesa, kar se vrši v družbenih interakcijah. Organizacije poleg drugih virov pridobivajo, interpretirajo in uporabljajo informacije tako iz okolja kot iz svojega lastnega delovanja. Kako člani organizacije informacije interpretirajo in na kakšen način jih uporabijo, pa je odvisno od konteksta in/ali seta posplošitev, ki je lasten neki skupini posameznikov (Tsoukas in Mylonopolous 2004). V teh družbenih interakcijah se oblikujejo skupni pomeni, ki tvorijo organizacijsko znanje. Le-to pa ni nekaj statičnega, ampak je nepretrgoma se porajajoč družbeni dosežek, osnovan in preoblikovan v vsakodnevni praksi (Orlikowski v Styhre 2003). Organizacijsko učenje tako razumemo kot proces oblikovanja skupnih pomenov, pri katerem ne gre za učenje posameznikov v kontekstu organizacij, temveč za nekaj, kar je kolektivna dejavnost. Najvišjo raven učenja, to je učenje z dvojno zanko, pa organizacije dosežejo le, če se spreminjajo temeljne predpostavke in prepričanja – to so najgloblje ravni kulture. Zato je organizacijsko učenje tudi proces spreminjanja kulture. Gre torej za to, da znanje razumemo kot družbeno konstruirano in učenje kot družbeni proces, organizacije pa kot družbene učeče se sisteme. Upravljanje organizacijskega učenja sicer v prvi vrsti pomeni upravljanje procesiranja informacij (tj. pridobivanja, shranjevanja, razširjanja in uporabe), vendar pa to ni dovolj – saj je učenje nekaj, kar se odvija v družbenih interakcijah. Upravljanje prvih v literaturi velikokrat poimenujejo upravljanje zalog znanja, drugih pa upravljanje znanjskih tokov. K temu razlikovanju se bomo v nadaljevanju, ko bomo navedli nekaj ukrepov na področju upravljanja človeških virov, še vrnili.

Z vidika spodbujanja organizacijskega učenja iz prvega poudarka izhaja sledeči pristop k načrtovanju upravljanja človeških virov. Namesto da izhajamo iz predpostavke, da obstaja zgolj ena sama organizacijska kultura ali struktura, ki spodbuja organizacijsko učenje, DiBella et al. (1996) predlagajo razvijanje zmožnosti organizacije za organizacijsko učenje. Le-to so opisali z učnimi stili, ki jih tvorita dva para generičnih faktorjev; učna usmeritev in znanjski vir ter način dokumentiranja in način razširjanja. Prvi korak k oblikovanju načrta spreminjanja organizacije, s katerim želimo izboljšati zmožnost organizacije za učenje, je razumevanje

učne usmeritve organizacije (opisali smo jih tudi že v poglavju 1.2). Organizacija se lahko odloči, da bo svoje učne usmeritve (in tudi svojo kulturo) spremenila ali pa, da se izboljšala v generičnih/splošnih faktorjih, ki spodbujajo organizacijsko učenje. Pri tem pa DiBella et al. poudarjajo, da je pomembno razločevanje med od-učitvijo tega, kar organizacije védo in počnejo, od tega, kako se učijo. To vodjem in vodilnim omogoča boljšo presojo, kakšna je njihova trenutna organizacijska zmožnost za učenje, kateri dejavniki jo omejujejo in kateri spodbujajo. Prav tako je pomembno razumeti in razločevati, katere so tiste ovire, ki zmanjšujejo performanco in katere od teh ovir so posledica tega, kar je naučeno, nasproti temu, kako se učenje odvija (DiBella et al. 1996). Shema 5.1 prikazuje štiri učne stile, kot jih določata znanjski vir in učna usmeritev. Kadar se organizacije učijo iz svojega lastnega delovanja in tako pridobljeno znanje uporabljajo postopno, takrat DiBella et al. pravijo, da organizacije izvajajo korekcije obstoječih sistemov. Kadar pa se organizacije prav tako učijo iz svojega lastnega delovanja in to znanje uporabljajo za lastno transformacijo, potem ustvarjajo inovacije na področju lastnih produktov in storitev. O adaptaciji govorimo, kadar organizacije uvajajo postopne spremembe na osnovni ravni znanja, ki so ga pridobile od zunaj. Da bi še bolje izkoristile zunanje znanjske vire, uvajajo transformativne spremembe, kar pa mora v določeni meri vključevati tudi pridruževanje oz. priključevanje bodisi posameznikov s specifičnim znanjem ali pa celotnih organizacij (DiBella 1996).

**Shema 5.1: Stil učenja, kot ga določata znanjski vir in učna usmeritev/fokus**

ZNAJSKI VIR	<i>eksterni</i>	adaptacija	pridruževanje / pridobivanje
	<i>interni</i>	korekcija	inovacija
		<i>postopnost</i>	<i>transformacija</i>
UČNA USMERJENOST			

Vir: DiBella et al. (1996, 376)

Na shemi 5.2 so prikazani stili učenja, kot jih določata način razširjanja in dokumentiranja. Kadar je znanje razumljeno predvsem kot osebna last in je razširjano po formaliziranih načinih, se organizacija zanaša na pooblašcene/potrjene strokovnjake kot tiste, ki akumulirajo učenje. Kadar je znanje razumljeno kot osebna last, vendar je način razširjanja neformalen, potem se v organizaciji učenje odvija predvsem kot posnemanje vzornikov. Birokratski učni stil odraža formalni način razširjanja znanja, navadno z zapisanimi procedurami. Skupnosti praks pa je stil, ki ga odlikuje neformalni način razširjanja in vključuje kolektivno ali sodelovalno učenje (DiBella et al. 1996).

**Shema 5.2: Stil učenja, kot ga določata način razširjanja in način dokumentiranja**

NAČIN RAZŠIRJANJA	<i>formalen</i>	potrjen strokovnjak	birokratski
	<i>neformalen</i>	posnemanje vzora/vzornika	skupnost praks
		<i>osebni</i>	<i>kolektivni</i>
NAČIN DOKUMENTIRANJA			

Vir: DiBella et al. (1996, 377)

Te značilnosti lahko uporabimo za analizo učnega portfelja organizacije. Pogosto v organizacijah obstaja poudarek na eni ali prevladuje ena izmed učnih usmeritev, ugotavljajo DiBella et al. (1996), za organizacijo pa je dobro, da ima več učnih usmeritev, da bi lahko tako izkoristila različne/spreminjajoče se razmere na trgu in imela dostop do raznovrstnih virov znanja. Z identifikacijo obstoječe učne zmožnosti je mogoče opredeliti izhodišča in razviti ustrezne intervencije. Takšne intervencije se lahko osredotočijo na izboljšanje obstoječega stila učenja ali pa na razširitev organizacijskega portfelja stilov.

DiBella et al. (1996) torej predlagajo enega izmed načinov analize zmožnosti organizacije za organizacijsko učenje, kar pa se razlikuje od pristopa učeče se organizacije, ko organizacija skuša zadostiti nekim teoretično določenim kriterijem. Za to pa je pomembno razumevanje ujemanja med organizacijskimi učnimi stili in delovanjem organizacije, tj. organizacijskimi storitvami oz. produkti ter njenim okoljem oz. industrijo. Analiza mora torej zajeti tudi vpogled v druge faktorje, ki vplivajo na organizacijsko učenje in smo jih opisovali v poglavju 2.3. Na strateški ravni mora tako analiza zajeti tudi razumevanje kulture in strategije, okolja ter življenjske faze organizacije ter razpoložljivosti virov. Tako se z vidika upravljanja organizacijskega učenja pred kadrovske strokovnjake postavlja zahteva po prevzemanju novih vlog in širša raven vključevanja v delovanje organizacije. Kadrovska funkcija mora postati strateški partner in agent sprememb (Ulrich 1996). To pomeni, da kadrovska funkcija ni ločena specializirana storitev učenja in razvoja, temveč je to primarno poslovna funkcija. To pa terja njeno strateško integracijo na najvišjih nivojih organizacije (Heraty 2004).

Drugi poudarek, izhajajoč iz razumevanja organizacijskega učenja, pa terja od kadrovske funkcije še eno dodatno vlogo. Styhre v svojem pregledu pristopov k upravljanju znanja ugotavlja, da je pristop menedžmenta človeških virov pri analizi učenja v organizaciji tradicionalno osredotočen na vlogo posameznika v organizaciji (nivo raziskave je posameznik) in je, ko raziskuje organizacijske prakse, empirično naravn in velikokrat normativen. Raziskuje predvsem delovne prakse in kako se znanje prenaša od osebe do osebe (teorije motivacije, raznolikost na delovnem mestu, lojalnost in pripadnost delavca, mentorstvo ...). V ospredje torej postavlja posameznika in njegova znanja (Styhre 2003). Kadrovski menedžment je z vidika upravljanja znanja torej tradicionalno osredotočen predvsem na učenje posameznikov, manj pa na družbene sisteme in upravljanje družbenih interakcij, ki pa so za zagotavljanje organizacijskega učenja ključne.

Da se pozornost že preusmerja k upravljanju družbenih sistemov, je nakazalo povečano zanimanje za upravljanje organizacijske kulture v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Alvesson 1990). Vendar pa v pregledih aktualne literature na področju menedžmenta kadrov Kang et al. (2007), Casey (2005), Heraty (2004), Chan in Scott-Ladd (2004) ugotavljajo, da do sedaj ni bilo posvečeno veliko pozornosti kadrovskim praksam, ki podpirajo za kolektivno učenje pomembna družbena povezovanja.

Upravljanje organizacijskega učenja po eni strani vključuje upravljanje informacij, po drugi strani pa predvsem upravljanje družbenih sistemov, v katerih se te informacije s procesi učenja spreminjajo v znanje. Ta dva vidika organizacijskega učenja Styhre prepozna kot dva temeljna pristopa k upravljanju znanja in učenja v organizacijskem kontekstu. Prvi znanje razume kot sredstvo, drugi pa kot proces (Styhre 2003). Podobno razmejitev so naredili tudi Popper in Lipshitz (1998 in 2001), Bontis et al. (2002), Vera in Crossan (2004), Kang et al. (2007), ki govorijo o zalogah znanja (knowledge stocks) in znanjskih tokovih (knowledge flows).

Upravljanje zalog znanja se nanaša na oblikovanje organizacijskih baz znanja. S tem povezane prakse, ki jih najdemo v literaturi upravljanja znanja, so poleg informacijskih in



drugih sistemov za upravljanje informacij in eksplicitnega znanja, tudi oblikovanje centrov znanja<sup>25</sup>, imenikov ali zemljevidov znanja<sup>26</sup> in t.i. žetve znanja<sup>27</sup>. V ta namen se izvajajo tudi tako imenovane revizije znanja (knowledge audits). To so kvalitativne evalvacije 'zdravja' organizacijskega znanja, ki se izvajajo z namenom identificiranja področjih, na katerih organizaciji primanjkuje znanja, to so področja, na katera usmerimo aktivnosti upravljanja znanja. Z revizijo se ugotavlja: katera znanja organizacija potrebuje, katera znanja (knowledge assets) ali vire ima in kje se nahajajo, pa tudi, kako znanje prehaja/teče po organizaciji, kaj so vrzeli/razkoraki v znanju in kakšne ovire obstajajo v pretoku znanja v organizaciji. Rezultate revizije sestavljajo: zemljevidi znanj, analize družbenih omrežij, ugotovljene izobraževalne potrebe, slabosti, prednosti, grožnje, tveganja ...

Kang et al. (2007), Popper in Lipshitz (1998; 2001) menijo, da je bolj pomembno upravljanje znanjskih tokov kot pa zalog znanja. Znanjski procesi pridobivanja, prenosa in integracije znanja znotraj organizacije in preko njenih meja se odvijajo v kontekstu družbenih interakcij. Prav družbene interakcije vidijo kot pogosto najbolj učinkovite mehanizme izmenjave v primerjavi z drugimi mehanizmi, kot so informacijski sistemi in formalna kontrola (Kang et al. 2007). Družbene interakcije pa so nekaj, kar je lastno družbenim sistemom. Wenger pravi, da so organizacije tudi družbeni sistemi učenja, ki jih tvorijo skupnosti praks. Ker so le-ti v dobršni meri samo-oblikujoči se sistemi, jih ne moremo formalizirati. Ne moremo jih zaukazati ali oblikovati s formalnimi pravili in politikami. Wenger meni, da se skupnosti praks lahko oblikujejo in razvijajo, če jim organizacije dodelijo pomen, čas, prostor in moč in če hkrati skrbijo za razvoj kompetenc posameznikov za participacijo v njih (več o tem smo že zapisali v poglavju 2) (Wenger 1998; 2000).

