

Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija

Vlado Dimovski
Univerza v Ljubljani

Simon Colnar
Univerza v Ljubljani

Nenehne spremembe so globalni trend, ki vpliva na organizacije v zasebnem in javnem sektorju. V okolju vzgojno-izobraževalnih zavodov bi lahko kot odgovor na spremembe uporabili koncepta učeče se organizacije in organizacijskega učenja, pri čemer je namen članka predstaviti koncepta v teoriji in praksi (model FUTURE-O) ter izboljšave, ki so povezane z motiviranjem, komuniciranjem, sodelovanjem in timskim delom pri poučevanju. Avtorja bova s pregledom literature in sekundarnimi podatki prikazala učečo se organizacijo in organizacijsko učenje. Rezultati kažejo, da sta navkljub zanimanju za oba koncepta v teoriji v vzgojno-izobraževalnih zavodih slabo zastopana. Zgodovinsko je bilo poučevanje precej neodvisno od sprememb v zunanjem okolju, a zdi se, da se bodo morali tudi vzgojno-izobraževalni zavodi prilagoditi trenutnim razvojnim smernicam. Avtorja bralcem predlagava razmislek glede uvedbe učeče se organizacije in organizacijskega učenja v poučevanje, pri tem pa morajo organizacije najprej definirati, kateri tip učeče se organizacije je zanje primeren in katerega potrebujejo.

Ključne besede: učeča se organizacija, organizacijsko učenje, vzgojno-izobraževalni zavod, timsko delo, skupnosti učenja

Uvod

V današnjem času se v svetu dogajajo številne hitre, kompleksne in nepredvidljive spremembe, ki skrbijo za pospešen razvoj na področju znanosti in tehnologije ter hkrati vplivajo na veliko tekmovalnost med organizacijami v posameznih panogah. Spremembe se danes odvijajo s hitrostjo, ki je bila v bližnji preteklosti nepredstavljiva, tako da še toliko bolj velja, da morajo organizacije delovati po načelu »učiti se hitreje in bolje kot konkurenti«. Dimovski idr. (2005) menijo, da mora organizacija, če se želi učiti hitreje kot njeni konkurenti, razviti razumevanje organizacijskega učenja ter managementa znanja in sam proces uvesti v prakso. Hitt (1996) poudarja, da se morajo organizacije učiti več in hitreje

ali vsaj enako hitro, kot potekajo spremembe v okolju, če hočejo na dolgi rok preživeti. Če je nekoč za vzgojno-izobraževalne zavode veljalo, da so delovali v okolju, v katerem konkurence praktično ni bilo, danes Janežič, Dimovski in Hodošček (2018) ugotavljajo, da ti ne obstajajo več samo v neprofitnem sektorju. Burke (2014) poudari, da so danes tudi vzgojno-izobraževalni zavodi že izpostavljeni različnim izzivom, kot sta npr. nenehno organizacijsko učenje in izboljšanje procesa učenja in poučevanja, in da morajo poiskati načine, kako potrebne organizacijske spremembe uspešno implementirati v svoje delovanje. Po mnenju številnih avtorjev (Kidwell, Vander Linde in Johnson 2000; Metaxiotis in Psarras 2003; Rowley 2000; Solanki 2013) v vzgojno-izobraževalnih zavodih danes tako že menijo, da je organizacijsko učenje pomemben pristop k boljšemu razumevanju, kako v organizaciji ravnati z znanjem in kako ga uporabiti v praksi.

Uspešno spoprijemanje s hitrimi spremembami in procesom učenja je tako eden izmed najzahtevnejših izzivov sodobnih managerjev in zaposlenih v zasebnem in javnem sektorju. Pri spopadanju z izzivi današnjega časa je fleksibilna organizacijska struktura bolj zaželena kot tradicionalna hierarhična, saj se organizacija s fleksibilno organizacijsko strukturo hitreje in lažje spreminja in prilagaja spremembam v okolju. Organizacija, ki vztraja pri hierarhični strukturi z velikim številom različnih ravni, ki ima centraliziran sistem odločanja, visoko stopnjo formalizacije in je nefleksibilna, tvega, da se zaradi rigidnosti ne bo zmožna odzvati na hitre spremembe v okolju (Janežič, Dimovski in Hodošček 2018). Drugi pomembni izzivi v današnjem okolju so še globalna konkurenčnost, skrb za etiko, bliskovit napredek v informacijsko-komunikacijski tehnologiji, znanje in informacije kot najpomembnejši organizacijski kapital, vse večje zahteve zaposlenih po ustvarjalnem delu ter iskanje priložnosti za osebno in profesionalni razvoj. Dimovski idr. (2005) menijo, da je na področju tekmovalnega okolja prišlo do sprememb, kakršne so prehod od togega k tekmovalnemu okolju, od lokalnega h globalnemu in od jasnih k nedoločenim mejam proizvodov. Namen članka je predstaviti možnosti, ki jih ponuja uvedba koncepta učeče se organizacije v okolje vzgojno-izobraževalnih zavodov, pri čemer avtorja ugotavlja, da je pri začetnih korakih smiselno poudarjati predvsem pomen mehkih dejavnikov, kot so npr. motiviranje, sodelovanje in komuniciranje med učitelji. Prav tako pa poudarjava pomen omrežij samozainteresiranih zaposlenih in nenehno iskanje ravnovesja med procesi in strukturami.

Organizacijsko učenje

Argote (2011) opredeli organizacijsko učenje kot proces, s pomočjo katerega dogodki, ki so se že zgodili, oblikujejo sedanost in prihodnost. Obstaja ogromno drugih definicij organizacijskega učenja; Argote in Miron-Spektor (2011) dobro povzameta bistvo, in sicer, da »se organizacijsko učenje v organizaciji dogaja, kadar si organizacija pri delovanju nabira izkušnje«. V današnjem času, ko prevladujejo informacije in znanje, je organizacijsko učenje poleg managementa znanja eno izmed temeljnih in hkrati najbolj kompleksnih področij, ki v organizacijah ustvarjajo dodano vrednost in prispevajo k uresničevanju njihovih ciljev (Castaneda 2010). Argyris in Schon (1978, 9) pojasnita kompleksnost organizacijskega učenja z definicijo, da »organizacijsko učenje ni le učenje posameznikov, čeprav se organizacije vseeno učijo ob izkušnjah in dejanjih posameznikov«. Smith (2008) meni, da imajo podjetja in organizacije, ki se hitreje učijo in učinkoviteje uporabljajo znanje, možnost postati vodilni na svojih področjih. Tudi same organizacije pripisujejo vedno večji pomen intelektualnemu kapitalu, ki je v neotipljivih sredstvih, česar klasične bilance stanja ne vsebujejo. V najširšem pomenu lahko intelektualni kapital razumemo kot človeški in strukturni kapital, in prav na področju intelektualnega kapitala ter znanja današnje že obstoječe učeče se organizacije gradijo trajne konkurenčne prednosti (Dimovski idr. 2005, 80). Prej omenjeni posamezniki v organizacijah posedujejo znanje, da pa bi to postalo organizacijsko, morajo organizacije znanje posameznikov vključiti v različne institucionalne oblike, kot so orodja, rutine, socialne mreže (Argote 2011), in organizacijske sisteme, strukture ter kulturo (Cummings in Worley 2009; Villamizar in Castaneda 2014). Antonacopoulou (2006) pojasni, da se posamezniki učijo preko pridobljenih izkušenj, ki izhajajo iz njihovih rutinskih delovnih nalog, iz usposabljanj, iz mentorstva drugim in preko mentorstva drugih njim. Abrahamson Lofstrom (2013) ugotavlja, da je za uspešno učenje v organizacijah ključnega pomena, da mu managerji posvetijo dovolj pozornosti in časa. Vseeno pa se včasih zgodi, da vsakodnevne (rutinske) dejavnosti prevladajo, saj so potrebne za normalno delovanje organizacije, zato lahko zaposleni in managerji učenje razumejo kot dodatno obremenitev, ki jih oddaljuje od uresničevanja njihovih primarnih nalog.

