

Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive

Renata Čepić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sažetak

U radu se analizira individualno, timsko i organizacijsko učenje u svjetlu zahtjeva za razvojem infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja. Izlaže se šira elaboracija razumijevanja prirode i problema procesa učenja u organizacijama iz različitih perspektiva – tradicionalne ili funkcionalne, društvene ili interpretativne perspektive i radikalne perspektive organizacijskog učenja. Razmatraju se pitanja koja su posebno važna za reevaluaciju načina razumijevanja učenja u organizacijama. Prema pristupu koji zagovara autorica, potrebno je uspostavljanje politika, praksi i sustava koji će omogućiti sljedeće aktivnosti: stvaranje kontinuiranih mogućnosti za učenje; promicanje propitivanja i dijaloga; poticanje suradnje i timskog učenja; uspostavljanje sustava za usvajanje i dijeljenje znanja; osnaživanje ljudi prema zajedničkoj viziji; povezivanje organizacije s njezinim okruženjem; te osiguravanje strateškog vodstva za učenje. Posebno se naglašava uloga i odgovornost vodstva u omogućavanju kontinuiranog učenja na svim razinama te se razmatraju strategije poticanja razvoja produktivnih sustava učenja individualnom i organizacijskom odgovornošću. Zaključak je rada da su razmatrana i brojna druga pitanja, koja su se sve donedavno smatrala pitanjima izvanpedagogijskih znanosti, još značajnija za ustanove koje same razvijaju ili prenose znanja. Za odgojno-obrazovne ustanove – čija je glavna odlika znanje i razvoj – promijenjeni pogledi na učenje i odnose u ustanovama znatno bi pridonijeli daljem proširivanju i produblivanju koncepcije učenja u pedagogijskoj znanosti.

Ključne riječi: infrastruktura kontinuiranog učenja, stvaranje znanja, individualno, timsko i organizacijsko učenje, vodstvo, individualna i organizacijska odgovornost, organizacija koja uči.

Učenje na individualnoj razini

Učenje se donedavno smatralo individualnim procesom koji ima svoj početak i kraj, procesom koji se razlikuje od drugih aktivnosti te se smatralo rezultatom poučavanja. U novijoj literaturi primjetan je pomak od razumijevanja učenja kao zasebnog procesa prema razumijevanju učenja kao višestranog i dinamičkog procesa. Hawkins (1994, 9) to smatra “promjenom u srži našeg razumijevanja učenja” i pritom ističe kako “do toga nije došlo zato što učimo na različit način nego prije, već stoga što je naše razumijevanje toga kako učimo počelo

sustizati ono što se stvarno događa u praksi”. Istraživači i praktičari potaknuti su na razvoj različitih pristupa razumijevanju i primjeni učenja u organizacijama. Primjerice Lave i Wenger (1991, Wenger, 1998) uvode društvenu dimenziju učenja. Ti autori tvrde da je učenje proces sudjelovanja u zajednicama prakse (*communities of practice*) i da se sudjelovanje koje je u početku periferno postupno povećava kroz angažiranost i kompleksnost. Također, Lave i Wenger (1991, Wenger, 1998) povezuju učenje s procesom suradnje, i to ne samo kao nešto što se događa u glavi pojedinca, kao što je to bio tradicijski pristup učenju. Učenje je, prema tim autorima,

način postojanja, življenja u društvu, a ne način na koji će se naučiti nešto o tome.

Unatoč problemima u razumijevanju individualnog i organizacijskog učenja, brojni autori smatraju kontinuirani razvoj profesionalnih kompetencija pojedinaca najvažnijim ključem uspjeha organizacija. Rast i razvoj pojedinca valja shvatiti kao konstruktivnu promjenu. Samostalnim učenjem pojedinaca, učenjem od suradnika i pomoću računala, iskustvenim učenjem, specifičnim zadaćama, radom na projektima, osobnim promišljanjem te promatranjem stručnjaka unutar organizacije i izvan organizacije kao i učenjem od njih ostvaruje se individualno učenje u organizaciji. Individualno učenje je temelj organizacije koja uči ali, da bi imalo učinka, zahtijeva organizacijsku potporu i kontekst organizacijskog učenja.

