



Vlado DIMOVSKI, Tadeja COLNAR*

IZVIRNI
ZNANSTVENI
ČLANEK

ORGANIZACIJSKO UČENJE

Povzetek. *Koncept organizacijskega učenja je obsežno obravnavan v novejši literaturi s področja managementa. Literatura obravnava organizacijsko učenje s štirih vidikov: informacijskega, interpretacijskega, strateškega in vedenjskega. V članku želimo izpostaviti vedenjski vidik učenja v organizacijah in učenje obravnavati kot kontinuiran proces, ki poteka tako pri posamezniku kot v organizaciji. Z raziskovanjem temeljnih vedenjskih, miselnih in učnih procesov posameznika in organizacije smo oblikovali pristop za vzpostavljanje organizacijskega učenja. Uspešno organizacijsko učenje pojasnjujemo z vidika odnosa med procesom soodvisnega učenja med posameznikom in organizacijo, s čimer je posamezniku dodeljen vzvod za uspešnejše delovanje organizacije in njega samega.*

Ključni pojmi: *organizacijsko učenje, proces učenja, učeča se organizacija, upravljanje s človeškimi viri, komunikacija, organizacijska psihologija*

701

Opredelitve in razvrstitve organizacijskega učenja

Obsežne raziskave na področju organizacijskega učenja so bile doslej večinoma razdrobljene in multidisciplinarne (Shrivastava 1983) in so prinesle številne definicije, ki se razlikujejo po kriterijih: vključenosti, širine in osredotočenosti (Dimovski 1994). Za večino v nadaljevanju navedenih opredelitev velja, da so le delne, saj opredeljujejo organizacijsko učenje le z določene teoretične perspektive. Za namene raziskav na področju managementa lahko uporabimo le skupek vseh različnih definicij organizacijskega učenja, ki je mnogo širši (obsega namreč različne vrste organizacijskega učenja), saj vključuje tudi različne procese v povezavi z organizacijskim učenjem.

Shrivastava (1983) opredeljuje organizacijsko učenje kot koncept, ki vsebuje štiri različne metode: prilagajanje, skupne predpostavke, pridobivanje znanja o odnosu akcija-rezultat in institucionalizirane izkušnje. Prilagajanje je proces zaznavanja sprememb v okolju, prilagoditev spremembam in uspešno obvladovanje sprememb. Skupne predpostavke so osnova za uporabljene organizacijske teorije in se spreminjajo z organizacijskim učenjem. Pridobivanje znanja je tako kon-

* Dr. Vlado Dimovski, profesor na Ekonomski fakulteti v Ljubljani in predsednik Centra za mednarodno konkurenčnost (CIC) v Ljubljani.

* Mag. Tadeja Colnar, Center za mednarodno konkurenčnost (CIC) v Ljubljani.

tinuirani proces učenja v odnosu akcija-rezultat in učinkov okolja (Duncan in Weiss 1978; Dutton in Duncan 1981). Institucionalizirane izkušnje so akumulacija učinkovitosti, ki jo pridobimo z izkušnjami in tradicijo, prikazujemo pa jih s krivuljo izkušenj (Abernathy in Wayne 1974; Yelle 1979).

Levitt in March (1988) se osredotočata predvsem na značilnosti organizacijskega učenja, ki ga definirata kot na veščinah temelječe, zgodovinsko pogojeno in ciljno usmerjeno. Organizacije se učijo s ponavljanjem istih veščin (rutin), s čimer zvišujejo organizacijsko učinkovitost in znižujejo proizvodne stroške (Porter 1985). Viri učenja so neposredne izkušnje, izkušnje drugih organizacij in interpretacije teh izkušenj. Ciljna usmerjenost odpravi nepotrebna opravila, s čimer prispeva k zvišanju organizacijske učinkovitosti in produktivnosti (Teece, Pisano in Shuen 1990). Daft in Huber (1987) organizacijsko učenje dojemata kot kompleksni in multidimenzionalni fenomen in ga uvrščata v sistemsko-strukturalni ter interpretacijski vidik, ki temelji v prvi vrsti na interpretaciji informacij.

Fiol in Lyles (1985) sta različna stališča o organizacijskem učenju združila v sintetično opredelitev, ki pravi "razvijanje sposobnosti opazovanja, znanja in asociacij med preteklimi akcijami ter učinkovitost teh in prihodnjih akcij" (Fiol in Lyles 1985, 811). Organizacijsko učenje se razlikuje od adaptacije, saj slednja pomeni samo sposobnost manjših prilagoditev, ki so posledica sprememb v okolju, ciljnih sprememb v strukturi ali drugih sprememb. Garvin (1993, 80) definira organizacijsko učenje v smislu učeče se organizacije kot "organizacija, ki je sposobna ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje ter modificirati vedenje, ki odseva nova znanja in nova razumevanja."

Spremembe v okolju sprožajo organizacijsko učenje in hkrati silijo organizacijo k uspešnemu prilagajanju okolju (Duncan in Weiss 1978; Dutton in Duncan 1981; Fiol in Lyles 1985) ali celo k premagovanju konkurentov (Hamel in Prahalad 1989; Hrebiniak in Joyce 1985). Proces organizacijskega učenja vključuje različne vrste učenja, ki obsegajo pridobivanje, razdelitev in interpretacijo informacij znotraj organizacije (Huber 1991). Organizacijsko učenje generira nove sposobnosti razumevanja in informacijski pomen (Daft, Huber 1987); generira vedenjske organizacijske spremembe (Argyris in Schon 1978); odkriva asociacije med preteklimi in prihodnjimi akcijami (Fiol in Lyles 1985; Levitt in March 1988; Teece, Pisano in Shuen 1990); zvišuje uspešnost in učinkovitost poslovanja organizacije (Teece, Pisano in Shuen 1990); in končno tudi potencialno generira (trajno) konkurenčno prednost (Nelson in Winter 1982; Porter 1985; Senge 1990).

Takšen opis organizacijskega učenja kaže na alternativno razvrstitev organizacijskega učenja. Načela organskega pristopa (teorija možganov) in kibernetike lahko uporabimo v združevanju različnih vidikov organizacijskega učenja v štiri vidike: informacijski, ki se ukvarja s procesi pridobivanja informacij; interpretacijski, ki obravnava razvoj novih razumevanj, ki temeljijo na informacijah; vidik strateškega managementa, ki obravnava vzroke in strateške posledice organizacijskega učenja; in vedenjski vidik, ki izhaja iz poglobljenega pojasnjevanja akcije, temelječe na vedenjskih prvinah posameznika, informacijah in novih razumevanjih. Vsak izmed navedenih štirih vidikov vključuje različne vrste in različne procese, ki prispevajo k organizacijskemu učenju. Vrste organizacijskega učenja in

procesov s tem v zvezi povzemamo v Tabeli 1 in jih bomo podrobno obravnavali v nadaljevanju.

Tabela 1: Vidiki, procesi in vrste organizacijskega učenja

<i>Vidik</i>	<i>Procesi</i>	<i>Vrsta organizacijskega učenja</i>
Informacijski	Zbiranje - pridobivanje informacij	Neposredno - izkušnje - metode poskusov in napak Iz druge roke - organizacijska inteligenca - benchmarking - prevzemanje (grafting)
Interpretacijski	Alokacija informacij Organizacijski spomin Značilnost informacij - dvournost (equivocality) - količina (load) - vrednost Uokvirjanje (framing) Oblikovanje Obilje medijev	
Strateški	Vzroki / spodbude organizacijskega učenja Konkurenčne prednosti organizacijskega učenja	
Vedenjski	Poznavanje - vedenje	Ne-učenje Prisiljeno Eksperimentalno Površinsko Omejevalno Okrepljeno Vnaprejšnje Integrativno
	Cikel organizacijskega učenja	Z vlogami omejeno Praznoverno Izkustveno Ne-učenje
	Akcijsko učenje	Učene z enojno zanko Učenje z dvojno zanko Eksperimentalno
	Procesi v učečih se organizacijah	Sistemsko mišljenje Osebnostno mojstrstvo Mentalni modeli Skupna vizija Laboratorijsko učenje

Informacijski vidik organizacijskega učenja

Ta vidik obravnava tok informacij znotraj organizacije, procese pridobivanja informacij, dodeljevanja in memoriranje informacij (tj. uskladiščenje in hranjenje informacij v spominu) (Laudon in Laudon 1988). Omenjeni vidik implicitno predpostavlja, da ima vsak posameznik v organizaciji miselni vzorec (zemljevid) sveta, ki je kopija sveta, s katerim se spoprijema (Crossan 1991). Iz tega lahko sklepamo, da se informacija ne razlikuje od podatkov in da si različni posamezniki brez predsodkov in nepristransko razlagajo objektivno realnost. Managerji se tudi ne osredotočajo na interpretacijo informacij, temveč predvsem na proces pridobivanja ustrezne informacije (Crossan 1991).