Kang et al. (2007) so naredili korak naprej in oblikovali predloge, kako v organizacijah upravljati skupnosti praks in pri tem kadrovskega menedžment vidijo kot tistega, ki lahko odigra ključno vlogo pri spodbujanju znanjskih tokov. Ustvarjanje dodane vrednosti so opisali kot povezavo organizacijskega učenja, družbenih razmerij in tistih kadrovskega praks, ki vplivajo na znanjske tokove in s tem organizacijsko učenje. Predlogi se razlikujejo glede na dva tipa organizacijskega učenja, eksplorativno in eksploatacijsko učenje<sup>28</sup>. Glede na način, na katerega spodbujajo organizacijsko učenje, razločujejo tri elemente družbenih razmerij, ki so jih poimenovali: *strukturalna* (structural), *čustvena/odnosna* (affective) in *kognitivna* (cognitive). Te elemente, ki jih predstavljamo v shemi 5.3, povežejo v dva arhetipska modela: podjetniški (entrepreneurial) in sodelovalni (cooperative).

Trije elementi družbenih razmerij so pravzaprav dimenzije, ki imajo dva pola. Strukturalna razmerja so vzorci povezav med akterji znotraj in med organizacijami in se med seboj razlikujejo glede na jakost povezav (kako močno so člani omrežij med seboj povezani) in glede na gostoto povezav ((pre)obilje povezav v celotnem omrežju). Jakost povezav se v prvi vrsti odraža v pogostosti interakcij med akterji, med tem ko gostota omrežij odraža, kdo je

---

<sup>25</sup> Centri znanja (knowledge centres) so oblika razširjene knjižnice, v kateri je poudarek tako na zbirki znanj kot informacij. (Za več glej Skyrme 1998)

<sup>26</sup> Imenik ali zemljevid znanja (tudi rumene strani) (knowledge maps, directories) je seznam z imeni oseb, nazivi delovnih mest, oddelki in kontaktnimi podatki in je lahko v papirni ali elektronski obliki. Sodelavcem omogoča, da najdejo druge sodelavce s specifičnimi znanji, informacijami, veščinami, izkušnjami ali interesi.

<sup>27</sup> Žetve znanja (Knowledge harvesting) je praksa, katere namen je pridobitev in dokumentiranje znanja (know-how), ki ga imajo strokovnjaki. Gre za kodifikacijo znanja (poskus zajetja implicitnega in pretvorbo v eksplicitno obliko), da bi s tem povečali dostopnost do tega znanja. Navadno žetve znanja vključujejo tudi intervjuje s strokovnjaki na določenem področju, pa tudi del izhodnih intervjujev (exit interviews) je lahko izveden z namenom zapisa določenih znanj.

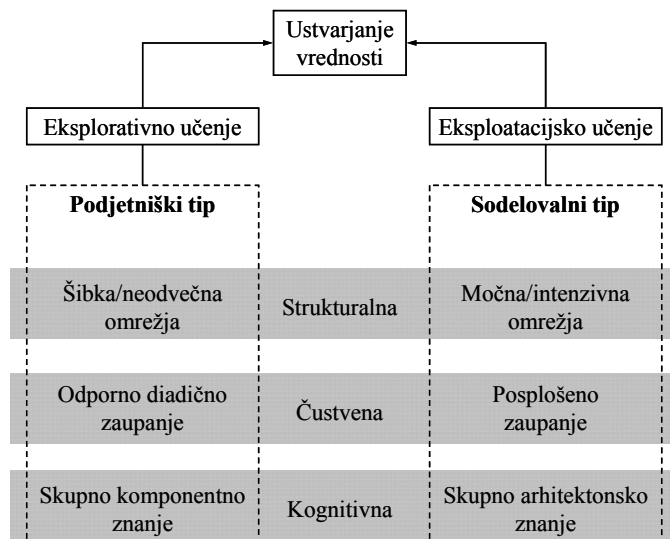
<sup>28</sup> Glej poglavje 1.7, kjer opišemo ti dve obliki organizacijskega učenja.

v interakciji s kom. Kang et al. eksploatacijsko učenje povežejo z gostimi in močnimi omrežji, saj so le taka omrežja učinkovita za razširjanje specializiranega in poglobljenega znanja. Eksplorativno učenje pa na drugi strani bolj spodbujajo redka omrežja, saj naj bi raziskave pokazale, da močna in gosta omrežja zaposlene omejujejo pri raziskovanju raznolikih področij znanj, ker jih 'zaprejo' v ozke družbene kroge. V manj močnih in gostih omrežjih so člani omrežij v manjši meri vpeti, kar jim dopušča, da v večji meri raziskujejo in se povezujejo v omrežja, ki drugače med seboj niso povezana (Kang et al. 2007).

Strukturalna dimenzija družbenih razmerij se nanaša na konfiguracijo omrežij, medtem ko pa se čustvena/odnosna dimenzija nanaša na motive, pričakovanja in norme, ki veljajo med akterji. Kot najpomembnejšo značilnost razmerij avtorji izpostavijo zaupanje, ki določa pričakovanja članov in vpliva na recipročnost v razmerjih. Le-ta pa določa, koliko in kakšna bo narava izmenjanega znanja. Zaupanje ima več oblik, Kang et al. pa so izpostavili dve obliki: posplošeno zaupanje (generalized trust), ki se nanaša na neosebno ali institucionalno zaupanje, ki je posameznikom pripisano, ker so člani te entitete. Druga oblika zaupanja pa je odporno diadično zaupanje (resilient dyadic trust), ki se nanaša na zaupanje med dvema akterjema, ki sta (bila) v neposredni medsebojni izmenjavi. Eksploatacijsko učenje avtorji povežejo s posplošenim zaupanjem, medtem ko eksplorativno učenje povežejo z odpornim diadičnim zaupanjem. V okoliščinah, ko je fokus organizacijskega učenja poglobljanje in izboljševanje (refining) znanja na določenem področju, Kang et al. ugotavljajo, da rezultati raziskav nakazujejo, da je posplošeno zaupanje ključno za izmenjavo znanja. Skupina ljudi, ki je izoblikovala skupni cilj in norme recipročnosti v odnosih, je v večji meri pripravljena izkazovati zanimanje za druge in z njimi deliti poglobljeno znanje. Za eksplorativno učenje pa je bolj pomembno zaupanje, ki se izoblikuje kot rezultat dobrih izkušenj neposrednega medsebojnega sodelovanja. Taka razmerja, ki niso podvržena nekim normam ali nadzoru institucije, so bolj oblikovana po željah sodelujočih in zato tudi bolj prilagodljiva (Kang et al. 2007).

Tretja – kognitivna dimenzija družbenih razmerij se nanaša na pomembnost skupnih razumevanj pomenov. Posamezniki ne morejo prepoznati, razumeti ali izmenjati znanja, če ne posedujejo vsaj deloma podobnih kognitivnih shem, kajti absorpcijo novega znanja določa predhodno znanje. Kang et al. povzemajo Handersona in Clarka, ki razločujeta dve obliki znanja: komponentno (component) in arhitekturno (architectural). S komponentnim znanjem avtorja poimenujeta dele ali komponente znanja, medtem ko je arhitekturno znanje o celoti in se nanaša na razumevanje medsebojnih povezanosti posameznih komponent, ali z drugimi besedami – arhitekturno znanje je razumevanje, kako se posamezne komponente združujejo. V kontekstu družbenih razmerij tako Kang et al. razločujejo skupno komponentno znanje in skupno arhitekturno znanje. Nenehne izboljšave in inovacije so možne le, če obstaja razumevanje, kako se obstoječe znanje vklaplja v neko celoto. Skupno arhitekturno znanje omogoča razumeti in videti širšo sliko ter prepoznavati potencialna neskladja med posameznimi specializiranimi področji znanj. Je kognitivni mehanizem, ki omogoča prenos, prepoznavanje in razumevanje ter absorpcijo poglobljenega znanja med člani družbenih omrežij in jim zato omogoča eksplorativno učenje. Skupno komponentno znanje pa je po mnenju Kang et al. pomembno za eksploatacijsko učenje. Skupno komponentno znanje omogoča posameznikom, da bolje razumejo in interpretirajo novo znanje, saj predstavlja osnovo ali temelje, potrebne za absorpcijo novega znanja (Kang et al. 2007).

**Shema 5.3: Komponente razmerij v organizacijskem učenju**



Vir: Kang et al. (2007, 242)

V kontekstu organizacijskega učenja Kang et al. prepoznavajo dva logično povezana vzorca ali konfiguraciji med strukturalnim, čustvenim/odnosnim in kognitivnimi dimenzijami/značilnostmi družbenih razmerij, ki jih je moč povezati bodisi z eksplorativnim bodisi z eksploatacijskim učenjem. Ker gre zgolj za teoretične povezave, jih avtorji poimenujejo za razmernostne arhetipe. Opisali so dva taka arhetipa: *podjetniški* in *sodelovalni*. Za sodelovalni razmernostni arhetip so značilna gosta družbena omrežja z močnimi vezmi med člani ter posplošeno zaupanje, ki temelji na skupnih normah in recipročnosti ter skupnemu arhitekturnem znanju, ki omogoča izmenjave in integracijo. Nasprotno pa je za podjetniški arhetip značilno majhno število omrežij, v katerih so člani povezani le ohlapno. Družbena razmerja/odnosi temeljijo na diadičnem zaupanju med posameznimi člani omrežja. Skupno komponentno znanje pa predstavlja skupna izhodišča za izmenjave znanja (Kang et al. 2007).

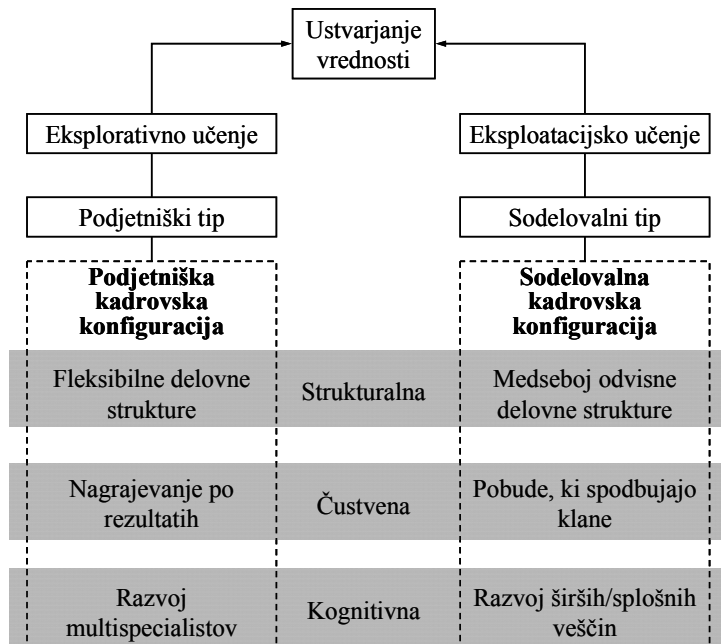
Vsakemu razmernostnemu arhetipu Kang et al. (2007) pripišejo skupek kadrovske prakse oz. konfiguracij. Najlažje ji povzamemo, če jih združimo glede na tri temeljne cilje ali namene: prvi je ustvarjanje priložnosti, drugi razvijanje sposobnosti ali zmožnosti, tretji motiviranje (Kang et al. 2007; Batt 2002).

Za spodbujanje razvoja sodelovalnega razmernostnega arhetipa, Kang et al. (2007) predlagajo oblikovanje medsebojno odvisnih/povezanih delovnih struktur; spodbujanje oblikovanja klanov; ter razvoj kadrov usmerjen v pridobivanje splošnih veščin. Drugi – podjetniški razmernostni tip, pa potrebuje fleksibilne delovne strukture, nagrajevanje po delovnih dosežkih ter razvoj kadrov usmerjen v pridobivanje čimbolj raznolikega spektra veščin (glej shemo 5.4).

Nekoliko drugačne predloge pa imajo Wenger (1998), Bogenrieder (2002), Batt (2002), Chan in Scott-Ladd (2004), Casey (2005), ki menijo, da si organizacija priložnosti za organizacijsko učenje prvi vrsti zagotavlja s selektivnim kadrovanjem. V svoje vrste privablja posameznike z visoko razviti splošnimi veščinami ali visoko formalno izobrazbo (Batt 2002), in tudi zaposlene s čimbolj raznolikimi znanji (Wenger 1998; Bogenrieder 2002). Lepak in Snell (1999) sta izpostavila, da se različne skupine zaposlenih razlikujejo med seboj tudi v tem kako je potrebno upravljati znanjske tokove med njimi. Glede na naravo zaposlitve sta razločevala štiri skupine zaposlenih. Zaposlene, katerih delo je znanjsko – delovne naloge in cilji se

neprestano spreminjajo in terjajo oblikovanje novih rešitev; posameznike, ki jih zaposlimo samo za izvedbo točno določenih nalog, ki se ne spreminjajo; zunanje sodelavce, ki jih potrebujejo zgolj občasno; ter sodelavce, ki so del strateških povezav. Kang et al. (2007) menijo, da so za organizacijo pomembni predvsem prvi, saj tvorijo jedro organizacije in so za organizacijo ključni. Preostali tipi zaposlenih pa tudi terjajo drugačne pristope k upravljanju družbenih razmerij.