Argote, McEvily in Reagan (2003) ter kasneje Argote (2011) so definirali podprocese organizacijskega učenja, in sicer ustvarjanje, ohranjanje in prenos znanja. Omenjene podprocese Lin

PREGLEDNICA 1 Okvir organizacijskega učenja

Raven	Proces	Rezultat
Individualna	Intuicija	Izkušnje, slike, metafore
	Interpretacija	Jezik, kognitivni zemljevid, pogovor – dialog
Timska	Integracija	Skupno razumevanje, skupne prilagoditve, interaktivni sistemi
Organizacijska	Institucionalizacija	Rutine, diagnostični sistemi, pravila in postopki

OPOMBE Povzeto po Crossan, Lane in White (1999).

(2014), Liebowitz (1999) in Nonaka in Takeuchi (1995) omenjajo tudi pri definicijah managementa znanja. Crossan, Lane in White (1999) okvir organizacijskega učenja podrobno opredelijo kot učenje na individualni, timski in organizacijski ravni, tako da jim dodajo pripadajoče procese in rezultate. Omenjeni okvir avtorja prikazuje v preglednici 1.

Organizacijsko učenje se deli na učenje z enojno (angleško *single-loop learning*) in dvojno zanko (angleško *double-loop learning*). Organizacijsko učenje z enojno zanko lahko razumemo kot vedenjsko učenje, pri katerem se organizacije, ko nastanejo težave, odzovejo na tradicionalne načine in z znanimi vzorci. Nasprotno pa organizacijsko učenje z dvojno zanko predstavlja kognitivno učenje, pri katerem organizacije nenehno postavljajo pod vprašaj svoje osnovne predpostavke in vrednote ter iščejo načine za inovativen odziv na obstoječe težave (Arygris in Schon 1978). Na področju organizacijskega učenja poznamo še učenje *deutero*, ki ga Dimovski (1994) opredeli kot proces učenja o tem, kako se učiti. Oblika organizacijskega učenja je še organizacijsko eksperimentiranje, ki v svojem bistvu pomeni analiziranje povratnih informacij in povečevanje njihove natančnosti (Dimovski 1994; Huber 1990).

Pri organizacijskem učenju velja poudariti pomen sprejemanja napak, ki organizacijam dovoljujejo, da se učijo ob procesu eksperimentiranja in prilagajanja, ki temelji na ugotovljenih napakah oziroma odstopanjih. Vseeno pa je treba razlikovati med večjimi napakami, ki lahko resno ogrozijo sedanje in prihodnje delovanje organizacije, ter zmernimi napakami, ki jih organizacija dopušča in jih je mogoče usmerjati proti razumnemu povečanju nagnjenosti k tveganju in spodbujajo nadaljnje eksperimentiranje. Kot ugotavlja Jashapara (2011), so lahko napake priložnost, da organizacija podvomi o svojem tradicionalnem načinu delovanju in začne bolj poglobljeno ugotavljati, kaj je šlo narobe. Še vedno pa so po-

nekoč prisotne kulture, v katerih napak in neuspehov pogosto ne dopuščajo, kar se lahko kaže v vedenju posameznikov, ki se o napakah ne pogovarjajo, se od njih distancirajo in jih nočejo priznati (Jashapara 2011). Kljub temu da si organizacije prizadevajo dosežati uspehe, Sitkin (1992) poudari, da je lahko spanje na lovorikah uspeha nevarno, in meni, da uspešna organizacija lahko predolgo ohranja *status quo*, saj so njeni zaposleni nagrajeni kratkoročno za uspešen poslovni rezultat in si zato želijo ohraniti preverjene in dobro delujoče delovne navade. Posledica takega vedenja pa je lahko preveliko samozadovoljstvo, tako da zaposleni in organizacije skoraj povsem opustijo iskanje novih priložnosti, so precej nenaklonjene tveganju in so izrazito homogene. V današnjem času hitrih sprememb lahko predolgo vztrajanje organizacije pri ohranjanju *statusa quo* v praksi pomeni, da jo konkurenca v vmesnem času povozí. Na primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov ohranjanje *statusa quo* pomeni, da v procesu učenja in poučevanja ni izboljšav, posledica česar je nedejavnost in nemotiviranost učencev, lahko pa pride celo do težav učiteljev pri vzdrževanju discipline v razredu.

Jashapara (2011) še poudari, da je za organizacije pomembno, da so sposobne pozabiti obstoječe znanje oziroma tradicionalne načine delovanja. Kadar so spremembe v okolju tako znatne, da organizacija s tradicionalnim pristopom ne more več delovati učinkovito, je pomembno, da je najprej sposobna premisliti o obstoječem pristopu, ga po potrebi pozabiti ali v želji po preživetju nadomestiti. Hedberg (1981) opiše pozabljanje kot proces, med katerim posamezniki zavržejo pridobljeno znanje. Pozabljanje pri posameznikih ustvari prostor za nove načine vedenja in nove mentalne mape. Proces organizacijskega pozabljanja je lahko zahteven, saj v temeljih ogroža dotedanji način delovanja. Za zunanje opazovalce lahko organizacija daje vtis, kot da ima premalo kompetenc in je neučinkovita, njeni zaposleni pa se lahko počutijo zmedene in negotove (Hedberg 1981).

Timsko učenje

Jashapara (2011) razglablja o tradicionalnih ciljih učnega procesa, in sicer izpostavi pridobivanje znanja oziroma »vedeti kaj« (angleško *know what*), razvijanje veščin oziroma »vedeti kako« (angleško *know how*) in spremembo v odnosu učečega se posameznika do učenja. Senge (1990) pa pomen timskega učenja definira kot »zmožnost skupine, da ustrezno sodeluje pri dialogu in diskusi-

ji«. Dimovski idr. (2005) time že vidijo kot jedrne enote takratne organizacije, danes pa velja, da se je njihova vloga v delovanju organizacij še okrepila. Dimovski idr. (2005) kot osnovo timskega učenja omenjajo povezovanje in ne soglasja. Povezovanje posameznikov v celoto razkriva, kako pomembno je, da čutijo, da so celota, v kateri je vsak posameznik pomemben sestavni del tima in prispeva k doseganju končnega rezultata, in da tako tudi delujejo. Senge (1990) nadalje definira tri ključne značilnosti učinkovitega timskega učenja. Prvič, zmožnost poglobljenega vpogleda različnih posameznikov v kompleksna vprašanja in združevanje kolektivnega znanja tima v nasprotju s tem, da bi tim dopustil, da prevladata pogled in mišljenje dominantnega posameznika. Drugič, zmožnost zagotavljanja inovativnih in usklajenih dejavnosti. Tretjič, zmožnost, da si timi v organizaciji izmenjujejo primere dobrih praks in veščin, ki jih imajo. Za time v učeči se organizaciji je značilno, da svoje delo usmerjajo sami. V timu so zaposleni z različnimi sposobnostmi, bistveno pa je, da tim naredi celoten izdelek oziroma opravi celotno storitev. Timi so neposredno zadolženi za delo s strankami in imajo možnost sprotnega uvajanja sprememb in izboljšav. Timska struktura je primerna tudi zato, ker danes dobro omogoča delovanje virtualnih timov.

Samo po sebi se postavlja vprašanje, kako je z delovanjem timske strukture v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Javni sektor se namreč nedvomno razlikuje od zasebnega in ima posebnosti; za vzgojno-izobraževalni zavod na primer velja, da ne proizvede klasičnega izdelka oziroma ne opravi celotne storitve. Kljub temu se je v praksi pokazalo, da je lahko prilagoditev sodobnih konceptov managementa koristna tudi v javnem sektorju. Likon (2004) poudarja povezanost med sodelovanjem učiteljev in elementi, ki so značilni za kakovosten proces učenja in poučevanja. Prav kakovosten proces učenja in poučevanja je namreč osrednja storitev vzgojno-izobraževalnih zavodov. Različne oblike sodelovanja med učitelji pa lahko predstavljajo osnovo za vzpostavitev različne timske strukture v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Likon (2012) v svojem delu omenja tiste oblike sodelovanja pri izvajanju dejavnosti, ki pripomorejo k izboljševanju procesa učenja in poučevanja na različnih ravneh, in sicer sodelovanje na ravni učiteljskega zbora, strokovnih aktivov in/ali oddelčnih učiteljskih zborov.