Organizacijsko učenje se dogaja, kadar ena ali več organizacijskih podenot prejmejo informacije in spoznajo njihovo potencialno uporabnost (koristnost) (Huber 1991). Namen organizacijskega učenja je zmanjšanje negotovosti ali nevednosti, to pa dosežemo s pravimi podatki (Daft in Huber 1987).

Interpretacijski vidik organizacijskega učenja

Interpretacijo definiramo kot proces prevajanja dogajanj in razvijanje skupnih razumevanj in konceptcijskih shem med člani organizacije, ali splošneje, proces, s katerim določeni informaciji damo ustrezen pomen (Daft in Huber 1987; Daft in Macintosh 1981; Daft in Weick 1984).

Interpretacija informacij je bistveni del organizacijskega učenja, kajti mnogi managerji imajo včasih prave informacije, vendar jih ne razlagajo pravilno (Crossan 1991; Hildebrand 1989). Interpretacijski vidik se ukvarja s tremi značilnimi in razločevalnimi koncepti, ki se nanašajo na interpretacijo informacij: značilnostni interpretacije informacij (dvoumnost, razpoložljivost in vrednost), sredstvi za interpretacijo informacij in mediji, preko katerih prenašamo informacije.

Strateški vidik organizacijskega učenja

Vidik strateškega managementa izhaja iz analize vzrokov in spodbud za organizacijsko učenje, ki so vir trajnih konkurenčnih prednosti. Organizacijsko učenje sprožata dve skupini dejavnikov: prvič, organizacijsko učenje je lahko odgovor (odziv) na spremembe v okolju, in drugič, lahko je tudi posledica želje managerjev doseči določen cilj (strateška izbira). Koncept vpliva okolja in strateška izbira sta lahko vzajemno neodvisna (Astley in Van de Ven 1983; Child 1972; Weick 1979) ali interaktivno odvisna (Bourgeois 1984; Hrebiniak in Joyce 1985).

S strateškega vidika organizacijsko učenje vodi v konkurenčno prednost. V kolikor organizacijsko učenje ne privede v izboljšanje poslovanja podjetja, strateško ne more biti upravičeno. Končno lahko uspešnejše in učinkovitejše poslovanje dosežemo le s spreminjanjem in izboljševanjem aktivnosti in operacij v podjetju.

Literatura o managementu razlikuje med dvema teorijama, ki analizirata proces doseganja trajne konkurenčne prednosti (Lado et al. 1992): teorija industrijske organizacije (Bain 1956; Ghemawat 1986; Mason 1939; Porter 1980, 1985), ki se prvenstveno osredotoča na doseganje konkurenčne prednosti ter podpira vidik determinizma okolja; in teorija, temelječa na resursih (resource-based theory) (Barney 1986, 1988, 1991; Dierickx in Cool 1989; Peteraf 1993; Reed in DeFillippi

1990; Rumelt 1987), ki se nanaša na trajnost konkurenčne prednosti in podpira vidik strateške izbire.

Vedenjski vidik organizacijskega učenja

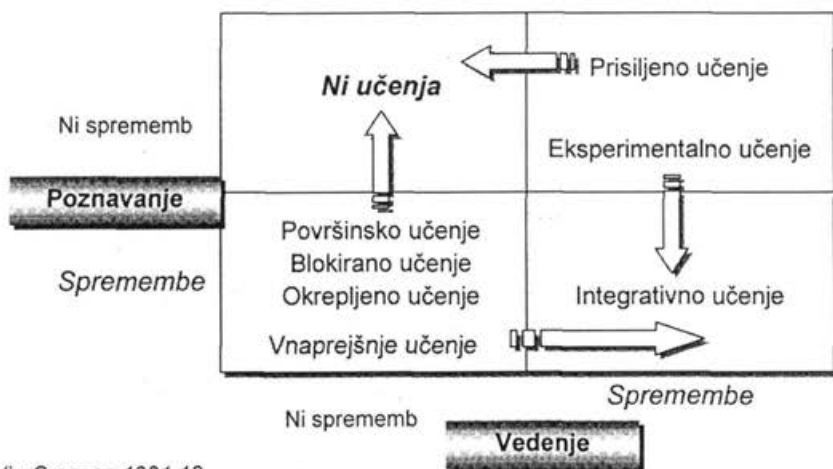
Vedenjski vidik temelji na predpostavki, da organizacijsko učenje privede v spremembo v organizacijskem vedenju (Argyris in Schon 1978; Crossan 1991; Fiol in Lyles 1985) oziroma da sprememba v vedenju posameznika privede do spremembe v organizacijskem vedenju (Senge 1994; Colnar 1999). Velik del literature o vedenjskem vidiku lahko sintetiziramo v štiri različne pristope: spoznavanje-ustrezno vedenje (cognition-behaviour fit), cikel izbire, akcijsko učenje in učeča se organizacija.

Odnos med spoznanjem in vedenjem

Odnos med spoznanjem in vedenjem je odvisen od nadomestnega učenja in organizacijske sheme (Crossan 1991; Gioia in Manz 1985). Organizacije uporabljajo, ko se nadomestno učijo, organizacijsko shemo kot vodnik za rezultat namernega vedenja (Lord in Kernan 1987). Nadomestno učenje temelji na teoriji družabnega učenja (Bandura 1977; Kraut 1976; Manz in Sims 1981; Smith 1976) in se nanaša na "simbolični proces, ki je popolnoma nezdružljiv z neposrednimi izkušnjami: opazovalec se raje uči na podlagi vedenja in posledic, ki izhajajo iz nekega znanega modela, kot pa na podlagi rezultatov, ki izvirajo iz njegovih lastnih poskusov, njegovega lastnega delovanja" (Gioia in Manz 1985, 528). Shema omogoča strukturo, temelječo na znanju, ki služi kot vodnik za pojasnjevanje informacij, akcij in pričakovanj. Naj še dodamo, da shema igra pomembno vlogo v predpisovanju povsem določenega vedenja ter daje smisel družbenim in organizacijskim informacijam in situacijam.

Tipologija organizacijskega učenja temelji na treh razlagah odnosa med organizacijskim učenjem ter vedenjskimi spremembami in spremembami v poznavanju (Crossan 1991). Vedenjske spremembe in spremembe v poznavanju imajo dve dimenziji (brez spremembe ali sprememba), iz česar dobimo štiri možne kombinacije (glej Sliko 1). Če ni spremembe v vedenju ali poznavanju pomeni, da ni učenja. Iz tega sledi, da je za organizacijsko učenje potrebna sprememba enega ali obeh tipov. Sprememba v vedenju in brez spremembe v poznavanju je posledica prisiljenega in eksperimentalnega učenja. S prisiljenim učenjem imamo opravka, kadar posamezniki uporabijo svoje trenutno prepričanje (mnenje, mišljenje) pri spreminjanju vedenja. Z eksperimentalnim učenjem pa imamo opravka, kadar posamezniki poskušajo vpeljati novo vedenje, česar posledica bi lahko bila vedenjska sprememba.

Slika 1: Odnos med poznavanjem in vedenjem pri organizacijskem učenju



Vir: Crossan 1991,13

Situacija brez sprememb v vedenju, vendar s spremembo v spoznavanju, je rezultat štirih možnih oblik učenja: površinskega, blokiranega učenja, okrepljenega učenja in vnaprejšnjega učenja. Kadar posamezniki spremenijo svoje poznavanje z namenom, da bi sprejeli, kar bi morali verjeti, imamo opravka s površinskim učenjem. O blokiranem učenju govorimo, kadar prepričanja presežejo situacijo, kar povzroča težave v razlikovanju od površinskega učenja. O okrepljenem učenju govorimo, kadar se prepričanja posameznikov spremenijo kot posledica obstoječih specifičnih vedenjskih vzorcev ali drugih odnosov, ki podpirajo trenutno vedenje. Vnaprejšnje učenje pa izraža časovni odlog med vedenjsko spremembo in spremembo poznavanja posameznikov.