Shema 5.4: Kadrovska konfiguracija upravljanja dveh arhetipskih razmerij



Vir: Kang et al. (2007, 247)

Ustvarjanje priložnosti za organizacijsko učenje za Heratyjevo (2004) pomeni ustvarjanje priložnosti za izkustveno učenje, ki ga opredeli kot tisto učenje, ki se odvija na delu ali z opravljanjem določene vloge in lahko vključuje inštrukcije nadrejenih, podporo sodelavcev, eksperimentiranje in uporabo organizacijskih baz podatkov. Zmožnost posameznika za izkustveno učenje na delu je v določeni meri pogojena z naravo dela, ki ga opravlja, in s priložnostmi, ki jih zaposlenemu omogočimo. V tem pogledu je izkustveno učenje zelo nepredvidljivo, kompleksno in v veliki meri odvisno od konteksta/okoliščin. Zato je to, kako organizacija oblikuje delovne sisteme in strukturo, ključno za izkustveno učenje. Timsko delo ni zgolj oblikovanje skupin posameznikov, temveč je struktura, ki jo je treba razvijati – treba je razvijati skupnosti praks. Heratyjeva zato poudarja vključevanje zaposlenih v odločanje, avtonomijo posameznikov in omogočanje medfunkcijskega povezovanja in povezovanja zaposlenih z različnih strokovnih področij. Participacijo in avtonomijo kot pomembno za organizacijsko učenje izpostavljajo tudi Vera in Crossan (2004), McGill et al. (1992), Perez Lopez et al. (2006), Batt (2002) in drugi avtorji, saj menijo, da brez priložnosti za soodločanje zaposleni nimajo priložnosti niti motivacije za učenje, brez avtonomije pa tudi ne vpliva na svoje delo. Ta pristop k upravljanju kadrov, ki poudarja avtonomijo in vključevanje zaposlenih v odločanje na čim več ravneh, najdemo pod imenom vključevalne kadrovske prakse (high involvement HR) (Batt 2002).

Izkustveno učenje je formalno ali neformalno, načrtovano in nenačrtovano, naključno ali intuitivno. Čeprav ima usposabljanje na delovnem mestu (training on-the-job) že dolgo zgodovino, pa Heratyjeva meni, da obstaja le malo empiričnih dokazov o aktivnem

upravljanju tovrstnega učenja kot dela strateške kadrovske strategije razvoja kadrov. Večina kadrovske prakse, namenjene razvoju kadrov, se posveča oblikovanju in izvedbi formalnih oblik usposabljanj in izobraževanj, ugotavljata tudi Casey (2005) in Antonacopoulou (1999). Da bi bilo smiselno izkustvenemu učenju nameniti več pozornosti, izhaja tudi iz ugotovitev Kelleyjeve raziskave. V raziskavi je zaposlene prosil, naj razvrstijo vire znanja ali način, kako so znanje pridobili, glede na to, v kolikšni meri jim je pri delu koristilo oz. so ga pri delu uporabljali. Vire je razvrstil v dve skupini, na neformalne (npr. interakcija s sodelavci, kontakti z eksternimi strokovnjaki) in formalne vire znanja (npr. interna usposabljanja, konference, baza znanja). Kar 75 % virov znanja, ki so ga zaposleni uporabljali pri delu, je bilo neformalnih virov, samo 25 % pa formalnih. To razmerje pa je bilo ravno nasprotno razmerju investicij, ki jih je organizacija namenila izobraževanju in usposabljanju, saj je kar 75 % sredstev namenila izključno formalnim oblikam učenja, preostanek pa neformalnim oblikam (Kelley v Firestone in McElroy 2003, 207 in 226). Poudarek na izkustvenem učenju je odmik od bolj formaliziranih izobraževanj in drugih razvojnih aktivnosti k učenju z delovanjem ali učenju pri delu. To pa terja tako kulturo, ki spodbuja izmenjavo znanj in spodbujanje neformalnih procesov in njihovo aktivno upravljanje z npr. prepoznavanjem in pripisovanjem pomembnosti tovrstnim aktivnostim in nagrajevanjem izmenjave znanja. Pomeni predvsem zagotavljanje prostora in časa, da se učenje lahko pojavi, je absorbirano in uporabljeno. K oblikovanju okolja za izkustveno učenje pripomorejo usmerjeni kadrovske programi, kot so programi razvoja vodij kot spodbujevalcev učenja, programi trenerstva (coaching programmes), mentoriranja, treningi veščin, programi razvoja karier. Le-ti so usmerjeni predvsem k razvoju posameznikove kompetence za sodelovanje v procesih učenja. Kolektivno učenje pa spodbuja uvajanje praks, kot so krožki kakovosti<sup>29</sup> (quality circles), analize po aktivnosti<sup>30</sup> (after action reviews) in pripovedovanje zgodb<sup>31</sup> (storytelling).

Za izkustveno učenje pa so pomembna tudi strateška partnerstva izven meja organizacije. Gre za povezovanja podjetij v različne oblike partnerstev, kot so skupna podjetja, odkup ali najem licenc, partnerska sodelovanja na področju raziskav in razvoja ter izmenjave tehnične opreme ali podobno. Ta povezovanja so vzpostavljena zato, ker podjetja prepoznavajo koristi in potrebo, da se povezujejo, da bi lahko uresničila svoje lastne cilje. Te koristi se navezujejo tudi na znanje in učenje. Omrežja, ki se v ta namen vzpostavljajo, so ključna za ustvarjanje in spodbujanje ustvarjanja znanja ter so priložnosti za učenje (Heraty 2004).

Motiviranje za organizacijsko učenje pomeni oblikovanje takega sistema nagrajevanja, ki spodbuja eksperimentiranje in tveganje (Chan in Scott-Ladd 2004) ter iskanje in izmenjavo novega znanja. Zato se za delovne dosežke nagrajuje time (Perez Lopez et al. 2006). Sistem nagrajevanja je naravnano tako, da zagotavlja zaposlenim varnost, potrebno, da so v iskanju novih rešitev in izboljšav pripravljeni tvegati. Tako nagrajevanje ne vrednoti zgolj

<sup>29</sup> Krožki kakovosti so prostovoljna srečanja zaposlenih, na katerih razpravljajo o možnih izboljšavah določenega področja dela. (Za več glej npr. Gryna 1981)

<sup>30</sup> Analiza po aktivnosti je tehnika skupinske povratne informacije, s katero skupina išče odgovore na štiri vprašanja: Kaj je bil naš cilj oz. kaj smo si zadali?, Kaj se je v resnici zgodilo – kaj smo dosegli?, Zakaj je prišlo do razhajanj med zastavljenim in izvedenim? in Kaj bomo naslednjič spremenili/naredili drugače? S prvima dvema vprašanji zbiramo dejstva. S tretjim vprašanjem iščemo vzroke in posledice. S četrtim – najpomembnejšim vprašanjem, pa ugotavljamo, kaj lahko spremenimo/naredimo drugače. Namen tega vprašanja je, da se skupina uskladi glede področij, ki jih je treba izboljšati, in pa tudi glede področij, na katerih je delovala dobro. Naslednji korak je oblikovanje aktivnosti (postavljanje ciljev), s katerimi bomo izboljšave dosegli. (Za več glej npr. Garvin 2000)

<sup>31</sup> Pripovedovanje zgodb je prisotno v vsaki družbeni skupnosti. S pripovedovanjem zgodb pride do izmenjave izkušenj, zato je to pomemben način izmenjave in konsolidacije znanja. Organizacijsko učenje spodbuja tudi zato, ker posameznike povezuje in pripomore k izgradnji zaupanja, k usvajanju organizacijske kulture, prenosu tacitnega znanja itd. (Za več glej npr. Davenport in Prusak 1998; Weick 1995)

kratkoročnih in finančnih delovnih dosežkov, temveč tudi razvoj kadrov. Mentoriranje je zato del ocenjevanja delovnih dosežkov in je posebej nagrajevano (McGill et al. 1992). Do sedaj je veljalo, da zahteve delovnega mesta določajo izobraževalne potrebe zaposlenega. Posameznikovo učenje in usposabljanje je bilo podrejeno zahtevam dela, zato se je zaposleni usposabljal predvsem, da bi lahko uspešno opravljal delovne naloge. Heratyjeva (2004) že opaza in napoveduje, da bodo v prihodnosti posamezniki še v večji meri tisti, ki bodo določali zahteve oz. izobraževalne potrebe. To pomeni, da bodo organizacije, da bi bile privlačne za kadre, posameznikom omogočale tudi izobraževanja in druge priložnosti za učenje, čeprav pridobljeno znanje ali veščine niso potrebe oz. ne izhajajo iz zahtev delovnega mesta. Priložnosti za učenje bodo v prihodnosti videne kot pomemben del nagrajevanja zaposlenih.

Naj sklenemo zgornje opise s trditvijo, ki se vedno bolj potrjuje. V ekonomiji znanja je znanje pomemben vir, pravzaprav ljudje in organizacija kot njegovi nosilci. Primarna funkcija organizacije postaja integracija znanja, njegovo ustvarjanje, posredovanje, izmenjevanje in uporaba. Kadrovska funkcija se zato preoblikuje in razširja, saj postaja glavni skrbnik in pospeševalec upravljanja znanja in učenja. Pomen in pozicioniranje kadrovske funkcije se zato skladno z ekonomijo znanja povečuje in postaja vse bolj strateški. To v praksi pomeni, da so kadrovske službe in kadrovske politike pomemben del poslovne strategije in oblikovanja delovanja organizacij. Velik pomen kadrov in s tem posredno tudi kadrovske službe kot nosilke aktivnosti se kaže tudi v širokem spektru kadrovske prakse, ki pa niso le vzporedne aktivnosti, osredotočene na posameznika, temveč bolj globoko v organizacijo vpeti mehanizmi delovanja organizacije. Kadrovske politike in prakse ne določajo le načina ravnanja z ljudmi, ampak so način vodenja organizacije. Oblikovane morajo biti tako, da ustvarjajo priložnosti, razvijajo zmožnosti in spodbujajo organizacijsko učenje. Z vidika upravljanja organizacijskega učenja ustvarjanje priložnosti pomeni razvijanje organizacijskih učnih sistemov. Pri načrtovanju njihovega razvoja je potrebno upoštevati kontekstualne omejitve (kot so elementi zunanjih in notranjih okolij organizacije), ki pomembno vplivajo na to, kako organizacijski učni sistemi delujejo. Sposobnosti in zmožnosti razvijamo tudi z razvojem kompetenc posameznikov za participacijo v učnih sistemih. Za motiviranje učenja pa je ključna predvsem močna zavezanost permanentnemu učenju in razvoju tako posameznikov kot skupin, ki je izražena v viziji in operacionalizirana v delovnih strukturah, v politikah in programih zaposlovanja/rekrutiranja, zadržanja in nagrajevanja, ki so oblikovani tako, da spodbujajo učenje.

## LITERATURA IN VIRI

- Ahuja, G. in C. M. Lampert. 2001. Entrepreneurship in the Large Corporation: A Longitudinal Study of how Established Firms create Breakthrough Inventions. *Strategic Management Journal* 22 (6-7): 521-543.
- Alas, Ruth. 2007. Organizational Change from Learning Perspective. *Problems & Perspectives in Management* 2: 43-50.
- Allaire, Yvan in Mihaela E. Firsirotu. 1984. Theories of Organizational Culture. *Organization Studies* 5: 193-226.
- Alvesson, Mats. 1990. On the Popularity of Organizational Culture. *Acta Sociologica* 33; 31-49.
- 2001. Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity. *Human Relations* 54 (7): 863-886.
- Ambrosini, Veronique. 2003. *Tacit and Ambiguous Resources as Sources of Competitive Advantage*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Amitay, M., M. Popper in R. Lipshitz. 2005. Leaderships Styles and Organizational Learning in Community Clinics. *The Learning Organization* 12 (1), 57-70.
- Antonacopoulou, Elena. 1999. Developing Learning Managers within Learning Organizations V *Organizational Learning and the Learning Organization*, ur. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne in L. Araujo, 217-243. London: Sage.
- Antonakis, J., B. J. Avolio in N. Sivasubramaniam. 2003. Context and Leadership: An Examination of the nine-factor full-range Leadership Theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly* 14 (3): 261-295.
- Argyris, Chris. 1991. Teaching Smart People how to Learn. *Harvard Business Review* (May-June): 99-109
- 2004. *On Organizational Learning* (Second Edition). Oxford: Blackwell Publishing.
- Avolio, Bruce J. 1999. *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Backer, Diane F. in Ronald M. Buckley. 1996. A historical perspective of the impact of feedback on behaviour. *Journal of Management History* 2 (4): 21-33.
- Baker, William E. in James M. Sinkula. 1999. The Synergistic Effect of Market Orientation and Learning Orientation on Organizational Performance. *Journal of the Academy of Marketing Science* 27 (4): 411-427.
- Bapuji, Hari in Mary Crossan. 2004. From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Management Learning* 35 (4): 397-417.
- Barkai, Idan in Yitzhak Samuel. 2005. The Use of Organizational Learning Mechanisms: Environmental, Managerial, and Cultural Correlates. *Academy of Management Proceedings*: F1-F6.
- Bass, M. Bernard in Bruce J. Avolio, ur. 1994. *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Bass, M. Bernard. 2000. The Future of Leadership in Learning Organization. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 7 (3): 18-40.