Razumijevanje individualnih stilova učenja osnova je za poboljšanje individualnog učenja i uvjet za poboljšanje timskoga i organizacijskog učenja. Honey i Mumford (1996) dovode u vezu Kolbov ciklus iskustvenog učenja od četiri koraka/stupnja i s njim povezane stilove učenja s četiri tipa odraslih sudionika u procesu učenja i poučavanja. Ovi autori zagovaraju stajalište da svaka osoba ima četiri "kanala" preko kojih usvaja novo znanje. Pojedincima odgovaraju različiti "kanali" odnosno stilovi učenja, što pak znači da su ljudi različito učinkoviti na različitim stupnjevima ciklusa. Pojedinci se međusobno razlikuju kako prema svojoj spremnosti za učenje tako i prema sposobnostima za učenje. Time se može objasniti zašto pojedinci ne pripisuju jednaku važnost svim četirima stupnjevima ciklusa i odbacuju one koji ne odgovaraju njihovom načinu učenja. Tako su neki posebno učinkoviti pri izvođenju određene aktivnosti, a potpuno neučinkoviti pri utvrđivanju iskustava koja su pritom dobili; neki su skloni općim idejama i koncepcijama, dok druge teorija odbija i naklonjeniji su praktičnim idejama i tehnikama. Stoga se, ovisno o naglašenosti pojedinog stupnja spoznavanja, mogu razlikovati četiri modaliteta učenja i s njima povezana četiri stila učenja odnosno tipa odraslih učenika – akomodacijski/prilagodljivi stil (*aktivist, eng. accommodator, theory to reality*), divergentni stil (*reflektičar, eng. divergent thinker, brainstormer*), asimilatorni stil (*teoretičar, eng. systems thinker, connection mak-*

er) i konvergentni stil (*pragmatičar, eng. convergent thinker, solution finder*). *Konkretno iskustvo (aktivist)* prevladava pri učenju i spoznavanju ljudi koji su uspješniji, ako su izloženi neposrednim iskustvima u različitim situacijama; čuvstvena komponenta prevladava nad razmišljanjem.

Za aktiviste je karakteristično da ih više privlači kompleksnost neposrednog doživljaja nego teorija i generalizacija (primjerice, sudjelovanje tijekom provođenja određene aktivnosti). Najbolje uče iz kratkih zadaća "tu i sada". Drže do međusobnih kontakata i odlučuju prije svega na osnovi intuicije. Manje su uspješni pri učenju u situacijama gdje imaju samo pasivnu ulogu (slušanje predavanja, čitanje i drugo). *Refleksivno promatranje (reflektičar)* značajka je ljudi koji pokušavaju svaku situaciju i ideju razumjeti pažljivim promatranjem i slušanjem. Reflektičare zanima kako nešto funkcionira i više se oslanjaju na razmišljanje, nego na djelovanje. Važno im je prikupljanje informacija, promišljanje o tim informacijama i utvrđivanje mogućih posljedica. Cijene strpljivost, nepristranost, promišljenost. Ne odgovaraju im situacije u kojima nemaju mogućnost planiranja. *Apsstraktna konceptualizacija (teoretičar)* karakteristična je za ljude kojima su važni logičko zaključivanje i opće ideje. Skloniji su stvaranju općih teorija nego razumijevanju specifičnosti trenutačne situacije. Za njih je karakteristično sistematično planiranje, količinska analiza, korištenje simbolima. Najbolje uče ako mogu promatrati pojave kao sustave, koncepcije, modele ili teorije. Zanimaju ih ideje, iako su one daleko od stvarne situacije. Njihovo je učenje manje učinkovito, ako se temelji samo na aktivnostima koje ne uključuju navedene mogućnosti. *Aktivno eksperimentiranje (pragmatičar)* podrazumijeva aktivno utjecanje na ljude i situacije. Naglasak je na praktičnosti, primjenjivosti i djelovanju, a ne na promatranju. Uporište je na tome "što djeluje", a ne na tome "što je zbilja". Ljudi s takvim stilom najbolje uče kada postoji jasna veza između *nastavnih sadržaja* i stvarnih problema na radnome mjestu kako bi spoznali tehnike i procesa koje mogu odmah upotrijebiti u svojem okruženju. Slabije rezultate u učenju postižu ako ne vide povezanost između nastavnih sadržaja i svoje stvarnosti (Marentič-Požarnik, 1994).