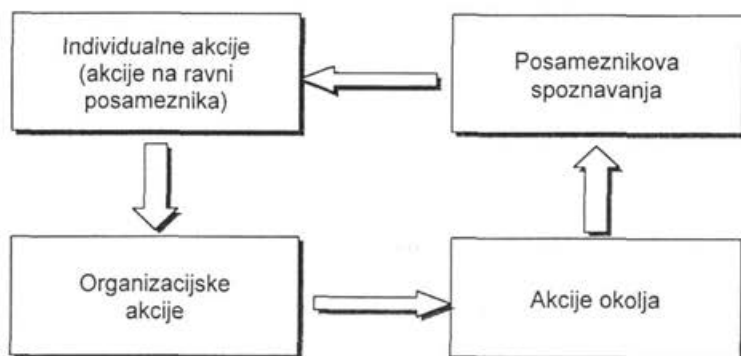
Vidik cikla organizacijskega učenja

Cikel organizacijskega učenja obsega štiri stopnje: akcijo na ravni posameznika, akcijo na ravni organizacije, akcijo oziroma odziv okolja ter prepričanja posameznikov oziroma njihovo poznavanje, ki se povezuje v cikel. Vidik cikla organizacijskega učenja obravnava organizacijsko učenje v smislu "neprestanega učenja organizacij, ko se prebijajo skozi različna okolja" (Hedberg 1981) in temelji na modelu spodbuda-reakcija (March in Olsen 1975). Ta koncept temelji na predpostavki, da se organizacija lahko uči samo tako, da se učijo posamezniki. To pomeni, da je organizacijsko učenje enostavno kumulacija učenja posameznikov (Crossan 1991; Hedberg 1981). Kadar imajo organizacije slabše znanje kot njihovi posamezni člani, to implicira na težave v komunikaciji (Hedberg 1981).

Okolja se pogosto spreminjajo. Organizacije s selekcioniranjem in aktiviranjem okolja za obrambne in ofenzivne namene celo združujejo prilagodljive in perspektivne ukrepe. Model "spodbuda-odziv" se pri analiziranju individualnega učenja na široko uporablja. Ponavadi se predpostavlja, da spodbuda nastane pred odzivom (reakcijo) oziroma ga sproža. Z vidika cikla organizacijskega učenja, organizacije lahko izbirajo svoje okolje in ustrezno reagirajo na spodbudo v določenem okolju.

Kadar so faze v procesu organizacijskega učenja tesno povezane na takšen način kot smo jih obravnavali v prejšnjih odstavkih, govorimo o zaključenem ciklu učenja (glej sliko 2). Cikel je nepopoln, kadar je pretrgan, v takšni situaciji pa nastanejo zanimivi pojavi, ki so pomembni za organizacijsko učenje (March in Olsen 1975).

Slika 2: Cikel organizacijskega učenja



Vir: March in Olsen 1975

Kadar se cikel med prepričanju posameznikov in organizacijskimi akcijami pretrga, individualno učenje skorajda nima učinka na vedenje posameznikov. Ovire pri opredeljevanju vlog in standardne operacijske procedure prekinajo cikel, učenju, ki nastane v takšni situaciji, pa rečemo z vlogami ovirano učenje. Kadar se cikel med organizacijskimi akcijami in odzivom okolja prekine, se posamezniki znotraj organizacije poslužujejo akcij, toda organizacijske akcije niso ustrezne okolju (Weick 1979). V takšni situaciji imamo opravka s praznovrnim učenjem (Levitt in March 1988; March in Olsen 1975).

Kadar je cikel prelomljen med posameznikovimi in organizacijskimi akcijami, vedenje posameznikov ne vpliva več na organizacijske akcije oziroma vedenje. Zadnji primer nepopolnega cikla nastane, kadar je cikel učenja pretrgan med odzivom okolja in prepričanju posameznikov. Organizacije se učijo v razmerah nejasnosti, posledica tega pa je, da odzivi okolja ne vplivajo na prepričanja posameznikov v organizaciji.

Vidik akcijskega učenja

Teorija akcijskega učenja Argyrisa in Schona (1978) je izmed vseh teorij organizacijskega učenja ena najpogostejše citiranih. Pri tem vidiku sta pomembni dve skupini teorij, ki obravnavata človeško vedenje: uporabne teorije in akcijske teorije (Argyris 1974; Argyris in Schon 1974). Uporabne teorije odsevajo dejansko vedenje ljudi in predpostavljajo le učenje z enojno zanko in organizacijsko eksperimentiranje. Teorije akcije pa temeljijo na treh načelih organizacijskega vedenja: raznolikosti, sposobnosti učiti se, kako se učiti ter na načelu minimalne kritične specifikacije (Morgan in Ramirez 1983).

Organizacijsko učenje v okviru vidika akcijskega učenja v splošnem definiramo kot iskanje oziroma odkrivanje napak in njihovo odpravljanje (ali vsaj zmanjševanje) (Argyris in Schon 1978; Dery 1982). Ali natančneje, učenje se lahko navezuje na proces skupnega raziskovanja posameznih članov organizacije "testiranja in restrukturiranja organizacijskih teorij akcij tako na nivoju organizacije kot tudi posameznika" (Argyris in Schon 1978, 11).

Učenje z enojno zanko v splošnem opredelimo kot proces odkrivanja napak in njihovega odpravljanja (ali zmanjševanja) na področjih, kjer organizacije izvajajo svoje politike ali zasledujejo svoje cilje. O *učenju z enojno zanko* v okviru modela učečih se sistemov govorimo takrat, kadar uporabimo nove vedenjske strategije v podporo istim glavnim spremenljivkam (Valenca, Pereira 1990). O *učenju z dvojno zanko* pa govorimo, "kadar odkrijemo napako in jo odpravimo, pri čemer upoštevamo norme, politike in cilje organizacije" (Argyris in Schon 1978, 3). Tovrstno učenje zajema modifikacijo ali nadomeščanje glavnih vrednot, politik in predpostavk.

Literatura, ki obravnava organizacijsko eksperimentiranje, podaja dve pomembni ugotovitvi: prvič, organizacije se zavestno učijo na podlagi povratnih informacij; drugič, organizacijsko učenje je proces odpravljanja nezaželenega stanja in doseganje zaželenega (Lindblom 1959). S tega vidika je organizacijsko učenje podobno logičnemu inkrementalizmu, kjer najuspešnejše strategije izvirajo iz iterativnega procesa predvidevanja prihodnosti, eksperimentiranja in zviševanja natančnosti povratnih informacij na podlagi serije delnih informacij (Quinn 1980).

Vidik učeče se organizacije

Učeče se organizacije (Senge 1990, 1991) so organizacije, "kjer ljudje neprestano izboljšujejo sposobnosti za doseganje rezultatov, ki si jih resnično želijo, kjer gojijo nove načine mišljenja, kjer so skupne aspiracije svobodne in kjer se ljudje neprestano učijo, kako se učiti skupaj" (Senge 1990, 3).

Učeča se organizacija se je sposobna neprestano učiti, je odprta za okolje in ima željo po povečevanju sposobnosti učenja. Omenjeni trije dejavniki so ključnega pomena za izboljšanje kakovosti, poglobljanje odnosov s kupci in dobavitelji, uspešnejše uresničevanje strategij, zviševanje zadovoljstva kupcev in za doseganje dobičkonosnosti (Mills in Friesen 1992). Neprestano učenje zagotovimo s pomočjo petih disciplin: sistemskim mišljenjem, osebnim mojstrstvom, mentalnimi modeli, skupno vizijo in timskim učenjem (Senge 1990, 1991).

Sistemska mišljenje pripomore k temu, da na bolj ustvarjalen način dobimo vpogled v vzorce in odnose ali jih spreminjamo z namenom, da bi pridobili trajno konkurenčno prednost (Senge 1990, 1991). *Osebnostno mojstrstvo* pripomore k neprestanemu razjasnjevanju in poglobljanju osebne vizije, osredotočenju energij, razvijanju potrpežljivosti in bolj objektivnemu obravnavanju realnosti (Senge 1990). Osebnostno mojstrstvo vključuje veliko tehnik in načel ter ga sestavljajo trije pomembni elementi: osebna vizija, ustvarjalna tenzija in zavezanost k resnici (Senge 1991).

Mentalni modeli so temeljne predpostavke, vrednote, prepričanja, norme in predstave, ki vplivajo na posameznikovo razumevanje realnosti in uresničevanje akcij (Senge 1990, 1992). Mentalni modeli omejujejo posameznike v obstoječ in podoben način mišljenja in reševanja problemov (McKenna 1992). Mentalne modele je možno spremeniti in tako razviti nove načine videnja in razumevanja realnosti samo, če so organizacije zadosti fleksibilne in odprte okolju.