- Batt, Rosemary. 2002. Managing Customer Services: Human Resource Practices, Quit Rates, and Sales Growth. *Academy of Management Journal* 45 (3): 587-597.
- Bell, Simon J., Gregory J. Whitwell in Bryan A. Lukas. 2002. Schools of Thought in Organizational Learning. *Journal of the Academy of Marketing Science* 30 (1): 70-86.
- Benner, Chris. 2002. *Work in the New Economy: Flexible Labor Markets in Silicon Valley*. Blackwell Publishing.
- Berends, Hans in I. Lammers. 2006. Contrasting Dynamics of Organizational Learning: A Process Theory Perspective. *OLKC Conference Proceedings*. Coventry: University of Warwick.
- Berends, Hans, Kees Boersma in Mathieu Weggeman. 2003. The Structuration of Organizational Learning. *Human Relations* 56 (6): 1035-1056.
- Berger, Peter L. in Thomas Luckmann. 1966/1988. *Družbena konstrukcija realnosti: Razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berson, Y., L. A. Nemanich, D. A. Waldman, B. M. Galvin in R. T. Keller. 2006. Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *Leadership Quarterly* 17 (6): 577-594.
- Birkinshaw, Julian, Omar Toulan in David Arnold. 2000. Global Account Management: Linking External Demands with Internal Abilities. V *The Flexible Firm: Capability Management in Network Organizations*, ur. J. Birkinshaw in P. Hagstrom, 43-61. Oxford: Oxford University Press.
- Bogenrieder, Irma. 2002. Social Architecture as a Prerequisite for Organizational Learning. *Management Learning* 33 (2): 197-212.
- Bontis, Nick, Mary M. Crossan in John Hulland. 2002. Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies* 39 (4): 437-469.
- Brown, John Seely in Paul Duguid. 1991. Organizational Learning and Communities of Practice: Towards a Unified View of Working, Learning and Innovation. *Organization Science* 2 (1): 40-57.
- 2002. *The Social Life of Information*. Boston Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Brown, John Seely. 2004. Foreword: Towards a Respectful Organization. V *Organizations as Knowledge Systems: Knowledge, Learning and Dynamic Capabilities*, ur. Haridimos Tsoukas in Nikolaos Mylonopoulos, XIV-1. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cabrera, Elizabeth F. in Angel Cabrera. 2005. Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management* 16 (5): 720-735.
- Carroll, John S., Jenny W. Rudolph in Sachi Hatakenaka. 2005. Learning from Organizational Experience. V *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 575-601. Malden: Blackwell Publishing.
- Casey, Andrea. 2005. Enhancing Individual and Organizational Learning: A Sociological Model. *Management Learning* 36 (2): 131-147.



- Chan, Christopher C.A. in Brenda Scott-Ladd. 2004. Organisational learning: Some considerations for human resource practitioners. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 42 (3): 336-347.
- Chiva, Ricardo in Joaquin Alegre. 2005. Organizational Learning and Organizational Knowledge. *Management Learning* 36 (1): 49-68.
- Cohen, Wesley M. in Daniel A. Levinthal. 1990. Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly* 35 (1): 128-52.
- Conner, Marcia L. in James G. Clawson, ur. 2004. *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology, and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, Scott D. N. in Dvora Yanow. 1993. Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry* 2 (4): 373-390.
- Crossan, Mary, H. W. Lane. in R. E. White. 1999. An organizational learning framework: from intuition to institutionalization. *The Academy of Management Review* 24 (3), 522-537.
- Daft, Richard L. in Karl E. Weick. 1984/1994. Toward a model of organizations as interpretation systems. V *New Thinking in Organizational Behaviour: From social engineering to reflective action*, ur. Haridimos Tsoukas, 70-91. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Davenport, Thomas H. in Laurence Prusak. 1998. *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- DiBella, Anthony J. 1995. Developing Learning Organizations: A Matter of Perspective. *Academy of Management Proceedings* 1 (1): 287-290.
- 2005. Organizations as Learning Portfolios. V *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 145-161. Malden: Blackwell Publishing.
- DiBella, Anthony J., E. C. Nevis in J. M. Gould. 1996. Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies* 33 (3): 361-379.
- Dimovski, Vlado, M. Škerlavaj, R. Škrinjar, J. Jaklič in M. Indihar Štemberger. 2006. Organizational Learning Culture as the Link between Business Process Orientation and Organizational Performance. Ljubljana: Raziskovalni center Ekonomske fakultete, Delovni zvezki.
- Dixon, Nancy M. 1992. Organizational Learning: A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals. *Human Resources Development Quarterly* 3 (spring): 29-49.
- Dixon, Nancy M. 1993. Developing Managers for the Learning Organization. *Human Resource Management Review* 3 (3): 243-255.
- Dixon, Nancy M. 1994/1999a. *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. Aldershot, Brookfield (Vermont): Gower.
- Dixon, Nancy. M. 1999b. Learning across Organizational Boundaries: A Case Study of Canadian Museums. V *Organizational learning and the Learning Organization*, ur. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne in L. Araujo, 115-129. London: Sage.
- Dodgson, Mark. 1993. Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies* 14 (3): 375-394.

- Easterby-Smith, Mark. 1997. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations* 50 (9): 1085-1113.
- Easterby-Smith, Mark in Luis Araujo. 1999. Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. V *Organizational Learning and the Learning Organization*, ur. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne in L. Araujo, 1-23. London: Sage.
- Easterby-Smith, Mark, Luis Araujo in John Burgoyne, ur. 1999. *Organizational Learning and the Learning Organization: developments in theory and practice*. London: Sage.
- Easterby-Smith, Mark, Mary Crossan in Davide Nicolini. 2000. Organizational Learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies* 37 (6): 783-796.
- Easterby-Smith, Mark in Marjorie A. Lyles, ur. 2005. *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*. Malden: Blackwell Publishing.
- Edmondson, Amy in Bertrand Moingeon. 1998. From Organizational Learning to the Learning Organization. *Management Learning* 29 (1): 5-20.
- 1999. Learning, Trust and Organizational Change: Contrasting Models of Intervention Research in Organizational Behaviour. V *Organizational Learning and the Learning Organization*, ur. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne in L. Araujo, 157-176. London: Sage.
- Edmondson, Amy. 1999. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly* 44 (2): 350-383.
- Elkjaer, Bente. 1995. Knowledge Work and Organisational Learning. V Contribution to the project "Knowledge Work and Knowledge Workers" under the Human Capital & Mobility programme in the EU (1993-95). University of Lancaster, The Management School, UK.
- 1999. In Search of a Social Learning Theory V *Organizational learning and the Learning Organization*, ur. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne in L. Araujo, 75-92. London: Sage.
- 2004. Organizational Learning: The 'Third Way'. *Management Learning* 35 (4): 419-434.
- 2005. Social Learning Theory: Learning as Participaton in Social Processes. V *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 38-54. Malden: Blackwell Publishing.
- Ellinger, Andrea D. in Robert P. Bostrom. 1999a. Managerial Coaching Behaviors in Learning Organizations, *Journal of Management Development* 18 (9): 752-771.
- Ellinger, Andrea D. in Robert P. Bostrom. 2002. An Examination of Manager's Beliefs about their Roles as Facilitators of Learning. *Management Learning* 33 (2): 147-179.
- Ellinger, Andrea D., Alexander E. Ellinger, Baiyin Yang in Shelly W. Howton. 2003. Making the Business Case for the Learning Organization Concept. *Advances in Developing Human Resources* 5 (2): 163-173.
- Ellinger, Andrea D., Karen E. Watkins in Robert P. Bostrom. 1999b. Managers as Facilitators of Learning in Learning Organizations. *Human Resource Development Quarterly* 10 (2): 105-124.
- Epple, Dennis, Linda Argote in Rukmini Devadas. 1991. Organizational Learning Curves: A Method for Investigating Intra-Plant Transfer of Knowledge ascquired Learning by doing. *Organization Science* 2 (1): 1-58.

- Ferligoj, Anuška, Karmen Leskošek in Tina Kogovšek. 1995. *Zanesljivost in veljavnost merjenja: Metodološki zvezki 10*. Ljubljana: FDV.
- Fiol, Marlene in Marjorie A. Lyles. 1985. Organizational Learning. *The Academy of Management Review* 10 (4): 803-813.
- Firestone, Joseph M. in Mark W. McElroy. 2003. *Key Issues in the New Knowledge Management*. Amsterdam, Management Consortium International: Butterworth-Heinemann.
- Friedman, Victor J., Raanan Lipshitz in Wim Overmeer. 2001. Creating Conditions for Organizational Learning. V *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, ur. John Child in I. Nonaka, 757-774. Oxford: Oxford University Press.
- Gamble, P. in J. Blackwell. 2001. *Knowledge management: A State of Art Guide*. London: Kogan Page.
- Garvin, A. David. 1998. Building a Learning Organization. V *Harvard Business Review on Knowledge Management*, 47-80. Boston: Harvard Business School Press.
- Garvin, A. David. 2000. *Learning in Action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gharajedaghi, Jamshid in Rusell L. Ackoff. 1994. Mechanisms, Organisms and Social Systems. V *New Thinking in Organizational Behaviour: From social engineering to reflective action*, ur. Haridimos Tsoukas, 25-40. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Gherardi, Silvia. 2006. *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Goh, S. C. in G. Richards. 1997. Benchmarking the Learning Capability of Organizations. *European Management Journal* 15 (5): 575-583.
- Graham, Carrol M. in Fredrick M. Nafukho. 2007. Culture, Organizational Learning and Selected Employee Background Variables in Small-size Business Enterprises. *Journal of European Industrial Training* 31 (2): 127-144.
- Greiner, Larry E. 1998. Evolution and Revolution as Organizations Grow. *Harvard Business Review* (May-June).
- Haleblian, Jerayr in Sydney Finkelstein. 1999. The Influence of Organizational Acquisition Experience on Acquisition Performance: A Behavioral Learning Perspective. *Administrative Science Quarterly* 44 (1): 29-56.
- Hartog McHenry, Joyce. 2003. *Management of Knowledge in Practice: Learning to Visualise Competence*. Copenhagen: Copenhagen Business School, Ph.D. Series no 15/2003.
- Hayward, Mathew L. A. 2002. When do Firms Learn from their Acquisition Experience? Evidence From 1990-1995. *Strategic Management Journal* 23 (1): 21-40.
- Hedberg, B. 1981. How Organisations Learn and Unlearn. V *Handbook of Organisational Design*, ur. P. Nystrom in H. Starbuck, 175- 218. London: Sage.
- Heraty, Noreen. 2004. Towards an architecture of organization-led learning. *Human Resource Management Review* 14 (4): 449-472.
- Hong, Jacky. 1999. Structuring for organizational learning. *The Learning Organization* 6 (4): 173-186.

- Huber, George P. 1991. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organizational Science* 2 (1): 88–115.
- Hult, G.Tomas in O.C. Ferrell. 1997. Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement. *Journal of Business Research* 40 (2): 97-111.
- Hult, Tomas G. M., R. F. Hurley, L. C. Giunipero in E. L. Jr. Nicholas. 2000. Organizational Learning in Global Purchasing: A Model and Test of Internal Users and Corporate Buyers. *Decision Science* 31 (2): 293-325.
- Hurley, Robert F., Tomas M. Hult. 1998. Innovation, Market Orientation, and Organizational Learning: An Integration and Empirical Examination. *Journal of Marketing* 62 (3): 42-54.
- Huysman, Marleen. 1999. Balancing Biases: a Critical Review of the Literature on Organizational Learning. V *Organizational learning and the Learning Organization*, ur. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne in L. Araujo, 59-74. London: Sage.
- 2004. Communities of Practice: Facilitating Social Learning while Frustrating Organizational Learning. V *Organizations as Knowledge Systems: Knowledge, Learning and Dynamic Capabilities.*, ur. Haridimos Tsoukas in Nikolaos Mylonopoulos, 67-86. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Illeris, Knud. 2002. *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- 2004. *Learning in Working Life*. Copenhagen: Learning Lab Denmark, Roskilde University Press.
- 2006. "The Three Dimensions of Learning – Up-Dated". *Conference at the Danish University of Education, Developments in understanding Learning*, 30.3. 2006. Video posnetek prezentacije dostopen prek: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=8249> (23.2.2008).
- Ingram, Paul in Joel A.C. Baum. 1998. Survival-Enhancing Learning in the Manhattan Hotel Industry (1898-1980). *Management Science* 44 (7): 996-1016.
- Jelenc, Zoran. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jerez-Gomez, P., J. Cespedes-Lorente in R. Valle-Cabrera. 2005. Organizational Learning Capability: A Proposal for Measurement. *Journal of Business Research* 58: 715-725.
- Kang, Sung-Choon, Shad S. Morris in Scott A. Snell. 2007. Relational Archetypes, Organizational Learning, and Value Creation: Extending the Human Resource Architecture. *Academy of Management Review* 32 (1): 236-256.
- Kim, D. 1993. The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review* 35 (1), 37–50.
- Lahteenmaki, S., J. Toivonen in M. Mattila. 2001. Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for Its Measurement. *British Journal of Management* 12 (2), 113-30.
- Lane, Peter J. in Michael Lubatkin. 1998. Relative Absorptive Capacity and Interorganizational Learning. *Strategic Management Journal* 19 (5): 461-478.
- Lepak, D.P. in S.A. Snell. 1999. The Human Resource Architecture: A Theory of Human Capital allocation and Development. *Academy of Management Review* 24 (1): 31-48.