Osim razumijevanja individualnih stilova učenja odraslih, važno je poznavati i ostale karakteri-

stike odraslih sudionika u obrazovanju o kojima također treba voditi računa u pripremi i tijekom izvođenja programa obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja za odrasle.

Razvoj refleksije, posebno kritičke refleksije, od velike je važnosti ako želimo uistinu učiti i profesionalno se razvijati. Moguće ga je, među ostalim, potaknuti odgovornim osobnim stavovima, povratnom informacijom koja će potaknuti samovrednovanje, razvojem istraživačkog pristupa vlastitom radu, savjetovanjem na radnome mjestu. Refleksija pomaže ljudima da postanu svjesni motiva koji određuju njihovo ponašanje.

Individualno učenje nije jamstvo organizacijskog učenja, ali bez individualnog učenja nema ni organizacijskog učenja. Stoga svaka organizacija kojoj je do učenja treba poticati i podupirati učenje svih svojih članova, što uključuje i povećanu odgovornost za upravljanje učenjem svakoga pojedinca prema njegovim sposobnostima i sklonostima (Rupčić, 2007, 1242).

Učenje na timskoj razini

Organizacija pojedinaca koji uče nije *prima facie* i organizacija koja uči. Potrebno je da organizacija shvati, podijeli i koristi se spoznajama tako da bi ljudi koji rade zajedno zajednički počeli mijenjati način na koji odgovaraju na izazove unutar svojih organizacija i izvan njih. Stari načini razmišljanja, koji su društveno konstruirani i održavani, moraju se staviti pod znak upitnika. Mora doći do učenja koje će podržati timovi i veće jedinice u kojima se pojedinci mogu udružiti da bi međusobno stvorili novo znanje. Učenje je kontinuirani proces koji se koristi strateški te je integriran u rad i odvija se paralelno s radom (Watkins i Marsick, 1996).

Slotte, Palonen, Salminen (2004), razmatrajući novije pristupe razvoju profesionalnih kompetencija na trima razinama – organizacijskoj razini, razini zajednice i timova te individualnoj razini – ističu da je učenje, u osnovi, interaktivni proces koji se sve više temelji na mrežama dijeljenja znanja, zajednicama učenja i partnerstvu. U timovima ljudi sudjeluju radi ostvarivanja zajedničke svrhe odnosno zajedničke vizije, za što se smatraju uzajamno odgovornima. Timovi su često sastavljeni od članova heterogenih struka s različitim znanjem i

razumijevanjem određenog problema, različitim vještinama, karakteristikama, vrijednostima, ulogama i funkcijama. Ključna je koncepcija timskog učenja u tome da je stvarno povećanje znanja, vještina i kompetencija postignuto s timom i unutar tima. Budući da se danas od organizacija zahtijeva fleksibilnost, umreženost, inovativnost i brzina, sve se više radnih zadataka povjerava timovima jer pri suočavanju s kompleksnim problemima mogu biti uspješniji od pojedinaca. Nadalje, među stručnjacima je sve prisutnije mišljenje da kognitivna raznolikost i distribucija stručnosti promoviraju profesionalni razvoj, posebno u kompleksnom radnom okruženju. Distribucija kognitivnih potencijala na timskoj razini omogućuje organizaciji više fleksibilnosti i postizanje boljih rezultata nego inače. U svezi s tim, Slotte, Palonen, Salminen (2004) navode pet ključnih elemenata koje uključuju timske grupe: pozitivnu međuovisnost, individualnu odgovornost, grupnu aktivnost, socijalne vještine i neposrednu interakciju koja može do neke razine biti zamijenjena virtualnim komunikacijskim aktivnostima (primjerice, e-učenje).