Skupna vizija usmerja posameznike v organizaciji ter jim daje energijo. Je vizija, ki se ji večina članov organizacije zaveže, ker odseva njihove osebno vizijo (Senge 1990). Če se individualne in organizacijska vizija ne ujemata, posamezniki verjetno ne bodo delovali v skladu s cilji organizacije (McKenna 1992). Osebna zavezanost k skupni viziji je bistvenega pomena, zato morajo učeče se organizacije posvečati posebno pozornost procesu ustvarjanja skupne vizije (Senge 1990). *Timsko učenje* opredelimo kot "proces usmerjanja tima, da bi osredotočil svojo energijo v doseganje zaželenih rezultatov" (Senge 1991, 8), temelji na osebnem mojstrstvu in skupni viziji. Zahteva obvladovanje postopkov komunikacije (McKenna 1992) in koordinirane akcije (Senge 1990).

Proces učenja pri posamezniku in v organizacijah

V devetdesetih letih je nastalo veliko najrazličnejših konceptov in modelov¹ učenja v organizaciji, kljub temu pa je uspešnih primerov organizacijskega učenja v poslovni praksi relativno malo. Praktične izkušnje kažejo, da razlogi za to ne izhajajo iz pomanjkanja strokovnega znanja, slabih svetovalcev ali premajhne pripadnosti vodstev podjetij. Temeljni razlog je v osnovnem načinu razmišljanja ljudi (Senge, Kleiner, et al. 1999). To pomeni, da rešitve za vzpostavljanje uspešnega

¹ Literatura s področja organizacijskega učenja opisuje modele v smislu treh lastnosti (posebnosti), ki podpirajo različne kognitivne in skupinske procese v managerskih timih. Modele lahko gledamo kot:

- zemljevide, s pomočjo katerih pridobivamo in aktiviramo znanje,
- ogrodja, ki filtrirajo in organizirajo znanje in
- mikro-svetove za eksperimentiranje, sodelovanje in učenje (Morecroft 1992, 9).

organizacijskega učenja niso v obstoječih strukturah in sistemih, temveč v raziskovanju temeljnih vedenjskih in miselnih procesov pri posamezniku.

Teoretiki učenja v organizaciji večinoma analizirajo tehnike in koncepte uspešnega poslovanja, ki temeljijo na obravnavi organizacije kot sistema, manjše število raziskav pa izhaja iz učnega procesa kot celote aktivnosti, ki potekajo na ravni posameznika in predstavlja mikro-okolje učeče se organizacije. Učeča se organizacija ni končno stanje, temveč način dela in razvoja posameznikov in organizacije.

V nadaljevanju predstavljamo dva procesa učenja, s sintezo katerih interpretiramo odnos med učenjem pri posamezniku in organizacijskim učenjem. Najprej obravnavamo proces organizacijskega učenja japonskih avtorjev Nonake in Takeuchija (1995). Njun model "ustvarjanja organizacijskega znanja" (organizational knowledge creation) ponazarja učenje v organizaciji. Individualni vidik učenja ponazarjamo s konceptom "globokega ciklusa učenja" (deep learning cycle) avtorja Petra Sengeja.

Proces organizacijskega učenja

Proces organizacijskega učenja ponazarja model ustvarjanja organizacijskega znanja. Avtorja modela sta pri tem izhajala iz praks uspešnih japonskih podjetij, katerih temeljna značilnost je težnja po neprestanem spreminjanju. Osnova teorije ustvarjanja organizacijskega znanja je obravnavanje objektivne in subjektivne narave znanja. Subjektivno naravo znanja pri tem predstavljajo pojmi kot so: pripadnost, prepričanje, ki koreninijo globoko v vrednostnem sistemu posameznika. Tabela 2 prikazuje celoto dveh vrst znanja, ki v model ustvarjanja organizacijskega znanja vnaša epistemološko dimenzijo.

Tabela 2: Dve vrsti znanja

Tiho/implicitno znanje (subjektivno)	EksPLICITNO znanje (objektivno)
Znanje iz izkušenj (telo)	Racionalno znanje (um)
Simultano znanje (tu in zdaj)	Sekvenčno znanje (tam in takrat)
Analogno znanje (praksa)	Digitalno znanje (teorija)

Vir: Nonaka, Takeuchi 1995, 61.

Jedro modela Nonake in Takeuchija (1995, 62-69) je stališče, da je ustvarjanje znanja posledica interakcije med tihim/implicitnim in eksplicitnim znanjem. Ta interakcija poteka skozi proces socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije.

Socializacija pomeni pretvorbo ene oblike tihega znanja v drugo obliko tihega znanja. Primeri učenja na podlagi socializacije so: izmenjava izkušenj, učenje ob delu, brainstorming delavnice ipd. *Eksternalizacija* je konverzija tihega znanja v eksplicitno. Eksternalizacija lahko poteka s pomočjo *prisposodob*, ki jih sproža pred-

vsem intuicija in holistična domišljija - med idejami v tej fazi še ne analiziramo razlik - ter *analogij*, ko uporabljamo domišljijo, figurativni jezik in sposobnost povezovanja, logičnega razlikovanja. Med vsemi štirimi oblikami konverzije znanja je pri eksternalizaciji ključ za ustvarjanje znanja, ker iz tihega znanja ustvarja nove, eksplicitne koncepte.

Kombinacija je konverzija eksplicitnega znanja v eksplicitno. Primeri takšnega učenja so: izmenjava in kombiniranje znanja na podlagi dokumentov, na sestankih, seminarjih, razgovorih. Gre za rekonfiguracijo obstoječih informacij preko sortiranja, dodajanja, kombiniranja in kategoriziranja, kar nas privede do novega znanja. *Internalizacija* je konverzija eksplicitnega znanja v tiho znanje. *Internalizacija* je končna posledica posameznikovega in organizacijskega preverjanja novega znanja in pomeni, da je novo znanje sprejeto. Do tega pojava pride, ko pridobljeno znanje preide v posameznikovo bazo tihega znanja.

Pogoji za organizacijsko učenje

Organizacijsko učenje se sproži, ko tiho znanje, ki je akumulirano na ravni posameznikov, "socializiramo" med člani organizacije. Učenje oziroma ustvarjanje znanja tako razumemo kot "kontinuirano in dinamično interakcijo med tihim in eksplicitnim znanjem" (Nonaka in Takeuchi 1995, 70).

Vsaka od oblik organizacijskega učenja zahteva vzpostavitev specifičnih pogojev v delovnem okolju. Socializacija se ponavadi začne v okolju, ki omogoča ljudem izmenjavo izkušenj in mentalnih modelov. Eksternalizacijo sprožijo dialogi in skupni razmisleki, ki pomagajo zaposlenim izraziti skrito tiho znanje. Pogoj za učenje, ki temelji na kombinaciji, je ustrezen pretok informacij med različnimi organizacijskimi enotami. Ta pretok je mogoče doseči s povezovanjem starega in novega znanja iz različnih organizacijskih enot. Internalizacija se prične z učenjem ob delu oziroma z izvajanjem aktivnosti.

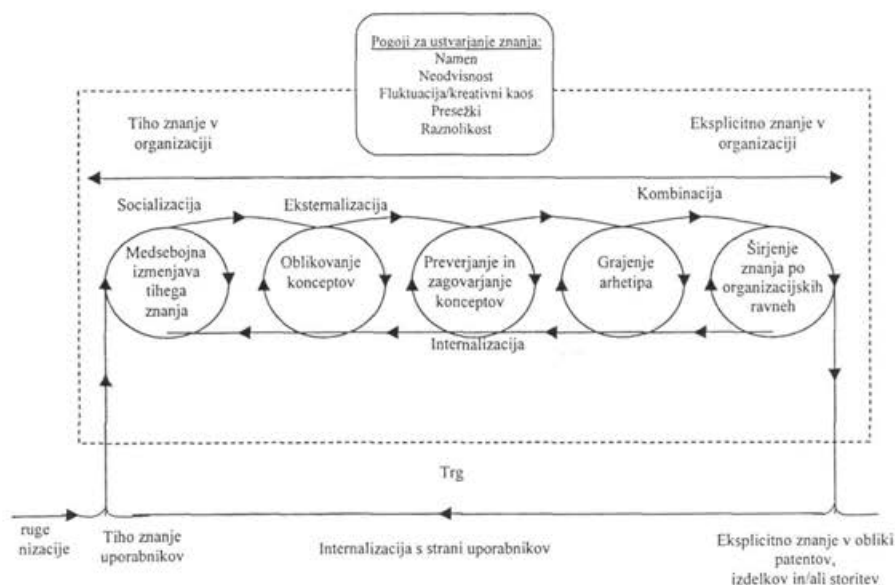
Na organizacijski ravni je uspešno učenje mogoče v pogojih, ki omogočajo ustrezno informiranost posameznikov, spodbujajo dialog in praktično uresničevanje konceptov na različnih ravneh (horizontalnih in vertikalnih) v organizaciji. Splošni organizacijski pogoji pa v celoti še ne zadostujejo za uspešno ustvarjanje organizacijskega znanja. Tudi na psihološki ravni vsakega posameznika mora biti izpolnjenih več pogojev za učenje.