Bečaj (2011) je raziskoval kakšni sta ustrezno znanje in poučevanje in kako ju je mogoče doseči. Bečaj (2010) izpostavi tudi pomen sodelovalne kulture, in sicer omeni izmenjavo idej, pripomočkov in medsebojno pomoč med učitelji. Purgaj (2007) pa

meni, da so pri zagotavljanju kakovosti v šoli pomemben dejavnik strokovni aktivni, ki lahko prispevajo k strokovnemu razvoju posameznika in šole, k razvoju medsebojnega sodelovanja učiteljev in s tem k razvoju sodelovalne kulture. Pomen strokovnih aktivov in njihov prispevek k ustvarjanju profesionalnih učečih se skupnosti poudarjata tudi Ažman in Zavašnik Arčnik (2017) in opozarjata, da je treba iskati odgovore na vprašanja o učinkovitem sodelovanju in pridobivanju dodatnih znanj. Likon (2012) pa predstavi možnosti za sodelovanje v različnih strokovnih organih (aktivih, oddelčnih učiteljskih zborih ...) ter poudari, kako pomembne so izmenjave primerov praks in strokovne razprave, kadar si prizadevamo prilagoditi in izboljšati proces učenja in poučevanja.

Učeča se organizacija

Senge (1990) učečo se organizacijo opredeli »kot tisto, v kateri ljudje nenehno izboljšujejo sposobnosti za doseganje rezultatov, ki si jih resnično želijo, gojijo nove in raztegljive (bolj elastične, ekspanzivne) načine (vzorke) mišljenja, so svobodni v skupnih prizadevanjih in se nenehno učijo, kako se učiti skupaj. Taka organizacija ima željo oziroma potrebo po povečevanju sposobnosti učenja.« Predlaga model nenehnega učenja, ki je sestavljen iz petih delnih tehnologij: sistemsko mišljenje, osebno mojstrstvo, miselni modeli, skupna vizija, timsko učenje. Pri njegovem modelu velja poudariti pomen timskega učenja, ki je proces usmerjanja tima, da poenoti osebna prizadevanja članov, da bi dosegli želeni skupni rezultat za organizacijo. Poudarek je tako na združevanju osebne odličnosti posameznikov, ki so člani tima, in na ustvarjanju skupne vizije. Za uspešno delovanje v takem timu je treba dobro obvladati komunikacijske postopke in skrbeti za to, da so akcije tima usklajene. Garvin (1993) učečo se organizacijo opredeli podobno, kot organizacijo, ki ima večšine predvsem na petih najpomembnejših področjih: sistematično reševanje problemov, eksperimentiranje z novimi pristopi, učenje na podlagi lastnih izkušenj in zgodovine, učenje na podlagi primerov dobrih praks drugih, hiter in učinkovit prenos znanja skozi celotno organizacijo. Daft in Marcic (2011) trdita, da organizacije lahko pridobijo konkurenčno prednost tudi tako, da povečajo sposobnost zaposlenih za učenje. Vsi zaposleni v učeči se organizaciji so vpleteni v eksperimentiranje, spremembe, izboljšave in nenehno učenje. Namesto na učinkovitosti je poudarek na reševanju problemov. Potrebne prilagoditve, ki spodbujajo nenehno učenje, so vodenje, močna, prilagodljiva organizacijska

kultura, participativna strategija, timska organizacijska struktura, opolnomočenje zaposlenih in odprt dostop do informacij.

Watkins in Marsick sta že leta 1997 postavila okvir učeče se organizacije: sestavljen je iz sedmih stebrov, ki pomembno vplivajo na to, da uspešno deluje. Prvič, organizacije morajo spodbujati nenehne priložnosti za učenje; drugič, organizacije morajo spodbujati nenehna vprašanja zaposlenih in dialog med njimi; tretjič, organizacije morajo spodbujati sodelovanje med zaposlenimi in poudarjati pomen timskega dela; četrtič, zagotoviti morajo sisteme, ki so sposobni zajeti znanje in ga deliti; petič, opolnomočiti morajo ljudi; šestič, organizacijo morajo povezati z okoljem, v katerem deluje; in sedmič, pripraviti morajo svoje top managerje, da zavzeto predstavljajo primere dobre prakse in zagotavljajo podporo pri učenju na individualni, timski in organizacijski ravni. Tudi na področju vzgoje in izobraževanja je v literaturi izpostavljen pomen učeče se organizacije. Škodnik (2017) poudarja sodelovanje po vertikali (med učitelji različnih razredov) in po horizontali v okviru strokovnih aktivov. Obravnava značilnosti učeče se šole po Sengeu (1999) in ugotavlja, ali so posamezni elementi v šolah navzoči ter kakšen je njihov pomen za profesionalni razvoj učiteljev. Zavašnik Arčnik (2015) izpostavlja pomen učenja strokovnih delavcev in ustvarjanja priložnosti za učenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih, prav tako pomen sodelovanja in mreženja ter spodbujanje projektnega in timskega dela. V okviru vzgojno-izobraževalnih zavodov so pomembni timsko delo in sodelovanje (Koren 2007) in vloga vodje – ravnatelja pri razumevanju kulture šole Erčulj (2004). Dimovski idr. (2005, 80) kot eno izmed značilnosti učeče se organizacije navajajo, da spodbuja komunikacijo in sodelovanje med zaposlenimi, kar v praksi pomeni, da prav vsak izmed njih lahko prepozna določen problem in nato sodeluje pri njegovem reševanju. Ta značilnost je v skladu s sodobnim pogledom na management in predvideva, da zaposleni in managerji natančno vedo, kaj so njihove delovne naloge. Dimovski idr. (2005) menijo še, da se s sodobno učečo se organizacijo spreminja vloga vodje, managerja, in managementa. Sodobni model bolj temelji na horizontalni povezanosti med člani organizacije, pri čemer tudi vodenje prehaja od nadzorovanja in ravnanja z omejenimi viri k vplivanju na omrežja samozainteresiranih članov znotraj in zunaj meja učeče se organizacije. Managerji učeče se organizacije imajo tako odgovorno nalogo, da jo vodijo po poti preoblikovanja k odprtosti, utemeljenosti na znanju, povezljivosti, eksperimentiranju in brezmejnosti. Pri vsem tem igrajo pomembno vlogo njihove vod-

stvene sposobnosti, ki morajo biti predvsem naslednje: sposobnost za kakovostno odločanje, upravljanje z ustvarjalnostjo, obvladovanje paradoksov, globalno in vsestransko predvidevanje prihodnosti, politična modrost, strateško razmišljanje ali predvidevanje razvoja dogodkov, vizionarstvo in sposobnost dobro presojati o ljudeh (Dimovski idr. 2005).

Prej omenjena težavnost pri integriranju učenja v vsakodnevno prakso je za organizacije lahko opozorilo, da je najprej potrebna podrobna in resna razprava, ali je učeča se organizacija primerna za določeno organizacijo, na primer za organizacije v javnem sektorju oziroma za vzgojno-izobraževalne zavode. Avtorja ugotavlja, da bi se zaradi drugačnih značilnosti, ki jih imajo vzgojno-izobraževalni zavodi v primerjavi z zasebnim sektorjem, tip učeče se organizacije v njih moral razlikovati od tistega v zasebnem sektorju, saj je primernost učeče se organizacije odvisna od perspektive in konteksta, v katerem posamezna organizacija deluje. Strinjamo se lahko z več avtorji (Senge 2014; Ortenblad 2011; Dimovski idr. 2005; Senge idr. 1999; Senge 1990), ki zagovarjajo tezo, da so in/ali da bi morale biti vse organizacije učeče se, čeprav velja znova poudariti pomen koraka, ki ga izpostavi Abrahamson Lofstrom (2013), in sicer, da je pomembno izbrati primeren tip učeče se organizacije, da se bo prilegal posamezni organizaciji, ki si želi koncept učeče se organizacije implementirati v prakso. Podobno tudi Bui in Baruch (2012) menita, da obstaja več različnih tipov učečih se organizacij.