- Levinthal, Daniel A. in James G. March. 1993. The Myopia Of Learning. *Strategic Management Journal* 14 (1): 95-112.
- Levitt, B. in J. G. March (1988) Organizational learning. *Annual Review of Sociology* 14 (1): 319-340.
- Lipshitz, Raanan, Micha Popper in Victor J. Friedman. 2002. A Multifacet Model of Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science* 38 (1): 78-98.
- Lundberg, C. C. 1995. Learning in and by Organizations: Three Conceptual Issues. *International Journal of Organizational Analysis* 3 (1): 10-23.
- Lundvall, B. in B. Johnson. 1994. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies* 1 (2): 23-42.
- March, James. G. 1991. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science* 2 (1): 71-87.
- Marentič-Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marsick, Victoria J. in Karen E. Watkins. 2003. Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* 5 (2): 132-151.
- McGarth, Gunther Rita. 2001. Exploratory Learning: Innovative Capacity and Managerial Oversight. *Academy of Management Journal* 44 (1): 118-131.
- McGill, Michael E., John W. Slocum Jr. in David Lei. 1992. Management Practices in Learning Organizations. *Organizational Dynamics* 21 (1): 4-17.
- Mesner-Andolšek, Dana. 1995a. *Organizacijska kultura*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- 1995b. *Vpliv kulture na organizacijsko strukturo*. Zbirka Znanstvena knjižnica (14). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Meyerson, Debra in Joanne Martin. 1994. Cultural Change: An Integration of Three Different Views. V *New Thinking in Organizational Behaviour: From social engineering to reflective action*, ur. Haridimos Tsoukas, 108-133. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Miller, Danny. 1996. A Preliminary Typology of Organizational Learning: Synthesizing the Literature. *Journal of Management* 22 (3): 485-506.
- Miner, A. S. in S. J. Mezias. 1996. Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research. *Organization Science* 7 (1): 88-99.
- Mintzberg, Henry. 1979. *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- Nahapiet, Janine in Sumantra Ghoshal. 1998. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review* 23 (2): 242-266.
- Nevis, Edwin C., Anthony J. DiBella in Janet M. Gould. 1995. Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review* 36 (2): 73-85.
- Nicolini, Davide, Martin B. Mezner, C. Manz in R. Klein. 1995. The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field. *Human Relations* 48 (7): 727-746.
- Nonaka, Ikujiro in Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.

- Ortenblad, Anders. 2002. A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning* 33 (2):213-230.
- Pedler, M., T. Boydell in J. Burgoyne. 1989. Towards the Learning Company. *Management Education and Development* 20 (1): 1-8.
- Pérez López, S., Peón J. M. Montes in C. J. Vazquez Ordás. 2006. Human Resource Management as a Determining Factor in Organizational Learning. *Management Learning* 37: 215-239.
- Pisano, Gary P. 1994. Knowledge, Integration, and The Locus of Learning: An Empirical Analysis of Process Development. *Strategic Management Journal* 15: 85-100.
- Pisano, Gary P., Richard M. J. Bohmer in Amy C. Edmondson. 2001. Organizational Differences in Rates of Learning: Evidence from the Adoption of Minimally Invasive Cardiac Surgery. *Management Science* 47 (6): 752-768.
- Popper, Micha in Raanan Lipshitz. 1998. Organizational Learning Mechanisms: A Cultural and Structural Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Behavioral Science* 34 (2): 161-178.
- 2000. Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility. *Management Learning* 31 (2): 181-196.
- Practitioner Handbook. 2001. *Essential Information on Delivering the Investors in People Standard*. London: Investors in People UK.
- Preskill, Hallie S., Torres Rosalie T. (1999) Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry. *Evaluation* 5 (1): 42-61.
- Preskill, Hallie, B. Martinez-Papponi in Rosalie T. Torres. 2001. Organizational Readiness for Learning and Evaluation. V *Academy of Human Resource Development Proceedings*, ur. A. Aliaga, 53-71. Bowling Green: Academy of Human Resource Development.
- Ross, John, Goran Ross, Leif Edvinsson in Nicola C. Dragonetti. 2000. *Intelektualni kapital: Krmarjenje po novem poslovnem svetu*. Ljubljana: Inštitut za intelektualni kapital.
- Russ-Eft, Darlene F. in Hallie S. Preskill. 2001. *Evaluation in Organizations: A Systematic Approach to enhancing Learning, Performance and Change*. Cambridge: Perseus Books.
- Sarin, Shikhar in Christopher McDermott. 2003. The Effect of Team Leader Characteristics on Learning, Knowledge Application, and Performance of Cross-Functional New Product Development. *Teams Decision Sciences* 34 (4): 707-739.
- Schein, Edgar H. 1992/1997. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, M. Peter. 1990a. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organisation*. New York: Currency Doubleday.
- 1990b. The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review* 32 (1): 7-23.
- Shipton, Helen. 2001. Organizational Learning: Quantitative v. Qualitative Approaches – selecting Appropriate Methodology. Occasional Paper Series, University of Wolverhampton. Dostopno prek: <http://www.abs.aston.ac.uk/newweb/research/publications/docs/> (21.2.2008).

- 2005. Organizational Learning: Reality or Myth? EAWOP, Istanbul. Dostopno prek: <http://www.abs.aston.ac.uk/newweb/research/publications/docs/RP0423.pdf> (15.9.2007).
- Shrivastava, P. 1983. A Typology of Organizational Learning Systems. *Journal of Management Studies* 20 (1): 7-28.
- Simon, Herbert A. 1991. Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organization Science* 2 (1): 125-134.
- Sinkula, James. 1994. Market Information Processing and Organizational Learning. *Journal of Marketing* 58 (1): 35-46.
- Sinkula, James M., William E. Baker in Thomas Noordewier. 1997. A Framework for Market-Based Organizational Learning: Linking Values, Knowledge, and Behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science* 25 (4): 305-318.
- Slater, S. F. in J. C. Narver. 1995. Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing* 59, 63-74.
- Standardna klasifikacija dejavnosti*. 2002. Pojasnila k standardni klasifikaciji dejavnosti. Dostopna prek: <http://www.stat.si/klasje/klasje.asp> (21.3.2008).
- Stata, R. 1989. Organizational learning - The Key to Management Innovation. *Sloan Management Review* (Spring): 63-74.
- Styhre, Alexander. 2003. *Understanding Knowledge Management - Critical and Postmodern Perspectives*. Trelleborg: Copenhagen Business School Press.
- Svetlik, Ivan. 2004. Human Resource Management in the Knowledge Based Organisations. V *International Conference "Human Resource Management in a Knowledge-Based Economy"*. Ljubljana: 2-4 June
- Templeton, G.F., B.R. Lewis in C.A. Snyder. 2002. Development of a Measure for the Organizational Learning Construct. *Journal of Management of Informational Systems* 19 (2): 175-218.
- Torres, Rosalie T. in Hallie Preskill. 2001. Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. *American Journal of Evaluation* 22 (3): 387-396.
- Tsoukas, Haridimos in Nikolaos Mylonopoulos, ur. 2004. *Organizations as Knowledge Systems: Knowledge, Learning and Dynamic Capabilities*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Tsoukas, Haridimos, ur. 1994. *New Thinking in Organizational Behaviour: From social engineering to reflective action*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Ulrich, Dave. 1996. *Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results*. Cambridge, Mass: Harvard Business Press.
- Urh, Irma. 2007. Kriteriji za oceno organizacije/institucije kot učeče se organizacije. *Organizacija* 3: 45-58.
- Van de Ven, Andrew H. in Marshall Scott Poole. 1995. Explaining Development and Change in Organizations. *Academy of Management Review* 20 (3): 510-540.
- 2005. Alternative Approaches for Studying Organizational Change. *Organization Studies* 26 (9): 1377-1404.

- Van den Bosch, Frans A. J., Raymond Van Wijk in Henk W. Volberda. 2005. Absorptive Capacity: Antecedents, Models, and Outcomes. V *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 278-303. Malden: Blackwell Publishing.
- Vera, Dusya in Mary Crossan. 2004. Strategic Leadership and Organizational Learning. *Academy of Management Review* 29 (2): 222-240.
- 2005. Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework. V *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 122-143. Malden: Blackwell Publishing.
- Weick, Karl E. 1991. The Nontraditional Quality of Organizational Learning. *Organization Science* 2 (1): 116-124.
- 1995. *Sensemaking in Organizations*. New York: Sage Publications.
- Weick, Karl E. in Frances Westley. 1996. Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. V *Handbook of Organization Studies*, ur. S.R Clegg, C. Hardy in W.R. Nord, 96-112. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2000. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization* 7 (2): 225-247.
- 2006. Social Learning Theory. *Conference at the Danish University of Education, New Developments in understanding Learning*, 30.3. 2006. Video posnetek prezentacije dostopen prek: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=8249> (23.2.2008).
- Yang, Baiyin. 2003. Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. *Advances in Developing Human Resources* 5 (2): 152-162.
- Yanow, Dvora. 2000. Seeing Organizational Learning: A 'Cultural' View. *Organization* 7 (2): 247-268.
- Zollo, Maurizio in Sidney G. Winter. 2005. Deliberate Learning and Evolution of Dynamic Capabilities. V *The Blackwell Handbook of Organizational learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 601-623. Malden: Blackwell Publishing.



## PRILOGA A

### A.1 Opis vzorca

koda	dejavnost	dejavnost	velikost glede na št. zap.	št. zap. (populacija)	frekvenca	velikost vzorca kot delež populacije (%)
1	proizvodnja	1	1	42	29	69
2	proizvodnja	1	3	139	92	66
3	proizvodnja	1	1	29	12	41
4	proizvodnja	1	2	54	31	57
5	proizvodnja	1	3	145	26	18
6	proizvodnja	1	4	616	144	23
7	proizvodnja	1	2	90	42	47
8	drugo projektiranje in tehn. svetovanje	2	1	31	20	65
9	proizvodnja	1	3	127	35	28
10	drugo projektiranje in tehn. svetovanje	2	1	50	42	84
11	proizvodnja	1	4	497	36	7
12	podjetniško in poslovno svetovanje	2	1	28	19	68
13	proizvodnja	1	2	76	63	83
14	trgovina na debelo	2	4	2899	52	2
17	proizvodnja	1	3	308	49	16
18	oskrba - drugo	1	3	133	85	64
19	proizvodnja	1	1	36	18	50
20	zavarovalništvo	2	1	41	23	56
21	dejavnost voznških šol	2	2	62	46	74
22	dejavnost potovalne agencije	2	2	60	35	58
23	trgovina na debelo	2	3	125	32	26
24	oskrba z rač. programi in svetovanje	3	3	370	144	39
25	proizvodnja	1	4	1014	112	11
26	zavarovalništvo	2	3	323	152	47
27	proizvodnja	1	4	506	45	9
28	proizvodnja	1	3	110	104	95
29	proizvodnja	1	2	60	41	68
30	izobraževanje	2	1	23	12	52
32	trgovina na debelo	2	1	65	44	68
34	telekomunikacije	3	3	130	55	42
35	oskrba z rač. programi in svetovanje	3	2	54	29	54
36	oskrba z rač. programi in svetovanje	3	3	101	36	36
Skupaj				8217	1.705	21

Kriteriji za oceno reprezentativnosti vzorca:

Velikost organizacije (št. zaposlenih)	Priporočena velikost vzorca
26 – 50	30% – 60 %
51 – 75	25% – 50 %
76 – 100	20% – 40 %
101 – 125	15% – 30 %
126 – 500	10% – 20 %
501 – 1000 %	5% – 15 %
1001 – 2500 %	4% – 8 %
2501 – 5000	2% – 4 %

Legenda kod za velikost organizacije:

Koda	Velikost organizacije (št. zaposlenih)
1	mikro (do 50 zaposlenih)
2	majhno (od 50 do 100 zap.)
3	srednje (od 100 do 450 zap.)
4	veliko (več kot 500 zap.)