Nonaka in Takeuchi (1995, 75) sta definirala pet pogojev za zagon organizacijskega učenja: namen, neodvisnost, fluktuacija in kreativni kaos, presežki, koristna raznolikost. *Namen* mora izraziti vodstvo podjetja skozi strategijo, v kateri definira, kakšno vrsto znanja je potrebno razviti. *Neodvisnost* posameznikov pomeni, da je vsem zaposlenim dovoljeno delovati neodvisno. Neodvisnost tudi povečuje samoiniciativnost, samomotivacijo, samoorganiziranost in s tem možnosti za pojav nepričakovanih priložnosti. *Fluktuacija in kreativni kaos* spodbujata učenje, ker najrazličnejše motnje spodbudijo ljudi k interakciji z okoljem. Motnje vznemirjajo ustaljene navade posameznika in ga silijo k preverjanju ustreznosti lastnih pristopov. *Presežki*, npr. presežki informacij, pospešijo ustvarjanje znanja. *Raznolikost* v smislu izhajanja ljudi iz različnih okolij, različnih spolov, starosti idr. vpliva na različne načine interpretacij istih pojavov, kar vodi do učenja.

Potek procesa organizacijskega učenja

Slika 3 prikazuje potek procesa ustvarjanja organizacijskega znanja po Nonaki in Takeuchiju (1995, 84). V ozadju procesa so predhodno obravnavani pogoji za ustvarjanje organizacijskega znanja: namera, neodvisnost, fluktuacija in kreativni kaos, presežki, koristna raznolikost. Proces izhaja iz razlikovanja med tihim (implicitnim) in eksplicitnim znanjem. Sestavlja ga pet faz: medsebojna izmenjava tihega (implicitnega) znanja; oblikovanje konceptov; preverjanje in zagovarjanje konceptov; grajenje arhetipa²; širjenje znanja po organizacijskih ravneh.

Slika 3: Proces organizacijskega učenja



Vir: Nonaka in Takeuchi 1995

Proces ustvarjanja organizacijskega znanja se sproži z izmenjavo tihega znanja med člani organizacije. *Prva faza* procesa po vsebini sovпада z obliko učenja, ki jo Nonaka in Takeuchi imenujeta socializacija, pri kateri še neizraženo znanje v organizaciji dobi določeno izrazno obliko, ki pa še ni oblika eksplicitnega znanja.

² Teorija organizacijskega učenja uporablja izraz "sistemski arhetipi" ali "generične strukture". Sistemski arhetipi predstavljajo ponavljajoče se vzorce struktur, s čimer ponazarjajo dejstvo, da imajo številni poslovni problemi precej podobna žarišča pojavnosti. Primeri sistemskih arhetipov so: omejitve rasti, prelaganje bremen ipd. (Senge 1990, 94, 95, 378-390).

V drugi fazi pride do preoblikovanja tihega znanja v eksplicitno. Eksplicitno znanje pri tem dobi obliko novih konceptov. Druga faza procesa predstavlja večino značilnosti eksternalizacije kot oblike učenja. Koncepti, ki so rezultat druge faze procesa organizacijskega učenja, še niso preverjeni.

V tretji fazi organizacija presodi, ali nov koncept opravičuje nadaljnjo obravnavo v organizaciji. V primeru, da je sprejeta odločitev o nadaljevanju, v četrti fazi procesa nov koncept dobi obliko arhetipa. Arhetip ima lahko obliko prototipa novega izdelka, če gre za razvoj novih izdelkov, ali pa obliko nove korporacijske vrednote, novega management sistema ali organizacijske strukture, če gre za "mehko" inovacijo.

V peti fazi procesa se znanje, ki je bilo razvito v predhodnih fazah učenja, razširi na druge enote v organizaciji. Širjenje znanja lahko poteka tudi zunaj organizacije, kot na primer na kupce, podružnice podjetja in dobavitelje. Do tega pride zato, ker organizacije, v katerih poteka organizacijsko učenje, ne delujejo v zaprtem sistemu, temveč so del dinamičnega in odprtega okolja.

V procesu organizacijskega učenja prihaja do vseh štirih oblik učenja. Medsebojna izmenjava tihega znanja kot prva faza procesa ima značilnosti *socializacije*, z oblikovanjem konceptov pride do *eksternalizacije*. V fazi preverjanja in zagovarjanja konceptov se vrši proces *internalizacije*, ki se zaključi z grajenjem arhetipa in širjenjem znanja po organizacijskih ravneh, kar so značilnosti *kombinacije*. Proces je dinamičen in poteka v organizaciji kontinuirano.

Skladno s celostnim gledanjem na znanje kot celote tihega in eksplicitnega znanja, sta Nonaka in Takeuchi (1995, 243) opredelila razlike med dvema prevladujočima kulturama vodenja podjetij, japonsko in daljno azijsko na eni strani ter zahodno-evropsko in ameriško na drugi strani. Zagovarjata načelo uravnoteževanja, po katerem morajo Zahodna podjetja posvetiti več pozornosti manj formalnim in manj sistematičnim platem znanja in se osredotočiti na subjektivne uvide ter intuicijo (tiho znanje). To pomeni, da bi morala zahodna podjetja osvojiti miselnost in tiste pristope k poslovanju, po katerih je znanje mogoče pridobiti z izkušnjami ali z uporabo prispodob ter slik. Zahodna podjetja se morajo tudi naučiti, kako razširiti in razbistriti znanje na skupinski ravni prek dialoga, diskusije, širjenja izkušenj in opazovanja. Japonska podjetja pa se morajo na drugi strani naučiti, kako razvijati zmožnosti na individualni ravni, ne samo na vrhu, ampak tudi znotraj organizacije.

V nadaljevanju je predstavljen model, ki pojasnjuje značilnosti učenja na ravni posameznikov, s čimer vnašamo v obravnavo drugi, komplementarni vidik učenja v organizacijah. Model je razvil Peter Senge (1994) in se imenuje "globoki cikel učenja" pri posamezniku.

Proces učenja na ravni posameznika

V procesu organizacijskega učenja se pri vsakem posamezniku, članu te organizacije, sproži individualni proces učenja, ki je celota fizičnih, racionalnih in čustvenih procesov. Individualni proces učenja je ponazoril Senge (Senge et al. 1994, 17) s t.i. "globokim ciklusom učenja" (deep learning cycle). Globoki cikel učenja je po Sengeju bistvo učeče se organizacije. Ciklus ponazarja okolje neprestanega

spreminjanja, sestavlja ga celota lastnosti, ki pripadajo posameznikom, ki postopoma razvijajo znanje o tem, kako delovati kot celota.

Slika 4: Globoki cikel učenja



Vir: Senge et al. 1994

714

Kot je razvidno iz slike 4, globoki cikel učenja sestavljajo veščine in zmogljivosti, iz katerih se razvijejo novi občutki in zavedanja. Ko ljudje na drugačen način doživljajo svoje delo in življenje, se iz novih občutkov in zavedanj razvijejo nove vrednote, ki potem ponovno omogočajo razvoj novih veščin in zmogljivosti (Senge et al. 1994, 18).

Globoki cikel učenja predstavlja dinamično povezavo veščin in zavedanj ter vrednot, ki so implicitne učeči se organizaciji. Izhaja iz prepričanja, da je to, kar posamezniki v organizaciji vedo drugotnega pomena, v primerjavi s tem, kar se še lahko naučijo, in da so poenostavljeni odgovori manj pomembni od prodornih vprašanj (Kofman in Senge 1993, 17). V nadaljevanju je podrobneje obravnavana vsaka od sestavin globokega cikla učenja.

Veščine in zmogljivosti učečega se posameznika

Učenje omogoča posamezniku, da osvoji veščine in zmogljivosti, s katerimi lahko izvaja aktivnosti, ki jih pred tem ni bil sposoben opravljati. Veščine in zmogljivosti, ki so značilne za učečega se posameznika, je mogoče združiti v tri skupine: aspiracija, razmišljanje in komunikacija, konceptualizacija.