Veliko raziskav in znanja je povezanih z učečo se organizacijo v zasebnem sektorju, precej manj pa problematiko obravnavajo v javnih ustanovah, še zlasti je opazen primanjkljaj na področju različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov. Janežič, Dimovski in Hodošček (2018) menijo, da vse več raziskovalcev, pedagoških delavcev in snovalcev politik zagovarja tezo, da bi se morali vzgojno-izobraževalni zavodi prilagoditi in postati učeče se organizacije, saj bi se tako lahko hitreje odzivali na spremembe v zunanjem okolju, lažje bi sprejeli inovacije v notranji organizaciji in na koncu povečali kakovost storitev, ki jih ponujajo študentom, dijakom ali učencem (v nadaljevanju učencem). Velja namreč, da se tudi na področju izobraževanja, kjer je moč najti nekatere izmed najstarejših in najbolj tradicionalnih tipov organizacij, okolje nenehno in nezadržno spreminja. Janežič, Dimovski in Hodošček (2018) še opozorijo, da je stanje, navkljub navidezni močni podpori pri uvajanju koncepta učeče se organizacije v vzgojno-izobraževalne zavode, na področju raziskav in v praksi drugačno, saj ugotavljajo,

da je bil preboj ali napredek razmeroma majhen. Kako pomemben bi bil napredek, pričajo poročila organizacij, kakršna je npr. Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (Organization for Economic Co-Operation and Development – OECD) (Kools in Stoll 2016), v katerih so zapisani predlogi o preoblikovanju vzgojno-izobraževalnih zavodov v učeče se organizacije v posameznih državah. Argyris in Schon (1996) ter Senge (1990) poudarjajo, da je spreminjanje katere koli organizacije v zasebnem ali javnem sektorju običajno predmet dolgoročnih raziskav in da je spremembe v praksi mogoče uspešno implementirati s pomočjo različnih pristopov. Pomembno je, da je cilj organizacije učiti se hitreje, kot se učijo konkurenti, in da, kot menijo Azmi (2008) in Jucevičienė in Leonavičienė (2007), razvije tako razumevanje organizacijskega učenja in tak management znanja, ki temeljita na učenju posameznikov.

Garvin (2000, 13–15) je razvil test, s katerim lahko organizacija preveri, ali je učeča se. Poleg poudarka na procesih in praksah, ki so značilne za organizacijo, test preverja pet temeljnih značilnosti učečih se organizacij. Prvič, ali ima organizacija jasno definirano agendo učenja. Drugič, ali je organizacija odprta za sprejemanje različnih oziroma nasprotnih si informacij. Tretjič, ali se organizacija izogiba ponavljanju napak. Četrto, ali organizacija izgubi kritično znanje, ko jo posamezni zaposleni zapustijo. Petič, ali organizacija deluje na podlagi znanja, ki ga ima. Garvinov test je lahko za vzgojno-izobraževalne zavode začetno orodje, s pomočjo katerega preverijo, ali je katera izmed petih temeljnih značilnosti učeče se organizacije pri njih že navzoča, v kakšni obliki in kako močno. Ker je koncept učeče se organizacije za vzgojno-izobraževalne zavode precej nov, je težko pričakovati, da bi lahko imele formalno razvite strategije pri njegovi uvedbi, s pomočjo podobnih testov pa lahko dobijo vpogled v to, ali kateri izmed njihovih zaposlenih ali oddelkov v praksi že neformalno izvaja dejavnosti, ki so v svojem bistvu podobne značilnostim učeče se organizacije.

Razlikovanje med organizacijskim učenjem in učečo se organizacijo

Organizacijsko učenje in učeča se organizacija sta sicer dva zelo podobna pojma, ki sta med seboj povezana, vendar se razlikujeta v tem, da gre pri prvem za dejansko učenje v organizaciji, drugi pa pomeni potek pridobivanja znanja (učenja) v njej. Organizacijsko učenje tako lahko razumemo kot stopnico, ki jo mora organizacija

prestopiti, če hoče doseči (idealno) stanje učeče se organizacije. Argote in Miron-Spektor (2011) poskušata odgovoriti na vprašanje, zakaj je organizacijsko učenje tako pomembno, in sicer tako, da poudarita njegov praktični vidik, in opozorita na to, kako na dolgoročno uspešnost organizacije pomembno vpliva njena zmožnost učenja in prilagajanja. Bapuji in Crossan (2004) dodajata, da je organizacijsko učenje pomembno tudi za raziskovalce s področja managementa in organizacije.

Učeča se organizacija v praksi

V slovenskem okolju je podjetje Halcom primer učeče se organizacije, ki učenje razume kot enega izmed bistvenih in stalnih procesov, zaposleni pa so pri tem najpomembnejši. Hkrati si v Halcomu nenehno prizadevajo, da ustvarjajo delovno okolje, v katerem posameznike spodbujajo k učenju in se hkrati posvečajo načrtovanju razvoja njihovih talentov in dejavnosti, povezanih z učenjem. V praksi vodstvo redno izvaja pogovore z zaposlenimi, da bi ocenilo njihove dosežke in da bi skupaj postavili prihodnje cilje ter opredelili njihove močne točke in področja, na katerih imajo posamezniki možnost za učenje in osebno rast. Ti redni pogovori in postavljeni strateški cilji so osnova za načrtovanje razvijanja talentov in učenja, ki je prilagojeno individualnim potrebam zaposlenih. V praksi v podjetju Halcom izvajajo petkove »trge znanja«, v okviru katerih notranji ali občasno zunanji predavatelji predstavljajo različne teme, ki so bodisi vezane na zadnje razvojne smernice v industriji ali bolj naravnane k spodbujanju sproščenega vzdušja med sodelavci (npr. potopisna predavanja). Zaposleni se lahko predavanj udeležijo osebno ali si jih ogledajo pozneje preko intraneta, kamor shranijo večino od njih. Poleg »trgov znanja« se lahko Halcomovi zaposleni odločijo še za druga formalna, zunanja izobraževanja, konference, seminarje in različne oblike e-učenja, ki pripomorejo k temu, da se primanjkljaj njihovega znanja zmanjša, oziroma k razvijanju mehkih veščin, ki jih potrebujejo za uspešno opravljanje dela. Interno pa lahko zaposleni delijo svoje posebno znanje o posameznih projektih, znanje o uporabi posameznih orodij oziroma tehnologij, s čimer v podjetju Halcom nenehno nadgrajujejo svojo »bazo znanja« (Grah 2016).

Učenje v podjetju Halcom je tako pomembno na štirih ravneh, ki vključujejo različne formalne in neformalne dejavnosti. Podobno kot avtorji v literaturi tudi v Halcomu obravnavajo učenje na individualni, timski in organizacijski ravni, dodatna, četrta raven pa

je učenje med različnimi organizacijami. Primer učenja na timski ravni so organizirane oblike učenja, ki so namenjene pokrivanju vrzeli v znanju točno določene skupine, lahko pa gre tudi za povsem neformalno učenje, ki poteka preko procesa razvijanja idej v timu. Halcomovo zavezanost učenju pa kaže tudi dejstvo, da imajo v podjetju na oddelku ravnanja s človeškimi viri zaposlenega delavca, ki je zadolžen prav za nadzor nad učenjem, za dodeljevanje sredstev, namenjenih učenju, in za načrtovanje agende učenja. Pri dejavnostih, povezanih z učenjem, poudarjajo pomen tega, da novo pridobljeno znanje uporabljajo v praksi, da dopuščajo napake in jih razumejo kot priložnosti za učenje (Grah 2016).

Podjetje Halcom tako izpolnjuje vse kriterije omenjenega Garvinovega (2000) testa. Vsako leto ocenijo agendo učenja in jo posodobijo, pri čemer uporabijo kombinacijo dveh pristopov k zbiranju informacij, od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor. Hkrati jim nenehni dialog z zaposlenimi in jasno določeni strateški cilji služijo kot začetna točka za odkrivanje morebitnih vrzeli v znanju in iskanje priložnosti za učenje. Posebej velja poudariti, da podjetje Halcom izpolnjuje tudi kriterij po Sengeu (1990) glede timskega učenja, saj so njihove osnovne delovne enote majhni timi, katerih člani se nenehno učijo skupaj (Grah 2016).