Legenda kod za dejavnost organizacije:

Koda	Dejavnost organizacije
1	proizvodna
2	storitve
3	informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT)

## A.2 Opisne statistike vzorca

Število izpolnjenih anket po posamezni organizaciji (organizacije so označene s številskimi kodami od 1 do 36) za 32 organizacij vključenih v vzorec, ter število izpolnjenih anket glede na dejavnost organizacije (proizvodna, storitve, IKT) ter glede na velikost organizacij.

Koda podjetja

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	29	1,7	1,7	1,7
2	92	5,4	5,4	7,1
3	12	,7	,7	7,8
4	31	1,8	1,8	9,6
5	26	1,5	1,5	11,1
6	144	8,4	8,4	19,6
7	42	2,5	2,5	22,1
8	20	1,2	1,2	23,2
9	35	2,1	2,1	25,3
10	42	2,5	2,5	27,7
11	36	2,1	2,1	29,9
12	19	1,1	1,1	31,0
13	63	3,7	3,7	34,7
14	52	3,0	3,0	37,7
17	49	2,9	2,9	40,6
18	85	5,0	5,0	45,6
19	18	1,1	1,1	46,6
20	23	1,3	1,3	48,0
21	46	2,7	2,7	50,7
22	35	2,1	2,1	52,7
23	32	1,9	1,9	54,6
24	144	8,4	8,4	63,0
25	112	6,6	6,6	69,6
26	152	8,9	8,9	78,5
27	45	2,6	2,6	81,2
28	104	6,1	6,1	87,3
29	41	2,4	2,4	89,7
30	12	,7	,7	90,4
32	44	2,6	2,6	93,0
34	55	3,2	3,2	96,2
35	29	1,7	1,7	97,9
36	36	2,1	2,1	100,0
Total	1705	100,0	100,0	

**Dejavnost**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid proizvodna storitve	964	56,5	56,5	56,5
IKT	477	28,0	28,0	84,5
Total	264	15,5	15,5	100,0
	1705	100,0	100,0	

**Velikost po st. zap.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mikro (do 50)	175	10,3	10,3	10,3
malo (od 50 do 100)	331	19,4	19,4	29,7
srednje (od 100 do 450)	810	47,5	47,5	77,2
veliko (več kot 450)	389	22,8	22,8	100,0
Total	1705	100,0	100,0	

### A.3 SESTAVLJENE SPREMENLJIVKE IN IZRAČUNANI KOEFICIENTI CRONBACH ALFA

Dimenzija kulture – sestavljena spremenljivka Sodelovanje

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,827	,833	3

Dimenzija kulture – sestavljena spremenljivka Prenos znanja

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,806	,807	4

Dimenzija kulture – sestavljena spremenljivka Zaupanje

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,729	,730	4

Dimenzija kulture – sestavljena spremenljivka Komunikacija

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,706	,711	5

Dimenzija kulture – sestavljena spremenljivka Avtonomija

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,681	,682	2

Dimenzija kulture – sestavljena spremenljivka Soodločanje, soupravljanje

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,749	,748	3

Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Partnerstvo, sodelovalni odnosi

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,863	,863	4

Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Intelktualni izziv

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,898	,898	5

Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Podpora, avtonomija

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,900	,900	4

Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Postavljanje skupnega

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,885	,886	5

## Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Priznanje, nagrada

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,910	,910	5

## Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Vzgle, integriteta

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,833	,832	4

## Dimenzija praks vodenja – sestavljena spremenljivka Širši kontekst

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,848	,847	5

## Učea se kultura

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,891	,895	21

## Prakse vodenja

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,977	,977	33

## Pripravljenost organizacij za organizacijsko uenje

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,974	,974	54

#### A.4 Opisne statistike sestavljenih spremenljivk pripravljenosti za organizacijsko učenje za celotni vzorec

Kadar sta koeficienta asimetrije (skewness) in koeficient sploščenosti (kurtosis) oba v intervalu od -1 do 1, takrat se vrednosti spremenljivke porazdeljujejo normalno. Iz spodnje tabele je razvidno, da se normalno porazdeljujejo vse sestavljene spremenljivke razen spremenljivka prenos znanja. Vse spremenljivke, razen spremenljivke zaupanje, so asimetrične v levo. Najvišjo stopnjo asimetrije (skewness več kot 1) ima spremenljivka prenos znanja. Mera sploščenosti (kurtosis je večji kot 1) kaže, da ima spremenljivka prenos znanja, tudi koničasto porazdelitev.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Sodelovanje	1679	1,00	6,00	4,5839	1,11679	1,247	-,858	,060	,369	,119
Prenos znanja	1678	1,00	6,00	4,7796	,95152	,905	-1,032	,060	1,067	,119
Zaupanje	1652	1,00	6,00	3,3399	1,16867	1,366	,218	,060	-,549	,120
Komunikacija	1613	1,00	6,00	3,5644	,97454	,950	-,060	,061	-,268	,122
Avtonomija	1689	1,00	6,00	3,6489	1,18923	1,414	-,332	,060	-,546	,119
Soodlocanje	1676	1,00	6,00	3,2285	1,13696	1,293	-,037	,060	-,689	,119
Partnerstvo, sodelovanje	1649	1,00	6,00	3,7862	1,21854	1,485	-,284	,060	-,577	,120
Postavljanje skupnega	1640	1,00	6,00	3,8406	1,17884	1,390	-,272	,060	-,594	,121
Intelektualni izziv	1644	1,00	6,00	3,7608	1,20196	1,445	-,296	,060	-,588	,121
Priznanje, nagrada	1654	1,00	6,00	3,6756	1,28701	1,656	-,185	,060	-,813	,120
Vzglede, integriteta	1650	1,00	6,00	4,0321	1,17436	1,379	-,508	,060	-,300	,120
Podpora, avtonomija	1643	1,00	6,00	4,0922	1,25623	1,578	-,584	,060	-,453	,121
Uceca se kultura	1540	1,10	6,00	3,8840	,78229	,612	-,343	,062	-,037	,125
Prakse vodenja	1510	1,00	6,00	3,8653	1,09887	1,208	-,320	,063	-,515	,126
Valid N (listwise)	1410									

## PRILOGA B

### Izračun zanesljivosti konstrukta pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje z metodo glavnih komponent

Z metodo glavnih komponent smo določili izračun 13-ih komponent, to je toliko kot je število sestavljenih spremenljivk, s katerimi smo opredelili pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje. V tabeli B.1 so prikazane lastne vrednosti (eigenvalues-total) komponent in odstotki celotne variance merjenih spremenljivk, ki jih opisuje vsaka od komponent (eigenvalues - % of variance). Lastne vrednosti večje kot ena 1 (če je lastna vrednost faktorja manjša od ena, nam že ena sama merjena spremenljivka pove več kot faktor) ima prvih sedem komponent, ki skupaj pojasnijo 65,2% variabilnosti merjenih spremenljivk. Prva komponenta sama pojasni kar 44,8% variabilnosti merjenih spremenljivk.

**Tabela B.1: Lastne vrednosti komponent in odstotki celotne variance merjenih spremenljivk**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	23,748	44,808	44,808	23,748	44,808	44,808
2	2,942	5,552	50,360	2,942	5,552	50,360
3	2,147	4,052	54,412	2,147	4,052	54,412
4	1,871	3,530	57,941	1,871	3,530	57,941
5	1,579	2,979	60,920	1,579	2,979	60,920
6	1,248	2,354	63,274	1,248	2,354	63,274
7	1,043	1,969	65,243	1,043	1,969	65,243
8	,973	1,836	67,079			
9	,829	1,565	68,644			
10	,723	1,365	70,009			
11	,692	1,305	71,314			
12	,666	1,256	72,570			
13	,639	1,206	73,777			
14	,619	1,168	74,945			
15	,607	1,145	76,090			
16	,586	1,106	77,196			
17	,578	1,090	78,287			
18	,523	,987	79,274			
19	,514	,970	80,244			
20	,491	,927	81,171			
21	,490	,925	82,096			
22	,477	,900	82,996			
23	,457	,862	83,858			
24	,430	,812	84,670			
25	,421	,795	85,465			
26	,411	,776	86,241			
27	,392	,740	86,981			
28	,385	,727	87,707			
29	,371	,700	88,407			
30	,361	,681	89,088			
31	,356	,673	89,761			
32	,345	,652	90,413			
33	,340	,641	91,054			
34	,328	,618	91,672			
35	,315	,595	92,267			
36	,308	,582	92,849			
37	,304	,573	93,422			
38	,285	,537	93,959			
39	,275	,518	94,477			
40	,266	,501	94,978			
41	,258	,487	95,465			
42	,246	,463	95,929			
43	,242	,457	96,385			
44	,236	,446	96,831			
45	,224	,423	97,254			
46	,218	,411	97,665			
47	,210	,395	98,060			
48	,205	,386	98,446			
49	,194	,366	98,812			
50	,189	,357	99,169			
51	,167	,316	99,485			
52	,146	,276	99,761			
53	,127	,239	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Uteži predstavljene v tabeli B.2 so koeficienti korelacije med merjenimi spremenljivkami in izbranimi komponentami. Vse uteži na prvi komponenti so bile pozitivne in velike (nad subjektivno določeno spodnjo mejo ,300) – z izjemo dveh spremenljivk, kar pomeni, da izbrana vprašanja (originalno izmerjene spremenljivke) močno korelirajo med seboj in z dobljeno komponento. Zato lahko rečemo, da je njihova (obtežena) vsota ali dobljena komponenta (to je prva komponenta) dovolj zanesljivo meri pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje. Vsebinsko je torej pomembna predvsem prva komponenta, ki ima močne uteži na večini merjenih spremenljivkah, kar nakazuje, da prva komponenta meri eno dimenzijo, to je pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje in pojasnjuje 44,8% variabilnosti merjenih spremenljivk. Z drugimi besedami, vse merjene spremenljivke vplivajo na pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje.

**Tabela B.2: Uteži po komponentah**

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Zscore: Vodenje_33	,758	-,050	,019	-,174	-,037	-,126	,223	-,127
Zscore: Vodenje_32	,762	,009	,151	-,128	-,127	-,192	,177	-,117
Zscore: Vodenje_31	,751	-,026	-,020	-,235	,055	-,129	,249	-,157
Zscore: Vodenje_30	,614	-,119	-,046	-,230	,109	-,051	,418	-,150
Zscore: Vodenje_29	,761	-,162	,068	-,077	,120	,058	,169	,044
Zscore: Vodenje_28	,780	-,190	,009	-,076	,196	-,012	,199	,014
Zscore: Vodenje_27	,791	-,226	-,026	-,032	,213	-,038	,240	,038
Zscore: Vodenje_26	,803	-,214	-,041	-,012	,176	-,029	,177	,115
Zscore: Vodenje_25	,721	-,203	-,068	,021	,157	,121	,210	,199
Zscore: Vodenje_24	,779	-,238	-,092	-,017	,134	-,123	,096	,143
Zscore: Vodenje_23	,774	-,091	,130	-,023	-,120	-,128	-,045	,264
Zscore: Vodenje_22	,809	-,029	,098	-,109	-,220	-,084	,022	,103
Zscore: Vodenje_21	,769	-,165	-,012	,088	,041	-,075	-,059	,288
Zscore: Vodenje_20	,778	-,202	-,002	,024	-,011	-,059	-,087	,297
Zscore: Vodenje_19	,710	-,199	,014	,027	-,039	-,082	-,187	,302
Zscore: Vodenje_18	,853	-,107	,074	-,020	-,153	-,142	-,136	,152
Zscore: Vodenje_17	,839	-,062	,073	-,086	-,193	-,106	-,086	,038
Zscore: Vodenje_16	,805	-,012	,164	-,073	-,257	-,058	-,049	-,011
Zscore: Vodenje_15	,752	,017	,217	-,120	-,291	-,076	-,010	-,063
Zscore: Vodenje_14	,747	,031	,198	-,024	-,335	,056	-,007	-,056
Zscore: Vodenje_13	,675	,044	,189	-,030	-,401	,101	-,016	-,084
Zscore: Vodenje_12	,827	-,110	,048	,012	-,016	-,001	-,050	,033
Zscore: Vodenje_11	,803	-,129	-,052	-,066	-,032	,047	-,095	-,119
Zscore: Vodenje_10	,756	-,177	-,047	-,035	,066	,117	-,149	-,136
Zscore: Vodenje_9	,716	-,158	-,007	-,011	,060	,218	-,136	-,053
Zscore: Vodenje_7	,794	-,112	-,048	-,053	,052	,048	-,106	-,130
Zscore: Vodenje_6	,756	-,189	-,107	-,064	,096	,151	-,191	-,126
Zscore: Vodenje_5	,806	-,141	-,005	-,075	,052	,021	-,210	-,145
Zscore: Vodenje_4	,777	-,140	,012	-,003	,023	,100	-,261	-,186
Zscore: Vodenje_3	,764	-,165	-,079	-,045	,093	,147	-,182	-,203
Zscore: Vodenje_2	,761	-,095	-,042	-,057	,057	,097	-,086	-,220
Zscore: Vodenje_1	,445	-,210	-,085	-,044	,271	,472	-,077	,063
Zscore: Kultura_25	,583	,077	-,181	,506	,105	-,032	,009	-,057
Zscore: Kultura_24	,660	,127	-,172	,351	,085	-,140	-,078	-,018
Zscore: Kultura_21	,390	,078	-,180	,158	-,058	,444	,110	,218
Zscore: Kultura_20	,593	,140	-,235	,338	,220	-,242	-,014	-,041
Zscore: Kultura_19	,595	,148	-,106	,508	-,030	,012	,018	-,036
Zscore: Kultura_18	,548	,144	-,082	,404	-,313	,115	,067	-,089
Zscore: Kultura_17	,543	,290	,072	,093	-,344	,132	,106	,101
Zscore: Kultura_16	,482	,202	-,125	,246	-,348	,195	,234	-,097
Zscore: Kultura_15	,494	,169	-,285	,337	-,034	,121	,201	-,050
Zscore: Kultura_13	,496	,497	-,287	-,168	,049	,028	-,046	,092
Zscore: Kultura_12	,447	,501	-,299	-,297	,076	-,061	-,016	-,009
Zscore: Kultura_11	,530	,584	-,125	-,199	,078	-,046	-,057	,117
Zscore: Kultura_10	,575	,493	-,027	-,106	-,001	-,034	-,051	,126
Zscore: Kultura_8	,426	,439	-,165	-,257	,044	,042	,012	-,135
Zscore: Kultura_7	,588	,419	-,158	-,108	,190	,037	-,023	-,061
Zscore: Kultura_4	,525	,530	-,106	-,223	,103	-,007	-,132	,147
Zscore: OKultura_61	,463	,103	,148	,375	,245	-,402	-,096	-,082
Zscore: OKultura_41	,484	,172	,488	,183	,189	-,147	-,002	-,180
Zscore: OKultura_37	,380	,329	,539	,073	,158	-,029	-,058	-,045
Zscore: OKultura_36	,097	,272	,656	-,016	,209	,300	,085	,043
Zscore: OKultura_35	,231	,289	,614	,168	,280	,224	,054	,103