Aspiracija je zmožnost posameznikov, da se usmerijo v tisto, kar je za njih najbolj pomembno. Gre tudi za zmožnost spreminjanja na podlagi lastne želje in ne za spreminjanje, ki bi bilo posledica pritiskov in zahtev. *Razmišljanje*, kot ga obravnava Senge, je veščina presojanja o najglobljih stališčih in vzorcih (individualnih in kolektivnih) obnašanja. Razmišljanje je zmožnost razvoja lastnega razu-

mevanja sveta ob testiranju globoko usidranih domnev in posplošitev (mentalnih modelov), ki vplivajo na naše razumevanje sveta in način delovanja.

Komunikacija omogoča prenos znanja med učečimi se posamezniki in je kritičnega pomena za to, da se pojavi učenje na organizacijski ravni. *Konceptualizacija* je veščina oziroma zmožnost videnja večjih sistemov in sil, ki delujejo nanje, kot tudi zmožnost uporabe ustreznih načinov za javno izražanja tovrstnih pogledov. Konceptualizacija pomeni preseganje obstoječih mentalnih modelov in povezovalje pojavov na nov način.

Zaznave in zavedanja učečega se posameznika

Uporaba veščin in sposobnosti posameznika privede do novih zaznav in zavedanj. Posamezniki in organizacije postajajo na nov način dojemljivi in pozorni na pojave v svojem okolju. Senge trdi, da uporaba veščin organizacijskega učenja vodi do spoznanj o tem, ali v organizaciji obstaja kreativni duh ali ne, kot tudi, da ljudje prično spoznavati globlje vzorce mišljenja, ki obstajajo v skupini (Senge et al. 1994, 20).

Nova zavedanja in občutljivosti učečega se posameznika so posledica osredičenosti posameznika v danem trenutku poslovne realnosti in nasprotujejo stagniranju ob preteklih uspehih ali pretiranemu usmerjanju v prihodnost. Nova zavedanja in občutljivosti se pri posamezniku pojavijo takrat, ko je odprt in sproščen. Pri tem je potrebno posebej poudariti, da zavedanja in zaznave niso zgolj intelektualno utemeljene, temveč pomenijo povezavo med razumom in intuicijo. Intuicijo v danem kontekstu razumemo kot podobo dogodka v prihodnosti oziroma neko predhodno znanje ali vedenje posameznika. Intuicija, znanstveno dokazano, velja za človekove sposobnosti (Redfield 1997, 127).

Veščine novih zavedanj in občutljivosti učečega se posameznika ne pomenijo izključevanja razuma na račun intuicije. Pri učenju, razvoju in spreminjanju posameznikov in organizacije morata biti prisotna oba, razum in intuicija, glava in srce. Kot pravi Senge (1990, 168) je bilateralnost temeljni oblikovni princip, ki je v ozadju evolucije vseh naprednih bitij. Narava se je naučila ustvarjati v parih. Podobno sta tudi razum in intuicija oblikovana tako, da delujeta v harmoniji. Konflikt med intuicijo in linearnim, nesistemskim mišljenjem izhaja iz prepričanja, da je razum nasprotje intuiciji. S preizkušanjem veščine systemskega mišljenja je intuicijo mogoče pojasniti in utemeljiti, s čimer je mogoče ovreči prepričanje, da intuicija ni dokazljiva. Nov pogled na odnos med razumom in intuicijo je eden najpomembnejših prispevkov konceptov organizacijskega učenja.

Vedenje in vrednote učečega se posameznika

Postopen razvoj novih veščin, ki vplivajo na nove zaznave in zavedanja posameznika, vodi do sprememb v njegovih vrednotah in vedenju. To je proces, ki zahteva veliko časa in pomeni spremembo na najgloblji ravni posameznika. Celota vrednot, ki jih zastopa učeči se posameznik, je drugačna od tistih, ki prevladujejo v tradicionalnih hierarhičnih organizacijah. Sestavni del kulture v hierarhičnih organizacijah je prepričanje, da je potrebno človeka vedno kontrolirati, da bi bil zares učinkovit. V nasprotju s tem pa so vrednote v učečih se organizacijah odkrivanje človeških negotovosti, neznanj in ignorance, saj so vse te lastnosti sestavni del

učenja, ker sprostijo notranje kapacitete za raziskovanje, radovednost in eksperimentiranje posameznika.

Globoki ciklus učenja je kontinuiran proces, ki poteka v učečem se posamezniku kot posledica sprememb v njegovem življenju. Spremembe se odražajo v zaporedju od novih veščin preko novih zavedanj do novih vrednot in opravijo v določenem času sklenjen tok razvoja. Po svoji naravi ima cikel obliko spirale, saj posameznik z vsako novo učno izkušnjo prehaja na vedno višjo raven obvladovanja veščin in zmogljivosti, zaznav, zavedanj in vrednot.

Globoki ciklus učenja se nahaja znotraj t.i. območja neprestanega spreminjanja. To območje je okolje (npr. organizacija), v katerem deluje učeči se posameznik. Organizacijsko okolje učeče se organizacije ima to značilnost, da zahteva od vsakega posameznika, da se vključi v proces organizacijskega učenja, pri čemer vstopa v interakcije z drugimi posamezniki.

Povezanost učeče se organizacije in učečega se posameznika

Globoki ciklus učenja kot individualni proces, skozi katerega gre posameznik v procesu učenja, in organizacijski proces učenja, se medsebojno dopolnjujeta. Z združitvijo obeh procesov lahko ponazorimo povezanost med učečim se posameznikom in učečo se organizacijo.

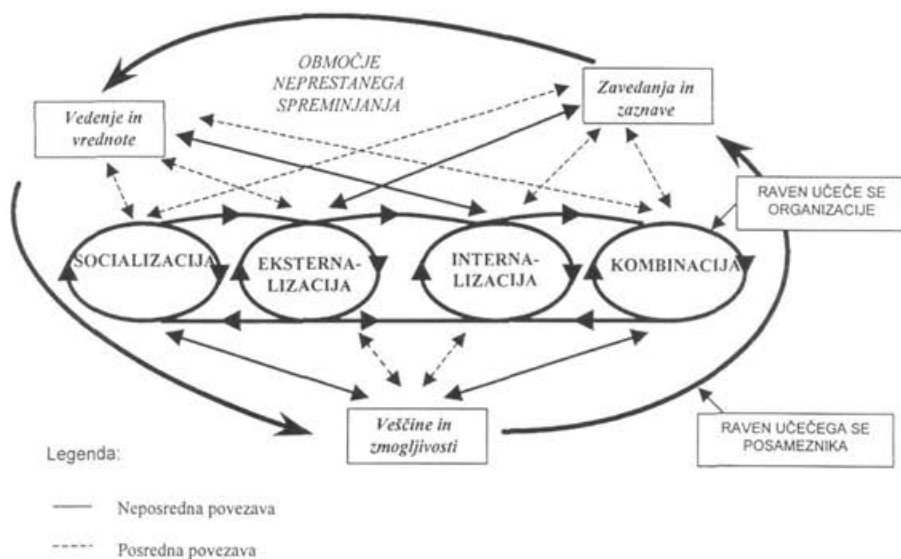
Slika 5 ponazarja združitev procesa organizacijskega učenja, ki poteka znotraj območja neprestanega spreminjanja (organizacijsko okolje) in globokega ciklusa učenja, ki poteka pri vsakem posamezniku. Posamezne faze procesa organizacijskega učenja se povezujejo s sestavinami globokega ciklusa učenja. Pri tem se povezave razlikujejo glede na neposrednost in intenzivnost medsebojnega vplivanja. Presoja o intenzivnosti na dani stopnji raziskovanja temelji na analizi teorije o obeh procesih učenja in predstavlja predvsem predpostavke o neposrednosti in intenzivnosti povezav, ki bi jih ustrezna empirična raziskava lahko potrdila ali zavrnila.

Prva faza procesa organizacijskega učenja je socializacija, ki pomeni pretvorbo ene oblike tihega znanja v drugo obliko. To je mogoče opraviti z izmenjavo izkušenj, učenjem ob delu in drugimi podobnimi oblikami učenja. Predpostavljamo, da za uspešno izvedbo te faze organizacijskega učenja, učeči se posameznik uporablja in s tem razvija predvsem svoje veščine in zmogljivosti, med katerimi sta posebej pomembni veščini komunikacije in razmišljanja. Nov proces učenja se pri posamezniku sproži sočasno z novim začetkom procesa organizacijskega učenja. Dogajanje v organizaciji pri posamezniku sproži razvoj novih veščin in zmogljivosti, s katerimi lahko izvaja aktivnosti, ki jih pred tem ni bil sposoben opravljati. Nove veščine in zmogljivosti, do katerih pride v procesu socializacije, posredno vplivajo na nove zaznave, iz katerih se pozneje razvijejo tudi nove vrednote in vedenje posameznika. Intenzivnost teh vplivov v prvi fazi procesa organizacijskega učenja še ni velika, zato jih ponazarjamo kot neposredno povezavo.