Drugi primer učeče se organizacije v slovenskem okolju je podjetje Adacta, v katerem v praksi uporabljajo deset načel za uresničevanje učeče se organizacije, in sicer dinamično organizacijsko strukturo, timsko strukturo znotraj poslovnih področij, sproščeno okolje, ki spodbuja sodelovanje in komunikacijo med zaposlenimi, formalno in neformalno zbiranje znanj in izkušenj, odprte informacijsko-komunikacijske rešitve za takojšen prenos tacitnega znanja pri reševanju težav, poenoteni sistem vodenja projektov, informacijske rešitve kot podpora vodenju *Customer Relationship Management* (CRM), centralno zbirališče dokumentov (angleško *share portal*), širitev koncepta učeče se organizacije, izziv pri ustanavljanju hčerinskih učečih se podjetij in vzpostavitev zelene strategije prenosa znanja vanje. Posebej velja izpostaviti timsko strukturo na poslovnih področjih, saj je poslovanje v podjetju Adacta usmerjeno na različna področja. Formalno jih povezuje vodstveni kolegij družbe, neformalno pa medsebojni stiki med sodelavci, ki jih podjetje sistematično spodbuja s pomočjo skupnih izobraževanj, zabav in športnih dejavnosti. V projektni skupini, ki je del enega poslovnega področja, pogosto sodelujejo sodelavci z drugih področij. Drugo področje, ki ga avtorja podrobneje obravnava, je formalno in neformalno zbiranje znanj in izkušenj, pri čemer

velja, da je Adacta že v svojih začetkih vzpostavila sistem zbiranja in učinkovitega hranjenja znanja. Vsi zaposleni imajo dostop do interne knjižnice, v kateri so zbrana tudi gradiva z različnih seminarjev in izobraževanj, ki se jih zaposleni redno udeležujejo. Udeleženci seminarjev svoje ugotovitve pogosto posredujejo sodelavcem na krajših predavanjih, predstavitvah ali s pisnimi povzetki, ki jih na koncu oddajo v interno knjižnico (Dimovski idr. 2005).

Kljub razlikam med profitno naravnanim zasebnim sektorjem in javnim vzgojno-izobraževalnim zavodom avtorja meniva, da je treba osrednjo storitev vzgojno-izobraževalnih zavodov obravnavati kot proces učenja in poučevanja; različne cikle izobraževanja učencev je treba razumeti kot rezultat timskega dela učiteljskega kolektiva, ki lahko skupaj pomembno vpliva na nenehne majhne izboljšave pouka, in to preko komunikacije, motiviranja, sodelovanja, izmenjave mnenj in zamisli.

FUTURE-O, skupnosti učenja in primerjava obeh konceptov

V drugem poglavju avtorja predstavlja koncept učeče se organizacije FUTURE-O, ki ga je leta 2005 razvil Dimovski s sodelavci, spregovoriva pa tudi o modelu skupnosti učenja, ki je v vzgojno-izobraževalnih zavodih trenutno tisto okolje, v katerem lahko učnje učiteljev pride najbolj do izraza. V tretji točki drugega poglavja se dotakneva podobnosti in razlik med modelom učeče se organizacije FUTURE-O in skupnostmi učenja, pri čemer podajava nekaj nasvetov, kako bi bilo mogoče koncept učeče se organizacije v prihodnje vidneje vključiti v vzgojno-izobraževalne zavode.

Koncept FUTURE-O

Model FUTURE-O, ki so ga razvili Dimovski idr. (2005), je še danes eden izmed sodobnejših pristopov na področju managementa organizacij, ki preko sedmih elementov vodi do polno razvite učeče se organizacije v praksi. Sedem elementov, ki sestavljajo model učeče se organizacije FUTURE-O, z opisi predstavlja v preglednici 2.

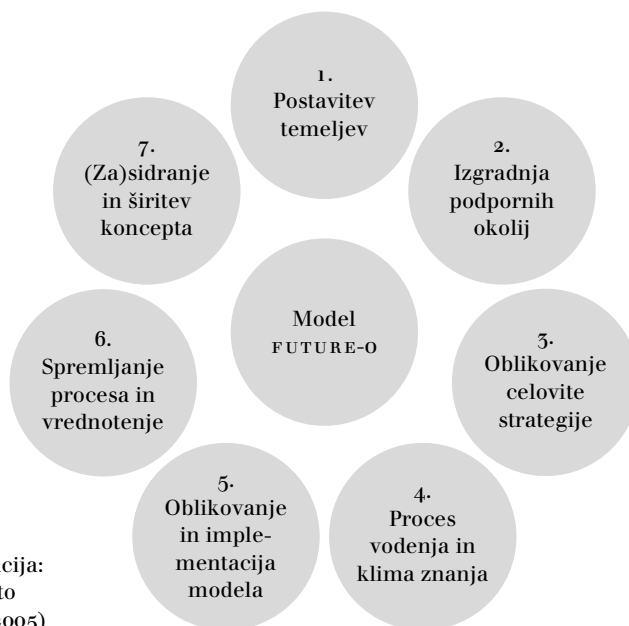
Model v bistvu temelji na molekularno-mrežnem pristopu, ki od vseh članov učeče se organizacije zahteva povezano in simultano delovanje v vseh procesih, dokler se organizacija na vseh ravneh ne začne učiti. Prav molekularno-mrežni pristop je ena od bistvenih razlik v primerjavi s prejšnjimi (tradicionalnimi) praksami s področja managementa organizacij. Model FUTURE-O posebej poudarja pomen celovitosti in povezanosti vseh procesov ter vseh

PREGLEDNICA 2 Sedem elementov modela FUTURE-O

Št. Element	Opis
1 Postavitev temeljev za začetek reorganizacije v učečo se organizacijo	Analiza procesa strateškega managementa organizacije, podpora vrhnjega managementa za implementacijo sprememb, vzpostavitev pogojev za organizacijsko spremembo, oblikovanje strateškega tima za spremembe, ocena želenih poslovnih potreb poslovanja, ocena vrzeli in (ne)učinkovitosti
2 Izgradnja podpornih okolij učeče se organizacije	Vloga timske strukture in povezav med udeleženci v procesu, oblikovanje iniciativ učeče se organizacije, vzpostavitev drevesa managementa znanja v učeči se organizaciji, formalizacija standardov in kriterijev za model učeče se organizacije, izgradnja zakladnice znanj in sposobnosti učeče se organizacije, zagotovitev podpore informacijske tehnologije
3 Oblikovanje celovite strategije in prepoznavanje strateških ciljev	Redefiniranje funkcij procesa managementa v učeči se organizaciji, oblikovanje strateških ciljev, vizije, poslanstva in načrtov, proces načrtovanja v učeči se organizaciji, načela radikalne decentralizacije poslovanja, oblikovanje celovite, poslovne in funkcijske strategije, ustvarjanje učeče se organizacije s pomočjo organizacijskih procesov učenja, prilagoditev organizacijske strukture strategiji učeče se organizacije
4 Proces vodenja pri oblikovanju klime, ki omogoča širitev organizacijskega znanja	Vzpostavitev participativnega stila vodenja, razvoj odprtih formalnih in neformalnih komunikacijskih mrež, ustrezno ravnanje z ljudmi pri delu v učeči se organizaciji, razvoj nove motivacijske sheme in sistema nagrajevanja, tehnike in izobraževanja in učenja, vzpostavitev kulture zaupanja in odprtosti, vzpostavitev celovitega sistema poslovanja znanja
5 Oblikovanje in implementacija modela učeče se organizacije	Participativna strategija in participativno vodenje, opolnomočenje zaposlenih, odprte informacije in cikli implicitnega in eksplicitnega znanja, narava virtualnega timskega dela učeče se organizacije, prilagodljiva organizacijska kultura, skupna vizija, razvoj praks osebnega mojstrstva, oblikovanje miselnih modelov, proces timskega učenja, sistemsko mišljenje, procesni (horizontalni) organizacijski ustroj, vzpostavitev celovitega informacijskega sistema (ERP)
6 Spremljanje procesa reorganizacije in vrednotenje dosežkov	Koncept decentralizirane kontrole, prepoznavanje usklajenosti med cilji posameznikov, timov in organizacije pri udeležanju polno razvite učeče se organizacije, merjenje internih zmožnosti in eksternih razmerij, sodobni pristopi, ki omogočajo spremljanje uspešnosti učeče se organizacije, merjenje finančnih in nefinančnih kazalnikov uspeha poslovanja, nadgradnja osrednjih konkurenčnih sposobnosti podjetja, <i>benchmarking</i> – primerjava z najboljšimi, ovrednotenje intelektualnega kapitala in vrednosti podjetja
7 (Za)sidranje sprememb v podjetju in širitev koncepta učeče se organizacijske arhitekture	Implementacija implicitnega znanja v osrednje procese v organizaciji, vzdrževanje zmagovalnega potenciala in strategije sodelovanja, prilagoditev kulturi nenehnega učenja, formalizacija modela učeče se organizacije, trajna izmenjava in širjenje medorganizacijskih znanj in izkušenj, vloga managerja pri medorganizacijskih procesih povezovanja, konsolidacija izboljšav v procesih in strukturah