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 8 components extracted.



## PRILOGA C

### PRIMERJAVA POVPREČIJ SPREMENLJIVKE 'PRIPRAVLJENOST ORGANIZACIJ ZA ORGANIZACIJSKO UČENJE' GLEDE NA ORGANIZACIJO

V tabeli C.1, so v tretjem stolpcu prikazana povprečja pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje za posamezna podjetja. Podjetja so označena s številskimi kodami od 1 do 36.

**Tabela C.1: Povprečja spremenljivke 'pripravljenost organizacije za organizacijsko učenje' za posamezna podjetja**

Descriptives								
Pripravljenost za OU								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	21	4,0090	,55760	,12168	3,7552	4,2628	2,94	4,85
2	63	3,5310	,86137	,10852	3,3141	3,7479	1,57	4,98
3	7	3,7574	,78557	,29692	3,0309	4,4839	2,75	4,72
4	22	3,6252	,66899	,14263	3,3286	3,9218	2,45	4,79
5	20	3,6208	,98090	,21934	3,1617	4,0798	1,94	5,53
6	114	3,8289	,94270	,08829	3,6539	4,0038	1,47	5,62
7	31	3,4127	1,10114	,19777	3,0088	3,8166	1,47	5,04
8	16	3,9151	,61549	,15387	3,5871	4,2431	2,98	4,89
9	25	3,5125	,92821	,18564	3,1293	3,8956	1,66	5,00
10	38	3,8848	,64336	,10437	3,6733	4,0963	2,11	4,85
11	21	4,1294	,73969	,16141	3,7927	4,4661	2,72	5,43
12	16	3,7547	,99122	,24780	3,2265	4,2829	2,23	5,11
13	45	4,2528	,81855	,12202	4,0069	4,4988	2,42	5,83
14	42	4,2704	,71886	,11092	4,0464	4,4945	2,51	5,53
17	39	3,5510	,78259	,12532	3,2974	3,8047	1,53	4,92
18	78	3,7968	,92466	,10470	3,5883	4,0053	1,68	5,72
19	10	3,7547	,60075	,18997	3,3250	4,1845	2,43	4,42
20	22	3,7925	,88034	,18769	3,4021	4,1828	2,17	5,64
21	41	4,2720	,91273	,14254	3,9839	4,5601	1,51	5,60
22	33	4,6129	,77249	,13447	4,3390	4,8868	3,08	6,00
23	31	3,6488	,97109	,17441	3,2926	4,0050	1,81	5,30
24	141	3,7961	,98187	,08269	3,6326	3,9595	1,34	5,72
25	88	3,8531	,79129	,08435	3,6855	4,0208	2,19	5,58
26	148	3,8729	,92630	,07614	3,7224	4,0234	1,11	5,83
27	36	3,7694	,77272	,12879	3,5079	4,0308	2,43	5,32
28	62	3,4270	,93011	,11812	3,1908	3,6632	1,32	5,32
29	27	3,0580	,88548	,17041	2,7077	3,4083	1,68	4,45
30	12	4,2909	,87920	,25380	3,7323	4,8495	2,40	5,51
32	42	4,3100	,74856	,11551	4,0767	4,5432	3,09	5,68
34	55	4,3249	,78882	,10636	4,1116	4,5381	2,72	5,85
35	29	4,6617	,65638	,12189	4,4120	4,9114	2,23	5,40
36	35	4,3596	,79043	,13361	4,0880	4,6311	2,51	5,34
Total	1410	3,8833	,91553	,02438	3,8355	3,9312	1,11	6,00



## PRILOGA D

Tabela D.1 prikazuje osnovne statistične podatke za spremenljivke (dimenzije) pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje po treh skupinah anketirancev, glede na dejavnost organizacije v kateri so zaposleni.

**Tabela D.1: Osnovni statistični podatki**

	Dejavnost											
	proizvodna			storitve			IKT			Total		
	Mean	Std. Deviation	Valid N	Mean	Std. Deviation	Valid N	Mean	Std. Deviation	Valid N	Mean	Std. Deviation	Valid N
			Unweighted			Unweighted			Unweighted			Unweighted
Sodelovanje	4,4871	1,16000	709	4,7286	1,01861	441	4,9000	,97119	260	4,6388	1,09555	1410
Prenos znanja	4,6936	,97993	709	4,9915	,82456	441	4,8740	,85692	260	4,8200	,92065	1410
Zaupanje	3,0205	1,06329	709	3,5624	1,14071	441	4,1462	1,13890	260	3,3975	1,18167	1410
Komunikacija	3,5103	,94526	709	3,6426	,98571	441	3,5700	,98930	260	3,5627	,96731	1410
Avtonomija	3,5740	1,21686	709	3,7642	1,14661	441	3,8769	1,08529	260	3,6894	1,17731	1410
Soodločanje, soupravljanje	3,1707	1,15790	709	3,3182	1,11204	441	3,2218	1,10416	260	3,2262	1,13498	1410
Partnerstvo, sodelovanje	3,6393	1,20105	709	3,9943	1,20650	441	3,9817	1,29202	260	3,8135	1,23166	1410
Intelektualni izziv	3,6449	1,19115	709	3,9188	1,17938	441	3,9415	1,25509	260	3,7852	1,20701	1410
Postavljanje skupnega	3,7196	1,18451	709	4,0440	1,14279	441	3,9531	1,24824	260	3,8641	1,19220	1410
Podpora, avtonomija	3,8861	1,28654	709	4,3186	1,15882	441	4,5779	1,06404	260	4,1489	1,23971	1410
Priznanje, nagrada	3,5368	1,31410	709	3,8762	1,23163	441	3,9662	1,22790	260	3,7221	1,28618	1410
Širši kontekst, osmišljanje	3,6660	1,06173	709	4,0145	1,11321	441	3,9477	1,20091	260	3,8270	1,11591	1410
Vzglede, integriteta	3,8826	1,19507	709	4,3061	1,05413	441	4,2317	1,21977	260	4,0794	1,17388	1410

**Tabela D.2: Analiza variance povprečij na dimenzijah pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje po treh skupinah anketirancev (glede na dejavnost organizacije)**

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Sodelovanje	,978	16,006	2	1407	,000
Prenos znanja	,979	15,078	2	1407	,000
Zaupanje	,869	106,417	2	1407	,000
Komunikacija	,996	2,559	2	1407	,078
Avtonomija	,989	7,663	2	1407	,000
Soodločanje, soupravljanje	,997	2,304	2	1407	,100
Partnerstvo, sodelovanje	,980	14,546	2	1407	,000
Intelektualni izziv	,986	9,797	2	1407	,000
Postavljanje skupnega	,984	11,109	2	1407	,000
Podpora, avtonomija	,949	37,472	2	1407	,000
Priznanje, nagrada	,978	15,516	2	1407	,000
Širši kontekst, osmišljanje	,979	15,435	2	1407	,000
Vzгляд, integriteta	,971	20,957	2	1407	,000

Tabeli D.3 in D.4 prikazujeta izračune statistične značilnosti diskriminantnih funkcij dejavnosti.

**Tabela D.4: Skupna pojasnjena varianca diskriminantnih funkcij dejavnosti**

Eigenvalues

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	,217 <sup>a</sup>	88,2	88,2	,423
2	,029 <sup>a</sup>	11,8	100,0	,168

a. First 2 canonical discriminant functions were used in the analysis.

**Tabela D.4: Statistična značilnost diskriminantnih funkcij dejavnosti**

Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1 through 2	,798	315,667	26	,000
2	,972	40,103	12	,000

**Tabela D.5: Standardizirani koeficienti kanoničnih diskriminantnih funkcij dejavnosti**

Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients

	Function	
	1	2
Sodelovanje	,082	-,661
Prenos znanja	,058	,916
Zaupanje	,851	-,055
Komunikacija	-,594	-,071
Avtonomija	,164	-,129
Soodločanje, soupravljanje	-,085	,112
Partnerstvo, sodelovanje	-,241	-,008
Intelektualni izziv	-,138	-,638
Postavljanje skupnega	-,279	,260
Podpora, avtonomija	,514	-,205
Priznanje, nagrada	,202	-,253
Širši kontekst, osmišljanje	,229	,541
Vzglede, integriteta	,164	,716

Tabela D.6 prikazuje osnovne statistične podatke za spremenljivke (dimenzije) pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje po štirih skupinah anketirancev, glede na velikost organizacije v kateri so zaposleni.

**Tabela D.6: Osnovni statistični podatki**

Group Statistics

	Velikost po st. zap.														
	mikro (do 50)			malo (od 50 do 100)			srednje (od 100 do 450)			veliko (več kot 450)			Total		
	Mean	Std. Dev.	Valid N	Mean	Std. Dev.	Valid N	Mean	Std. Dev.	Valid N	Mean	Std. Dev.	Valid N	Mean	Std. Dev.	Valid N
Sodelovanje	4,6056	,96235	142	4,7272	1,09675	270	4,6031	1,11572	697	4,6578	1,10651	301	4,6388	1,09555	1410
Prenos znanja	4,7958	,87702	142	4,9898	,88363	270	4,7324	,93702	697	4,8821	,91344	301	4,8200	,92065	1410
Zaupanje	3,4789	1,08646	142	3,4324	1,26701	270	3,4627	1,21844	697	3,1769	1,02797	301	3,3975	1,18167	1410
Komunikacija	3,7099	,94998	142	3,8044	,98614	270	3,3977	,97379	697	3,6585	,87363	301	3,5627	,96731	1410
Avtonomija	3,7289	1,05290	142	3,9519	1,18050	270	3,5997	1,20214	697	3,6429	1,14143	301	3,6894	1,17731	1410
Soodločanje, soupravljanje	3,4624	1,14638	142	3,4358	1,12305	270	3,0646	1,13791	697	3,3012	1,07947	301	3,2262	1,13498	1410
Partnerstvo, sodelovanje	3,6919	,98376	142	4,0343	1,27821	270	3,7195	1,28236	697	3,8904	1,14565	301	3,8135	1,23166	1410
Intelektualni izziv	3,7620	1,07134	142	4,0689	1,20315	270	3,6531	1,26232	697	3,8478	1,09135	301	3,7852	1,20701	1410
Postavljanje skupnega	3,8310	,98738	142	4,0963	1,24354	270	3,7260	1,22668	697	3,9914	1,10914	301	3,8641	1,19220	1410
Podpora, avtonomija	4,1356	1,11907	142	4,2991	1,29363	270	4,1216	1,26635	697	4,0839	1,17572	301	4,1489	1,23971	1410
Priznanje, nagrada	3,7380	1,08561	142	3,9215	1,34581	270	3,6284	1,30108	697	3,7528	1,26766	301	3,7221	1,28618	1410
Širši kontekst, osmišljanje	3,7493	,95767	142	4,0533	1,12668	270	3,7303	1,17249	697	3,8844	1,00793	301	3,8270	1,11591	1410
Vzglede, integriteta	4,1232	,98874	142	4,3481	1,20180	270	3,9645	1,21728	697	4,0839	1,08773	301	4,0794	1,17388	1410

**Tabela D.7: Analiza variance povprečij na dimenzijah pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje po treh skupinah anketirancev (glede na velikost organizacije)**

Tests of Equality of Group Means					
	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Sodelovanje	,998	,906	3	1406	,437
Prenos znanja	,988	5,710	3	1406	,001
Zaupanje	,990	4,541	3	1406	,004
Komunikacija	,969	14,887	3	1406	,000
Avtonomija	,987	6,096	3	1406	,000
Soodločanje, soupravljanje	,978	10,478	3	1406	,000
Partnerstvo, sodelovanje	,989	5,141	3	1406	,002
Intelektualni izziv	,983	8,166	3	1406	,000
Postavljanje skupnega	,984	7,825	3	1406	,000
Podpora, avtonomija	,996	1,717	3	1406	,162
Priznanje, nagrada	,993	3,478	3	1406	,015
Širši kontekst, osmišljanje	,987	6,006	3	1406	,000
Vzгляд, integriteta	,985	7,102	3	1406	,000

Tabeli D.8 in D.9 prikazujeta izračune statistične značilnosti diskriminantnih funkcij velikosti.