Druga faza procesa učenja je eksternalizacija in predstavlja konverzijo tihega znanja v eksplicitno. Eksternalizacija poteka s pomočjo prisposodob in analogij, ki jih sprožata predvsem intuicija in domišljija. V individualnem ciklusu učenja se eksternalizacija povezuje predvsem z novimi zaznavami in zavedanji učečega se

posameznika. Nove zaznave in zavedanja v temeljnem ciklusu učenja posameznika so posledica novih povezav med razumom in intuicijo. To velja za posameznika kot tudi za celo organizacijo. Tudi na organizacijski ravni pride do konverzije tihega znanja v eksplicitno kot posledica povezovanja na eni strani intuitivno zaznane znanja, na drugi strani pa obstoječega eksplicitnega znanja. Nova povezava predstavlja novo eksplicitno znanje. Eksternalizacija se posredno povezuje tudi z veščinami in zmogljivostmi in posledično vpliva tudi na obnašanje in vrednote.

Slika 5: Odnos med organizacijskim procesom učenja in globokim ciklusom učenja



Vir: Colnar 1999

Tretja faza organizacijskega učenja se pri posamezniku odraža kot ponotranjenje novega eksplicitnega znanja. Na ravni organizacije pride v procesu internalizacije do konverzije eksplicitnega znanja v tiho znanje. Internalizacija se povezuje z novimi vrednotami in vedenjem učečega se posameznika. To je faza, ki zahteva relativno veliko časa pri vsakem posamezniku, podobno kot tudi v organizaciji, saj predstavlja konsenz o tem, ali nek nov koncept opravičuje nadaljnjo obravnavo v organizaciji ali ne. Glede na to, da je učenje na organizacijski ravni dinamičen in več-smeren proces, se internalizacija posredno povezuje tudi z veščinami in zmogljivostmi ter zaznavami in zavedanji v posameznikovem temeljnem ciklusu učenja.

Četrta faza organizacijskega učenja je kombinacija in pomeni širjenje znanja po organizacijskih ravneh. Kombinacija je konverzija eksplicitnega znanja v eksplicitno. Do tovrstnega pojava pride na podlagi izmenjave dokumentiranega znanja, razgovorov na sestankih, seminarjih in podobnih priložnostih. Širjenja znanja po ostalih organizacijskih ravneh je za posameznika, ki se nahaja v svojem temeljnem ciklusu učenja, priložnost za uporabo in razvoj novih veščin in zmogljivosti. Posredno je kombinacija povezana tudi z začetkom novega ciklusa učenja, t.j. razvojem od novih veščin in zmogljivosti preko novih zaznav in zavedanj do novih vrednot in vedenja.

Značilnost povezave med procesom učenja na organizacijski ravni in procesom učenja na ravni posameznika je sočasnost pojavov učenja pri posamezniku in organizaciji. Gre za sočasno vplivanje pojavov učenja pri posamezniku in organizaciji, ki ga v tehničnih znanostih opredeljuje holograf. Holograf je poseben tip optičnega shranjevalnega sistema in ponazarja enoto, v kateri je en del celota, celota pa je tudi v vsakem delu. Če koncept holografa³ prenesemo na organizacijo pomeni, da je vsak posameznik del organizacije, hkrati pa se celotna organizacija odlikava v posamezniku (Cavaleri in Fearon 1996, 56). V procesu organizacijskega učenja torej sodeluje večje število posameznikov, ki s svojimi individualnimi cikli učenja sestavljajo organizacijo, in pri vsakem od teh posameznikov poteka proces organizacijskega učenja.

718

Zaključki

Celovit pregled opredelitev in ustrezna razvrstitev organizacijskega učenja je izhodišče za izbor tistega vidika organizacijskega učenja, ki predstavlja kakovostni vzvod za praktične aplikacije organizacijskega učenja. V članku smo predstavili procesa organizacijskega in individualnega učenja, ki temeljita na vedenjskih vidikih in s tem ponazorili povezanost med učečim se posameznikom in učečo se organizacijo.

Obravnavajo povezanosti med učečim se posameznikom in učečo se organizacijo izhaja iz temeljnega pojmovanja posameznika kot mikrokozmosa, ki ima v sebi vse lastnosti makrokozmosa. Posameznik je nosilec fizičnih, umskih in čustvenih struktur⁴, ki imajo značilnosti drugih organskih struktur, v katerih sodeluje in med katere uvrščamo tudi organizacijo. S tem, ko je posameznik vključen v organizacijo, so njegove strukture postavljene v določeno organizacijsko okolje, kjer nastaja nova dimenzija, t.j. dimenzija medsebojnih razmerij. Obvladljivost te dimenzije temelji na obvladljivosti notranjih dimenzij posameznika. Učeči se posameznik je torej jedro organizacijskega učenja.

³ Holograf izhaja iz grških besed *holos*, ki pomeni *ves, cel* in *graphos*, ki pomeni *pisati, včrtati* (Verbinc 1968, 272, 245).

⁴ V danem kontekstu je struktura obravnavana kot struktura, ki se pojavlja v kompleksnih živih sistemih, kot npr. struktura sistemov v človeškem organizmu (npr. kardiovaskularni sistem). Struktura predstavlja osnovno medsebojno razmerje zunanjih in notranjih vplivov, ki delujejo na obnašanje posameznikov. V človeškem sistemu struktura predstavlja način, kako ljudje sprejemajo odločitve, t.j. pretvarjajo percepcije, cilje in pravila v aktivnosti (Senge 1990, 40).

Primerjava med posameznikom in organizacijo temelji na načelu holografa. Holograf predstavlja celoto, v kateri je v vsaki sestavni enoti zapis celote. Koncept holografa predstavlja nasprotje dualizmu, ločevanju med objektom in subjektom, uspehom in neuspehom, posameznikom in organizacijo, ter smiselno izpostavlja povezave. Barbara Brennan pravi: "Naš stari svet trdnih predmetov in determinističnih zakonov narave se razblinja v svet valujočih vzorcev medsebojnih povezav" (Brennan 1995, 25). Gre torej za dinamično celoto, katere bistveni del so medsebojne povezave in dodatna dimenzija, ki jo predstavlja opazovalec ter njegove subtilne zaznave teh povezav. Če se učenje pojavi samo na osebni ravni, bo učenec ustvaril znanje samo za omejeno vrsto aktivnosti in to znanje bo lahko uporabno samo za tiste, ki so ga razvili. Znanje na organizacijski ravni se v takem primeru verjetno ne bo pojavilo zaradi težav v vzpostavljanju vezi med posamezniki, ki so njegovi nosilci.

Kako uspešno se bodo vzpostavile vezi med znanjem, je torej odvisno od posameznikov, ki so vpleteni v proces učenja, kar nas postavi v izhodiščno misel, da se obvladljivost notranjih procesov v posamezniku odslkava na zunanjem, organizacijskem nivoju. Posameznikovi potenciali, a tudi slabosti, se odslkavajo na uspehih oziroma neuspehih celotne organizacije.

Povezovanje posameznikov je temeljna ustvarjalna značilnost človeka. S povezovanjem učečih se posameznikov pride do nadgrajevanja znanja. Učenje v skupini ali timu ljudi se razlikuje od individualnega učenja v toliko, da se izkušnja v skupini ali timu deli z drugimi ljudmi in tako pride tudi do rezultatov, ki ne pripadajo samo posamezniku, ampak celi skupini ali timu. Posebna značilnost takšnega učenja je, da napreduje organizacija in obenem v profesionalnem in osebnostnem smislu napreduje tudi vsak posameznik.

Iz značilnosti holografa izhaja, da uspešno organizacijsko učenje lahko vzpostavljamo preko delovanja na nosilce organizacije, učeče se posameznike, ki odslkavajo značilnosti celotne organizacije. Vsak posameznik v individualnem procesu učenja spoznava značilnosti organizacije. Neravnotežja, ki jih posameznik zaznava kot značilnosti organizacije, so obenem tudi njegova osebna neravnotežja. S poglobljenim delovanjem na lastnem osebnostnem razvoju lahko posameznik vpliva na razvoj celotne organizacije.