OPOMBE Povzeto po Dimovski idr. (2005).

zaposlenih na poti preoblikovanja od vertikalnega k procesnemu organizacijskemu ustroju. Koncepta učeče se organizacije, organizacijskega učenja in model FUTURE-O predstavljajo popolnoma



SLIKA 1
Učeča se organizacija:
FUTURE-O (povzeto
po Dimovski idr. 2005)

ново smer pri razumevanju sprememb, saj npr. za učečo se organizacijo velja, da se ta spreminja po vzoru naravnih sistemov, tako da vsaka sprememba vpliva na preostale elemente v njej, iz česar izhaja molekularni pristop. V želji po implementiranju omenjenega pristopa tudi v praktično okolje, v katerem delujejo organizacije, morajo spremembe v pristopu k organiziranju, usmerjanju in motiviranju zaposlenih najprej sprejeti managerji, poleg tega si morajo prizadevati za smiselno prerazdelitev moči oziroma za opolnomočenje zaposlenih (Dimovski idr. 2005, 80–81). Avtorja na sliki 1 grafično prikazuje model FUTURE-O.

Kot smo omenili, se model FUTURE-O glede svojih osnovnih lastnosti precej razlikuje od dozdajšnjih klasičnih modelov konkurenčnosti; razlike prikazuje v preglednici 3.

Halcom je podjetje, ki v praksi izpolnjuje vseh sedem kriterijev učeče se organizacije FUTURE-O. Izpolnjevanje elementov modela FUTURE-O na primeru podjetja Halcom avtorja prikazuje v preglednici 4.

Skupnosti učenja

Glavni namen vzgojno-izobraževalnih zavodov je, da se učenci v njih učijo, in najpomembnejši element pri zagotavljanju kakovostnega procesa učenja in poučevanja so učitelji. Kakovosten pro-

PREGLEDNICA 3 Razlike med modelom FUTURE-O in tradicionalnimi modeli konkurenčnosti

Klasični (tradicionalni) model konkurenčnosti	Model FUTURE-O
Centralizacija strategije	Decentralizacija strategije
Zaporedni modeli, temelječi na zaporednih korakih	Multidimenzionalni – molekularni model, ki temelji na znanju
Finančni kapital	Pomen nefinančnih instrumentov, znanja
Podrejenost	Osrednje mesto ima posameznik
Moč ima manager, pomen pravil, tez, nadzora	Znanje ima opolnomočena mreža članov učečega se tima
Stabilnost sistema in struktur	Nenehno iskanje ravnovesja med procesi in strukturami
Koraki, faze, stopnje	Elementi, učenje, omrežni vidik
Eksplisitno znanje	Implicitno znanje – kodifikacija?

OPOMBE Dimovski idr. (2005).

PREGLEDNICA 4 Izpolnjevanje elementov modela FUTURE-O v podjetju Halcom

Št. Element	Halcom
1 Postavitev temeljev za začetek reorganizacije v učečo se organizacijo	Ustanovitelji in vrhnji managerji podpirajo usmerjenost k učenju, učenje je zasidrano v kulturo, ustvarjanje primernih pogojev za učenje, medorganizacijska omrežja
2 Izgradnja podpornih okolij učeče se organizacije	Timska struktura, različni načini in dejavnosti učenja, podpora v formaliziranih iniciativah za deljenje znanja, v podjetju spodbujajo deljenje informacij in zamisli
3 Oblikovanje celovite strategije in identifikacija strateških ciljev	Pravilna opredelitev poslanstva, strateških načrtov, ciljev, odprta komunikacija, kultura učenja, procesi ravnanja z ljudmi pri delu, ki spodbujajo učenje (zaposlovanje, vključitev novih zaposlenih, nenehno učenje)
4 Proces vodenja pri oblikovanju klime, ki spodbuja širitev znanja v organizaciji	Top management podpira učenje, participativno vodenje, razvoj omrežij, interno podjetništvo
5 Oblikovanje in implementacija modela učeče se organizacije	Implementacija prek opolnomočenja, kultura učenja, odprtost in zaupanje, skupna vizija, timsko učenje
6 Spremljanje procesa reorganizacije in vrednotenje dosežkov	Decentralizirani kontrolni procesi, finančni in nefinančni pristopi
7 (Za)sidranje sprememb v podjetju in širitev koncepta učeče se organizacijske arhitekture	Vzpostavitev formalnih sistemov učenja, ocenjevanje konkurenčne prednosti, ki temelji na znanju, implementacija znanja v vsakodnevne dejavnosti

OPOMBE Povzeto po Dimovski idr. (2005)

ces učenja in poučevanja, s poudarkom na vodenju učenja učenec, je mogoče izboljševati z nenehnim strokovnim izpopolnjevanjem oziroma učenjem samih učiteljev. Za organizacije je tako pomembno, da ustvarijo okolje, ki podpira učenje zaposlenih oziroma učiteljev. Okolje, v katerem učenje učiteljev pride najbolj do izraza, Hord in Hirsh (2008) imenujeta skupnosti učenja. Skupnost

učenja (angleško *Professional Learning Community*) Hord (2009) opredeli kot skupek vseh njenih treh posameznih elementov. Prvič, v njej so strokovnjaki, posamezniki, ki so odgovorni za izvedbo učinkovitega programa za posredovanje znanja učencem. Drugič, učenje kot dejavnost, v katero so posamezniki vpeti, da bi pridobili nova znanja in veščine. Tretjič, skupnost, v kateri se posamezniki združujejo v skupine, da bi izmenjali mnenja glede pomembnih dejavnosti in da bi se skupaj s kolegi poglobili v posamezne pomembne problematike. Nadalje lahko v okviru skupnosti učenja govorimo o šestih značilnostih, s pomočjo katerih jih je mogoče definirati: skupna prepričanja, vrednote in vizija o tem, kakšen bi vzgojno-izobraževalni zavod moral biti; struktura organizacije, ki omogoča, da so moč, avtoriteta in odločanje enakomerno porazdeljeni v celotni skupnosti; podporno okolje, ki omogoča dovolj časa, prostore in vire za delo; podporno okolje, za katero sta značilna skrb za druge in vzpostavljanje zaupanja; kolektivno učenje, usmerjeno v potrebe učencev, večjo učinkovitost strokovnjakov in delitev učiteljskih praks v zvezi z vodenjem procesa učenja in poučevanja, kar vse je vhodni element za kasnejše izboljšave na individualni in organizacijski ravni (Hord 2009). Tudi DuFour, DuFour in Eaker (2008) navajajo šest značilnosti skupnosti učenja: deljeno poslanstvo (angleško *shared mission*); vizija, vrednote in cilji – vse usmerjeno v učenje učencev; sodelovalna kultura, ki je osredotočena na učenje; skupno raziskovanje najboljših praks in njihove trenutne resničnosti; usmerjenost v akcijo in *learning by doing* – učenje z delovanjem; zavezanost nenehnim izboljšavam in usmerjenost v rezultate. Pri tem navajajo, da so deljeno poslanstvo, vizija, vrednote in cilji temelj skupnosti učenja, sodelovalni timi pa temeljni gradnik (angleško *building block*) organizacije. Skupnost učenja je tako sestavljena iz sodelovalnih timov. Rutar Ilc in Založnik (2017) v zapisih o vodenju skupinskih procesov in sodelovanju v učeči se skupnosti poudarjata pomen timskega sodelovanja in nastajanja učečih se skupnosti.