**Tabela D.8: Skupna pojasnjena varianca diskriminantnih funkcij velikosti**

Eigenvalues				
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	,068 <sup>a</sup>	62,5	62,5	,252
2	,026 <sup>a</sup>	23,6	86,2	,158
3	,015 <sup>a</sup>	13,8	100,0	,122

a. First 3 canonical discriminant functions were used in the analysis.

**Tabela D.9: Statistična značilnost diskriminantnih funkcij velikosti**

Wilks' Lambda				
Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1 through 3	,899	148,747	39	,000
2 through 3	,960	56,501	24	,000
3	,985	20,909	11	,034

**Tabela D.10: Standardizirani koeficienti kanoničnih diskriminantnih funkcij velikosti**

**Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients**

	Function		
	1	2	3
Sodelovanje	-,364	-,300	-,198
Prenos znanja	,311	-,082	,357
Zaupanje	-,389	,511	,114
Komunikacija	,854	,101	-,227
Avtonomija	,003	,237	,726
Soodločanje, soupravljanje	,122	,343	-,793
Partnerstvo, sodelovanje	-,300	-1,213	,879
Intelektualni izziv	,468	,333	,528
Postavljanje skupnega	,524	-1,081	-,761
Podpora, avtonomija	-,526	,138	-,277
Priznanje, nagrada	-,332	,453	-,359
Širši kontekst, osmišljanje	-,211	,137	,313
Vzгляд, integriteta	,206	1,033	,287

## PRIOLOGA E

V tabeli E.1 so predstavljene korelacije med posameznimi dimenzijami podkonstruktov 'učeeča se kultura' in 'prakse vodenja', ki tvorita pripravljenost organizacij za organizacijsko učenje. Vse korelacije so statistično značilne ( $p = ,01$ ) in pozitivne.

**Tabela E.1: Korelacije med dimenzijami pripravljenosti organizacij za organizacijsko učenje**

		Correlations												
		Sodelovanje	Prenos znanja	Zaupanje	Komunikacija	Avtonomija	Soodločanje, soupravljanje	Partnerstvo, sodelovanje	Intelektualni izziv	Postavljanje skupnega	Podpora, avtonomija	Priznanje, nagrada	Širši kontekst, osmišljanje	Vzgle, integriteta
Sodelovanje	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N													
Prenos znanja	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,709** ,000 1661												
Zaupanje	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,332** ,000 1634	,211** ,000 1632											
Komunikacija	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,521** ,000 1599	,518** ,000 1595	,336** ,000 1578										
Avtonomija	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,398** ,000 1669	,382** ,000 1670	,196** ,000 1642	,558** ,000 1607									
Soodločanje, soupravljanje	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,404** ,000 1660	,422** ,000 1658	,223** ,000 1637	,696** ,000 1597	,585** ,000 1668								
Partnerstvo, sodelovanje	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,475** ,000 1628	,472** ,000 1627	,320** ,000 1609	,658** ,000 1569	,473** ,000 1640	,566** ,000 1628							
Intelektualni izziv	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,477** ,000 1626	,478** ,000 1625	,271** ,000 1608	,631** ,000 1566	,469** ,000 1638	,569** ,000 1626	,842** ,000 1608						
Postavljanje skupnega	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,483** ,000 1623	,486** ,000 1619	,275** ,000 1602	,654** ,000 1567	,462** ,000 1635	,559** ,000 1622	,889** ,000 1619	,850** ,000 1600					
Podpora, avtonomija	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,495** ,000 1627	,456** ,000 1622	,368** ,000 1605	,598** ,000 1566	,533** ,000 1633	,500** ,000 1624	,785** ,000 1609	,730** ,000 1604	,724** ,000 1596				
Priznanje, nagrada	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,490** ,000 1634	,450** ,000 1632	,314** ,000 1616	,663** ,000 1577	,487** ,000 1646	,551** ,000 1634	,851** ,000 1633	,803** ,000 1614	,861** ,000 1623	,786** ,000 1611			
Širši kontekst, osmišljanje	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,446** ,000 1631	,477** ,000 1628	,272** ,000 1611	,614** ,000 1575	,442** ,000 1644	,534** ,000 1634	,868** ,000 1625	,841** ,000 1611	,851** ,000 1621	,694** ,000 1607	,769** ,000 1632		
Vzgle, integriteta	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,468** ,000 1628	,475** ,000 1627	,307** ,000 1608	,597** ,000 1571	,442** ,000 1639	,500** ,000 1627	,807** ,000 1621	,760** ,000 1606	,839** ,000 1615	,715** ,000 1599	,767** ,000 1625	,758** ,000 1624	

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



## PRILOGA F

V tabelah F.1, F.2 in F.3 so predstavljene opisne statistike posameznih dimenzij za 9 izbranih organizacij.

**Tabela F.1: Opisne statistike dimenzij učeče se kulture za izbrane organizacije**

Case Summaries																								
Koda pod.	Sodelovanje				Prenos znanja				Zaupanje				Komunikacija				Avtonomija				Soodlocanje, soupravljanje			
	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.
2	90	4,3074	4,3333	1,10749	90	4,5722	4,7500	1,00995	89	2,958	3,0000	,92490	82	3,485	3,4000	,84913	91	3,6154	3,5000	1,113	91	3,0366	3,0000	1,118
14	52	4,6923	4,8333	,99639	52	5,1587	5,5000	,87030	51	3,127	3,2500	1,130	50	4,020	4,0000	,89921	52	4,0481	4,0000	1,068	51	3,6732	3,6667	1,017
22	35	5,3238	5,6667	,76049	35	5,4071	5,5000	,56258	35	4,171	4,2500	1,084	35	4,131	4,2000	,96155	35	4,2143	4,0000	1,093	35	3,8571	4,0000	1,197
24	144	4,8009	5,0000	1,05433	144	4,7483	5,0000	,91199	144	3,877	4,0000	1,152	144	3,269	3,4000	1,005	144	3,6563	4,0000	1,189	144	2,7824	2,6667	1,018
25	110	4,9000	5,0000	,91376	110	5,0545	5,1250	,74608	109	2,821	2,7500	,86274	100	3,758	3,6000	,87076	112	3,7277	4,0000	1,080	112	3,4464	3,6667	1,029
26	152	4,6382	5,0000	1,14442	152	4,9391	5,0000	,83784	151	3,469	3,5000	1,163	151	3,297	3,4000	,97128	152	3,3914	3,5000	1,206	152	3,0570	3,0000	1,059
28	97	4,1615	4,3333	1,14374	98	4,4388	4,5000	1,06736	98	2,587	2,5000	,93548	89	3,272	3,2000	,94352	98	3,1939	3,2500	1,234	97	3,0447	3,0000	1,229
34	55	5,1273	5,0000	,66509	55	5,2091	5,5000	,58088	55	4,427	4,7500	1,026	55	3,782	4,0000	,93276	55	3,8636	4,0000	,94013	55	3,6606	4,0000	1,023
35	29	5,1149	5,3333	,95234	29	5,1034	5,2500	,81152	29	4,681	5,0000	1,134	29	4,269	4,4000	,78244	29	4,2931	4,5000	,94979	29	4,1264	4,3333	,73686
Total	764	4,6955	5,0000	1,07342	765	4,8745	5,0000	,90669	761	3,405	3,2500	1,210	735	3,536	3,6000	,98091	768	3,6413	4,0000	1,169	766	3,2198	3,3333	1,124

**Tabela F.2: Opisne statistike dimenzij praks vodenja za izbrane organizacije**

Case Summaries																												
Koda pod.	Partnerstvo, sodelovanje				Postavljanje skupnega				Intelektualni izziv				Sirsi kontekst				Priznanje, nagrada				Vzгляд, integriteta				Podpora, avtonomija			
	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Median	Std.D.	N	Mean	Media	Std.
2	87	3,339	3,5000	1,097	89	3,420	3,4000	1,034	83	3,364	3,4000	1,080	89	3,490	3,4000	,91801	89	3,142	3,2000	1,199	88	3,631	3,7500	1,104	84	3,65	3,7500	1,250
14	49	4,352	4,5000	1,134	49	4,437	4,4000	1,050	52	4,181	4,2000	1,147	47	4,328	4,4000	1,055	49	4,143	4,4000	1,279	48	4,349	4,5000	1,052	52	4,31	4,5000	1,181
22	34	4,706	5,0000	,99900	34	4,765	4,9000	,93869	35	4,697	5,0000	,91313	34	4,576	4,6000	,87769	34	4,565	5,0000	1,149	34	5,110	5,2500	,76918	34	4,79	5,0000	1,028
24	144	3,655	3,7500	1,349	144	3,556	3,8000	1,340	144	3,550	3,6000	1,327	144	3,615	3,6000	1,272	144	3,693	3,8000	1,336	144	3,877	4,0000	1,297	141	4,37	4,5000	1,192
25	110	3,816	3,8750	1,043	110	3,918	4,0000	1,059	109	3,780	3,8000	,93648	109	3,780	3,8000	,83131	110	3,615	3,6000	1,250	110	3,986	4,1250	1,025	110	3,84	4,0000	1,199
26	152	3,901	4,0000	1,290	152	3,879	4,0000	1,207	152	3,717	4,0000	1,265	152	3,901	4,0000	1,198	152	3,691	3,8000	1,285	152	4,173	4,2500	1,121	149	4,26	4,2500	1,159
28	97	3,309	3,2500	1,124	93	3,381	3,4000	1,191	95	3,459	3,6000	1,127	97	3,493	3,6000	1,017	101	3,145	3,0000	1,396	100	3,452	3,5000	1,210	93	3,27	3,2500	1,312
34	55	4,182	4,5000	1,225	55	4,404	4,6000	,91124	55	4,189	4,4000	1,096	55	4,244	4,4000	1,059	55	4,087	4,2000	,98113	55	4,545	4,7500	1,035	55	4,54	4,7500	,9197
35	29	4,552	4,7500	,82478	29	4,579	4,8000	,83554	29	4,648	4,8000	,74958	29	4,510	4,6000	,74563	29	4,566	4,8000	,92284	29	4,974	5,0000	,75695	29	5,16	5,2500	,5641
Total	757	3,812	4,0000	1,240	755	3,849	4,0000	1,207	754	3,771	3,8000	1,198	756	3,834	4,0000	1,111	763	3,674	3,8000	1,315	760	4,043	4,2500	1,193	747	4,11	4,2500	1,251

**Tabela F.3: Opisne statistike konstrukta in dveh podkonstruktov pripravljenosti za organizacijsko učenje za izbrane organizacije**

Case Summaries

Koda podjetja	Uceca se kultura				Prakse vodenja				Pripravljenost OU			
	N	Mean	Median	Std. Deviation	N	Mean	Median	Std. Deviation	N	Mean	Median	Std. Deviation
2	77	3,685	3,6194	,69663	75	3,460	3,4857	1,00656	63	3,567	3,5385	,83455
14	48	4,165	4,2375	,64345	46	4,299	4,4321	1,02317	42	4,256	4,3485	,69410
22	35	4,518	4,6083	,70477	33	4,715	5,0000	,86836	33	4,595	4,6855	,74380
24	144	3,856	3,9597	,80037	141	3,769	3,8429	1,21428	141	3,820	3,8647	,93051
25	95	3,973	4,0306	,64200	102	3,770	3,7857	,94974	88	3,878	4,0162	,76276
26	151	3,798	3,8722	,78801	149	3,934	4,0571	1,10614	148	3,863	3,9224	,88426
28	81	3,499	3,5444	,75629	72	3,369	3,2214	1,08354	62	3,440	3,3374	,89975
34	55	4,345	4,4556	,65262	55	4,312	4,4714	,95336	55	4,329	4,4671	,74957
35	29	4,598	4,8250	,67696	29	4,713	4,8429	,69247	29	4,656	4,7575	,64260
Total	715	3,921	3,9556	,78384	702	3,891	3,9821	1,11247	661	3,923	4,0369	,89405