LITERATURA

- Abernathy, W. J., in Wayne, K. 1974. Limits of the learning curve. *Harvard Business Review*, 52(5), 109-119.
- Argyris, C. 1974. *Behind the front page*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. 1976. Single-loop and double-loop model in research in decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21, 363-375.
- Argyris, C. 1976. Theories of action that inhibit individual learning. *American Psychologist*, 39, 638-654.
- Argyris, C. 1977. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.

- Argyris, C. 1982. Reasoning, learning, and action: Individual and organizational. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., in Schon, D. A. 1974. Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading: Addison Wesley.
- Argyris, Chris in Donald A. Schon. 1996. Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice. Addison-Wesley, Reading
- Astley, W. G., & Van de Ven, A. 1983. Central perspectives and debates in organizational theory. *Administrative Science Quarterly*, 28, 245-273.
- Bain, J. S. 1956. Barriers to new competition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. 1977. Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barney, J. B., 1986. Strategic factor markets, expectations, luck, and business strategy. *Management Science*, 42, 1231-1241.
- Barney, J. B. 1991. Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Brennan, Barbara Ann. 1995. Moč zdravih rok. Ljubljana: Quatro.
- Bourgeois, E. H. 1984. Strategic management and determinism. *Academy of Management Review*, 9, 586-596.
- Cavaleri, Steven in David Fearon. 1996. Managing in Organizations that Learn. Chambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Child, J. 1972. Organization structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6, 1-22.
- Colnar, Tadeja. 1999. Odnos med učečim se posameznikom in učečo se organizacijo pri organizacijskem strukturiranju podjetij. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Crossan, M. M. 1991. Organization learning: A sociocognitive model of strategic management. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Ontario.
- Daft, R. L. 1983. Organizational theory and design. New York: West.
- Daft, R. L., in Huber, G. OP. 1987. How organizations learn: A Communication framework. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 284-295.
- Daft, R. L. in Weick, K. E. 1984. Toward a model of organizations as interpretation systems. *American Management Review*, 9, 284-295.
- Daft, R. L. in Lengel, R. H. 1986. Organizational information requiem media richness and structural design. *Management Science*, 32, 554-571.
- Daft, R. L. in Macintosh, N. B. 1981. A tentative exploration into the amount and equivocality of information processing in organizational work units. *Administrative Science Quarterly*, 26, 207-224.
- Daft, R. L. in Winton, J. C. 1979. Language and organization. *Academy of Management Review*, 4, 179-191.
- Dery, D. 1982. Erring and learning: An organizational analysis. *Accounting, Organizations & Society*, 7, 217-223.
- Dierckx, I., in Cool, K. 1989. Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. *Management Science*, 35, 1504-1511.
- Dimovski, Vlado. 1994. Organizational Learning and Competitive Advantage: A Theoretical and Empirical Analysis. Cleveland State University.
- Duncan, R. B. in Weiss, A. 1979. Organizational learning: Implications for organizational design. In B. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior*, 75-123.
- Duncan, R. B. 1972. Characteristics of organizational environment and perceived environmental uncertainty. *Administrative Science Quarterly*, 17, 313-327.

- Dutton, J. M., in Duncan, R. 1982. Sense-making and organizational adaptation. Working paper, Northwestern University, J. L. Kellogg Graduate School of Management.
- Fiol, C. M. in Lyles, M. A. 1985. Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Garvin, A. David. 1993. Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, 4, 78-91.
- Ghemawat, P. 1986. Sustainable advantage. *Harvard Business Review*, 64, 53-58.
- Gioia, D. A. in Manz, C. C. 1985. Linking cognition and behavior: A script processing interpretation of vicarious learning. *Academy of Management Review*, 10, 527-539.
- Grieses, Jim in Brian Mathews. 1997. Healthcare and the learning service. *The Learning Organization*, Bradford, 4, 3, 88-98.
- Hamel, G. in Prahalad, C. K. 1989. Strategic intent. *Harvard Business Review*, 67(3), 63-76.
- Hedberg, B. L. T. 1981. How organizations learn and unlearn. In Nystrom, P. C., & Starbuck, W. H., *Handbook of Organizational Design*, 1, 3-27.
- Hildebrand, T. 1989. Doing business in United States. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Ontario.
- Hrebiniak, L. G. in Joyce, W. F., 1985. Organizational adaptation: Strategic choice and environmental determinism. *Administrative Science Quarterly*, 30, 336-349.
- Huber, G. P. 1991. Organizational learning: The contributing process and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115.
- Kofman, Fred in Peter Senge. 1993. The Heart of Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 22, 2, 5-23.
- Kraut, A. J. 1976. Behavior modeling symposium: Developing managerial skills via modeling techniques. *Personnel Psychology*, 29, 325-328.
- Lado, A. A. 1992. Risk and strategic intent in cross border alliance choice: A theoretical and empirical investigation. Unpublished doctoral dissertation. Memphis State University.
- Laudon, K. C. in Laudon, J. P. 1988. Management information systems. A contemporary perspective. New York: Macmillan.
- Levitt, B. in March, J. G. 1988. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Lindblom, C. E. 1959. The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19, 78-88.
- Lord, R. G. in Kernan, M. C. 1987. Scripts as determinants of purposeful behavior in organizations. *Academy of Management Review*, 12, 265-277.
- Manz, C. C. in Sims, H. P., Jr. 1981. Vicarious learning: The influence of modeling on organizational behavior. *Academy Science Quarterly*, 6, 105-113.
- March, J. G. in Olsen, J. P. 1975. The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.
- Mason, E. S. 1939. Price and production policies of large-scale enterprises. *American Economic Review*, 29, 61-74.
- McKenna, S. D. 1992. A Culture Instrument: Driving Organizational Learning. *Leadership & Organizational Development Journal*, 13, 24-29.
- Mills, D. Q. in Friesen, B. 1992. The Learning Organization. *European Management Journal*, 10(2), 146-156.
- Morecroft, John D.W. 1992. Executive knowledge, models and learning. *European Journal of Operational Research*, North Holland, 59, 9-27.
- Morgan, G. in Ramirez, R. 1983. Action learning: A holographic metaphor for guiding social change. *Human Relations*, 37, 1-28.
- Nelson, R. R. in Winter, S. G. 1982. An evolutionary theory of economic change. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nevis, Edwin, Antony DiBella in Janet Gould. 1995. Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36, 2, 73-85.
- Nonaka, Ikujiro. 1991. The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 69, 6, 96 - 104.
- Nonaka, Ikujiro in Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge Creating Company*. New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Peteraf, M. A. 1993. The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view. *Strategic Management Journal*, 14, 179-192.
- Porter, M. E. 1980. *Competitive strategy*. New York: Free Press.
- Porter, M. E., & Millar, V. E. 1985. How information gives you competitive advantage. *Harvard Business Review*, 63, 149-160.
- Porter, M. E. 1985. *Competitive advantage*. New York: Free Press.
- Quinn, J. B. 1980. Strategies for change: Logical incrementalism. Homewood: Irwin.
- Reed, R., in DeFillippi, R. 1990. Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage. *Academy of Management Review*, 15, 88-102.
- Redfield, James. 1995. *Celestinska prerokba*. Ljubljana: Quatro.
- Roth, George in Art Kleiner. 1998. *The Learning Initiative at the AutoCo Epsilon Program*. MIT Center for Organizational Learning.
- Rumelt, R. P. 1987. Theory, strategy, and entrepreneurship. In D. J. Teece (Ed.), *The competitive challenge*. Cambridge, MA: Ballinger, 139-158.
- Senge, M. Peter. 1990. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, P. M. 1991. Learning organizations. *Executive Excellence*, 8, 7-8.
- Senge, P. M. 1992. Mental models. *Planning Review*, 20, 4-10.
- Senge, M. Peter et al. 1994. *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, M. Peter et al. 1999. *The Dance of Change*. London: Doubleday/Currency in Nicholas Brealy Publishing.
- Shrivastava, P. 1983. A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20, 1-28.
- Smith, G. D. in Steadman, L. E. 1981. Present value of corporate history. *Harvard Business Review*, 59, 164-173.
- Teece, D. J., Pisano, G., in Shuen, A. 1990. Firm capabilities, resources, and the concept of strategy: Four paradigms of strategic management, CCC Working Paper. Berkley: Center for research in management, University of California at Berkley.
- Valenca, Pereira, A. C. 1990. *Dialectical perspectives on organizational learning*. Unpublished doctoral dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland.
- Verbinc, France. 1968. *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Weick, K. E. 1979. *The social psychology of organizing*. Reading: Addison-Wesley.
- Yelle, L. E. 1979. The learning curve: Historical review and comprehensive survey. *Decision Science*, 10, 302-328.