Pri opredeljevanju učenja v skupnosti pa je najprej ključnega pomena, da zaposleni razumejo povezavo med učenjem učencev v razredu in učenjem oziroma izmenjavo znanja med kolegi (Lambert 2003). V okviru teh skupnosti učitelji podrobno preučujejo različne vire podatkov o uspehih učencev, da bi odkrili, na katerih področjih imajo dovolj znanja. Še pomembneje pa je, da člani skupnosti odkrijejo področja, na katerih raven znanja ni zadovoljiva. Tako lahko učitelji ugotovijo, čemur morajo takoj posvetiti pozornost, in svoja prizadevanja usmerijo k učenju o novi vsebini, no-

vih strategijah in pristopih v želji, da bi izboljšali kakovost procesa učenja in poučevanja (pouka) (Hord 2009). Lambert (2003) opredeli nekatere značilnosti skupnosti, in sicer, da morajo biti osredotočene na skupni namen, ne sme jim biti vseeno za druge, vztrajati morajo pri načelih integritete in vzpostavljanju zaupanja. Lambert (2003) še meni, da je treba, če hočemo delo učiteljev dvigniti na tako raven, kot jo zahteva prava učna skupnost, energijo in pozornost usmeriti v nekaj, kar je večje od posameznih učiteljev. Po mnenju avtorjev tega članka je to lahko usmerjanje h grajenju lastnega znanja učencev, pa tudi k razvoju kompetenc učencev prek procesa učenja in poučevanja, pri čemer so lahko izboljšave te storitve posledica timskega dela oziroma sodelovanja učiteljskega kolektiva. Različni avtorji se sprašujejo, ali je vzpostavitev različnih sodelovalnih timov v vzgojno-izobraževalnih zavodih zaradi zagotavljanja nenehnih izboljšav smiselna. Avtorjema tega članka se tako zastavlja vprašanje, ali je v vzgojno-izobraževalnih zavodih mogoče na ta način graditi tudi učečo se organizacijo, ki bi posledično vplivala na boljše rezultate, ki jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih opredelimo kot izboljšan proces učenja in poučevanja, posledica česar so boljši dosežki učencev.

Primerjava med učečo se organizacijo FUTURE-O in skupnostmi učenja

Avtorja ugotavlja, da je sedem elementov učeče se organizacije FUTURE-O precej blizu značilnostim skupnosti učenja, ki jih omenjajo Lambert (2003), DuFour, DuFour in Eaker (2008) in Hord (2009). Element FUTURE-O, ki poudarja pomen decentralizacije strategije, je podoben tisti značilnosti skupnosti učenja, ki organizacijo usmerja k podpornemu okolju, v katerem so moč, avtoritete in odločanje bolj enakomerno porazdeljeni (Hord 2009). Pomembna razlika pa je v molekularnem pristopu, ki ga izpostavijo Dimovski idr. (2005), predvsem z mislijo na to, da vsaka sprememba v organizaciji pomembno vpliva na vse njene preostale elemente, to pa je nekaj, kar v primeru strokovnih učnih skupnosti ni natančno opredeljeno. Obema pristopoma je skupno poudarjanje pomena znanja, pri čemer je še posebno pomembno tacitno oziroma implicitno znanje, ki ga imajo posamezniki in bi ga radi izmenjali s sodelavci. Prav tako velja poudariti, da bi se s sodelovanjem in izmenjavo znanj med posamezniki izboljšalo znanje na ravni posameznikov in posameznih timov, hkrati pa bi omenjena izmenjava pomembno vplivala na višjo raven znanja, veščin in

kompetenc celotne organizacije. Z omenjenim procesom bi lahko vzgojno-izobraževalni zavodi podobno kot podjetja iz zasebnega sektorja (npr. Halcom) postopoma začeli graditi svoje baze znanja, ki bi koristile procesom, povezanim z znanjem na individualni, timski in organizacijski ravni. Podobnost med obema pristopoma je tudi v nenehnem poudarjanju pomena posameznika, ki postane gradnik skupine oziroma v modelu FUTURE-o član opolnomočene mreže. Kot sva avtorja opozorila na primeru podjetja Halcom, so timi z razmeroma majhnim številom članov ključni za delovanje učeče se organizacije, pri čemer velja omeniti, da vidiva prednosti poudarjenega sodelovanja in timskega dela tudi v okolju vzgojno-izobraževalnih zavodov, v katerih bi se lahko oblikovali majhni timi učiteljev, ki poučujejo na podobnih ali različnih predmetnih področjih. Model FUTURE-o pa se nekoliko razlikuje tudi v tem, da si prizadeva nenehno iskati ravnovesje med procesi in strukturami, kar v okviru strokovnih učnih skupnosti ni natančno opredeljeno. Obema pristopoma je skupno iskanje novega znanja in drugačnega delovanja, kar pripomore k bolj kakovostnemu končnemu izdelki ali boljši storitvi, ki ju je deležen uporabnik. Sicer pa sta se preučevanja dejavnikov, ki spodbujajo organizacijsko učenje in neformalne skupnosti učenja ter prestrukturiranja in procese timskega učenja v šolah, že dotaknila Leithwood in Seashore Louis (1998). Oder in Mravlje (2017) ter Pahor (2017) pa so na primerih udejanjanja učeče se skupnosti predstavili dobra izhodišča za nadaljnji razvoj v vzgojno-izobraževalnih zavodih v Sloveniji. Vseeno pa še ni moč zaslediti podrobne opredelitve povezanosti timov na ravni šole kot celotne organizacije. Pri tem avtorja ocenjujeva, da je koncept učeče se organizacije, ki je v slovenskem okolju močnejše navzoč od leta 2005, ko so Dimovski idr. predstavili model FUTURE-o, še vedno aktualen in zanimiv za raziskovanje, hkrati pa ima potencial za združevanje s konceptom skupnosti učenja; v tem bi se lahko pokazale možnosti za nadaljnji razvoj in napredek na področju učenja in procesa poučevanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Zaključek

V članku avtorja na podlagi pregleda literature in z nekaterimi primeri iz prakse prikazujeva pomen in potencial konceptov učeče se organizacije in organizacijskega učenja. Poudariti sva skušala predvsem nekatere bistvene ugotovitve, ki jih je moč iz omenjenih konceptov prenesti v vzgojno-izobraževalne zavode, ob del-

ni prilagoditvi nekaterih značilnosti. Prvič, pomembno je, da so v vseh organizacijah vsi zaposleni vpleteni v eksperimentiranje, spremembe, izboljšave in si prizadevajo za nenehno učenje. Drugič, v današnjem turbulentnem okolju, ki ga zaznamujejo nenehne spremembe, so organizacije precej bolj uspešne, kadar sta njihova organizacijska struktura in kultura prilagodljivi. Tretjič, delo v majhnih timih bi moralo vsem organizacijam predstavljati temelj njihovega delovanja. Četrtrič, za organizacije je pomembno, da v njih poudarjajo mehke veščine, kakršne so npr. sodelovanje, motiviranje, timsko delo in komuniciranje. Petič, primer dobre prakse morajo predstavljati tudi top managerji, ki se zavzemajo za učenje in zagotavljajo podporo učenju na individualni, timski in organizacijski ravni. Šestič, poudarjati je treba pomen horizontalne povezanosti zaposlenih, pri čemer morajo managerji razumeti, da se vloga vodje danes iz klasične hierarhične spreminja tako, da vpliva na omrežja (majhne time) samozainteresiranih zaposlenih. Sedmič, vsaka organizacija ima lahko koristi, če poskuša biti učeča se, vendar je treba temeljito razmisliti, kateri tip učeče se organizacije je zanjo primeren, in se izogibati načelu, da je »ena rešitev primerna za vse«. Osmič, ob upoštevanju vseh naštetih priporočil lahko vzgojno-izobraževalni zavodi naredijo prvi korak na poti preoblikovanja k idealnemu tipu učeče se organizacije. Prihodnje raziskave bi lahko koncept učeče se organizacije in organizacijskega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih obravnavale z drugačnim metodološkim pristopom, kvalitativnim (npr. uporaba metode intervjuja) ali kvantitativnim (npr. uporaba metode anketnega vprašalnika). Ena izmed omejitev članka je namreč, da gre za začetni in informativni pregled stanja na področju učeče se organizacije in organizacijskega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki temelji na literaturi in obstoječih sekundarnih podatkih.

Avtorja kljub temu meniva, da je članek lahko koristen pri sedanjih in prihodnjih raziskavah oziroma razpravah v zvezi z učečimi se organizacijami in organizacijskim učenjem v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Literatura

- Abrahamson Lofstrom, C. 2013. »The Learning Organization in Elderly Care – Can It Fit?« In *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context*, ur. Anders Ortenblad, 196–209. Cheltenham: Edward Elgar.
- Antonacopoulou, E. 2006. »The Relationship between Individual and

- Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices.« *Management Learning* 37 (4): 455–473.
- Argote, L. 2011. »Organizational Learning Research: Past, Present and Future.« *Management Learning* 42 (4): 439–446.
- Argote, L., B. Mcevily in R. Reagan. 2003. »Managing Knowledge in Organizations: An Integrative Framework and Review of Emerging Themes.« *Management Science* 49 (4): 571–582.
- Argote, L., in E. Miron-Spektor. 2011. »Organizational Learning: From Experience to Knowledge.« *Organization Science* 22 (5): 1123–1137.
- Argyris, C., in D. A. Schon. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arygyris, C., in D. A. Schon. 1996. *Organizational Learning 2*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Azmi, F. 2008. »Organizational Learning: Crafting a Strategic Framework.« *Journal of Business Strategy* 5 (2): 58–70.
- Ažman, T., in M. Zavašnik Arčnik. 2017. »Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 25–44.
- Bapuji, H., in M. Crossan. 2004. »From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research.« *Management Learning* 35 (4): 397–417.
- Bečaj, J. 2010. »Šolska kultura in sodelovanje.« Prispevek na posvetu in usposabljanju ravnateljev in vodij PUZ-ov, Podčetrtek, 15. oktober.
- Bečaj, J. 2011. »Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo.« *Sodobna pedagogika* 62 (1): 56–75.
- Bui, H. T., in Y. Baruch. 2012. »Learning Organizations in Higher Education: An Empirical Evaluation within an International Context.« *Management Learning* 43 (5): 515–544.
- Burke, W. W. 2014. *Organization Change: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Castaneda, D. I. 2010. »Psychosocial Variables and Organizational Conditions Associated to Knowledge Sharing Intention and Behavior.« Doktorska disertacija, Universidad Autonoma de Madrid, Madrid.
- Castaneda, D. I., L. F. Manrique in S. Cuellar. 2018. »Is Organizational Learning Being Absorbed by Knowledge Management? A Systematic Review.« *Journal of Knowledge Management* 22 (2): 299–325.
- Crossan, M. M., H. Lane in R. White. 1999. »An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution.« *Academy of Management Review* 24 (3): 522–537.
- Cummings, T., in C. Worley. 2009. *Organization Development and Change*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Daft, R. L., in D. Marcic. 2011. *Understanding Management*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Dimovski, V. 1994. »Organizational Learning and Competitive Advantage: A Theoretical and Empirical Analysis.« Doktorska disertacija, Cleveland University, Cleveland.

- Dimovski, V., S. Penger, M. Škerlavaj in J. Žnidaršič. 2005. *Učeca se organizacija: ustvarite podjetje znanja*. Ljubljana: GV založba.
- DuFour, R., R. DuFour in R. Eaker. 2008. *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Erčulj, J. 2004. »Ravnatelj, klima in kultura šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (3): 37–44.
- Garvin, D. A. 2000. »Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work.« Boston, MA: Harvard Business Press.
- Garvin, D. A. 1993. »Building a Learning Organization.« *Harvard Business Review* 74 (4): 78–91.
- Grah, B. 2016. »Part Three: Learning Organization.« V *Advanced Management and Leadership Practice*, avt. V. Dimovski, S. Penger, J. Peterlin, B. Grah, M. Černe in M. Klepec, 60–74. Harlow: Pearson Education.
- Hedberg, B. L. T. 1981. »How Organizations Learn and Unlearn.« V *Handbook of Organizational Design*, ur. P. C. Nystrom in W. H. Starbuck, 1:3–27. New York: Oxford University Press.
- Hitt, W. D. 1996. »The Learning Organization: Some Reflections on Organizational Renewal.« *Employee Counselling Today* 8 (7): 16–25.
- Hord, S. M. 2009. »Professional Learning Communities.« *National Staff Development Council* 30 (1): 40–43.
- Hord, S. M., in S. A. Hirsch. 2008. »Making the Promise a Reality.« V *Sustaining Professional Learning Communities*, ur. A. M. Blackstein, P. D. Houston in R. W. Cole, 23–24. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huber, G. P. 1990. »A Theory of the Effects of Advanced Technologies on Organizational Design, Intelligence and Decision Making.« *Academy of Management Review* 15 (1): 47–71.
- Janežič, M., V. Dimovski in M. Hodošček. 2018. »Modeling a Learning Organization Using a Molecular Network Framework.« *Computers & Education* 118:56–69.
- Jashapara, A. 2011. *Knowledge Management: An Integrated Approach*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Jucevičiene, P., in R. Leonavičiene. 2007. »The Change of Human Resource Development Concepts in the Process of Becoming a Learning Organization.« *Economics & Management* 12:569–575.
- Kidwell, J. J., K. Vander Linde in S. L. Johnson. 2000. »Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education.« *Educause Quarterly* 23:28–33.
- Kools, M., and L. Stoll. 2016. »What Makes a School a Learning Organization.« Education Working Paper 137, OECD, Pariz.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lambert, L. 2003. *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, VA: ASCD.

- Leithwood, K., in K. Seashore Louis. 1998. *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Liebowitz, J. 1999. »Key Ingredients to the Success of an Organization's Knowledge Management Strategy.« *Knowledge and Process Management* 6 (1): 37–40.
- Likon, B. 2004. »Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela na srednjih ekonomskih šolah.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Likon, B. 2012. »Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 37–51.
- Lin, H. 2014. »A Multi-Stage Analysis of Antecedents and Consequences of Knowledge Management Evolution.« *Journal of Knowledge Management* 18 (1): 52–74.
- Metaxiotis, K., in J. Psarras. 2003. »Applying Knowledge Management in Higher Education: The Creation of a Learning Organization.« *Journal of Information & Knowledge Management* 2 (4): 353–359.
- Nonaka, I., in H. Takeuchi. 1995. *The Knowledge Creating Company*. New York, NY: Oxford University Press.
- Oder, B., in F. Mravlje. 2017. »Učeča se skupnost.« V *Učitelji raziskovalci lastne prakse*, 138–145. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ortenblad, A. 2011. *Making Sense of the Learning Organization: What is it and Who Needs it?* Kuala Lumpur: Yayasan Ilmuwan.
- Pahor, M. 2017. »Od raziskovanja lastne prakse do učeče se skupnosti: ko delovanje posameznika preraste v sodelovanje.« V *Učitelji raziskovalci lastne prakse*, 131–137. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Purgaj, S. 2007. »Vloga strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti šole.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Rowley, J. 2000. »Is Higher Education Ready for Knowledge Management.« *International Journal of Educational Management* 14 (7): 325–333.
- Rutar Ilc, Z., in P. Založnik. 2017. »Vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti.« V *Učitelji raziskovalci lastne prakse*, 41–62. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Senge, P. M. 2014. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. B. k.: Crown Business.
- Senge, P. M., A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth, B. Smith. 1999. *The Dance of Change*. New York: Doubleday Currency.
- Sitkin, B. S. 1992. »Learning through Failure: The Strategy of Small Losses.« *Research in Organizational Behaviour*, ur. B. M. Staw in L. L. Cummings, 541–577. Greenwich, CT: JAI Press.
- Smith, P. 2008. »The Learning Organization Turns 15: A Retrospective.« *The Learning Organization* 15 (6): 441–448.

- Solanki, M. R. 2013. »Knowledge Management in Higher Education.« *International Journal for Research in Education* 2:33–35.
- Škodnik, A. M. 2017. »Učeča se organizacija in učiteljev profesionalni razvoj.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Villamizar, M., in D. I. Castaneda. 2014. »Relation between Organizational Climate and its Dimension and Knowledge Sharing among Knowledge Workers.« *International Journal of Psychological Research* 7 (2): 64–75.
- Watkins, K. E., in V. J. Marsick. 1997. *Dimensions of the Learning Organization*. Warwick, RI: Partners or the Learning Organization.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenja za učenje.« V *Vodenje za učenje: izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- **Dr. Vlado Dimovski** je profesor na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. vlado.dimovski@ef.uni-lj.si
- Simon Colnar** je asistent na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. simon.colnar@ef.uni-lj.si