S timskim se učenjem u literaturi obično povezuju pojmovi kao što su suradničko učenje, suradničke kultura, suradničko znanje, suradnička dinamika, i dr. *Suradničko učenje (cooperative learning)* je generički pojam za različite interakcijske procese u malim grupama. Ono se temelji na jednostavnoj, ali moćnoj ideji: stvoriti grupe ili zajednice učenja koje svoj profesionalni razvoj temelje na zajedničkom procesu učenja (Dillenbourg, 1999). Rad u grupama ili timovima, koji imaju zajedničke ciljeve te utvrđene planove aktivnosti i načine ostvarivanja, rezultira višom razinom prosuđivanja, češćim generiranjem novih ideja i rješenja te boljim transferom znanja iz jedne situacije u drugu. Iako konkretni načini implementacije koncepcije “timova koji uče” ovise o određenoj odgojno-obrazovnoj organizaciji kao i o mogućnostima u sklopu nacionalne obrazovne politike, ta koncepcija može biti korisna za profesionalni razvoj stručnjaka te razvoj odgojno-obrazovnih organizacija prema organizacijama koje uče (Brandsma, 2003). Suradničko učenje je važna poveznica između individualne i grupne razine učenja jer predstavlja kolektivnu akciju utemeljenu na zajedničkoj dobiti i kontinuiranoj akumulaciji

dobiti koja traje tijekom ostvarivanja ovoga učenja. Također je važno istaknuti da suradničko učenje i razmjena znanja nisu pojave koje ne uključuju rizik. Naime, osim složenosti i intenzivnosti procesa suradničkog učenja, ljudi se mogu plašiti da će dijeljenjem svojih kompetencija izgubiti svoju kompetitivnu vrijednost odnosno prednost pred drugim zaposlenicima u organizaciji.

Zaposlenici koji uspijevaju usvojiti suradnički način razmišljanja postaju svjesni potencijala koji ima suradničko učenje u obavljanju svakog posla. S tim u vezi se može istaknuti da je unapređivanje *suradničke kulture* (npr. učenje socijalnih vještina) važna osposobljenost pojedinca za integraciju njegovih kompetencija s kompetencijama drugih osoba. Slotte, Palonen, Salminen (2004) navode i neke druge čimbenike u ostvarivanju *suradničkog učenja/znanja*. To su: a) naglasak na suradničkim nastojanjima zaposlenika u stvaranju znanja, a manje na transmisiji znanja; (b) proces stvaranja novog znanja i osposobljenosti za taj proces zahtijeva uzajamnu konstrukciju formalnih informacija, iskustava radnog mjesta i drugoga informalnog znanja; (c) učenje se temelji na pronalaženju odgovora u području od zajedničke važnosti te na rješavanju problema prikupljanjem podataka, analizom i diskusijom na konstruktivan način; (d) učenje je više usmjereno na aktivnosti osobe koja uči, nego na aktivnosti poučavatelja; i (e) pretpostavlja se da socijalna interakcija između sudionika pokreće mehanizme učenja individua.

Znanje se ne može kolektivno posjedovati, osim ako nije zajedničko. Suradnička dinamika nalazi se u središtu akcijskih tehnologija.¹ Korijeni akcijskih tehnologija se nalaze u teorijama socijalne međuovisnosti, participacijskog istraživanja i donošenja odluka te demokracije, iako okruženja u kojima se one prakticiraju po prirodi mogu biti kontrolirajuća, hijerarhijska te neparticipacijska. Marsick i suradnici (2004) ističu činjenicu da svaki od pristupa u sklopu akcijskih tehnologija – akcijsko istraživanje, akcijsko učenje, akcijska znanost, akcijsko propitivanje i suradničko propitivanje – raspolaže vla-

stitim istraživanjima, iako su ta istraživanja obično usmjerena na prikupljanje podataka u određenim okruženjima, a ne na razvoj teorija. Svi ti pristupi uključuju refleksiju i akciju, učenje iz iskustva te primjenu strategija koje pomažu ljudima da postanu svjesniji načina na koji razmišljaju i donose zaključke.

Akcijske tehnologije su stoga učinkovito sredstvo za uključivanje cjelokupnog sustava u proces učenja te mogu služiti kao most između individualnoga i organizacijskog učenja. Kao što Argyris i Schön (1996) naglašavaju, organizacije su društvene konstrukcije. Do učenja sustava ne može doći ako sustav kao cjelina nije odgovarajuće pripremljen da apsorbira i koristi to učenje tako da ono postaje zajedničko, lako pristupačno te produktivno upotrijebljeno u službi vizije koja je dogovorena unutar sustava. Ljudi nemaju razloga surađivati osim ako ne dijele zajedničku svrhu koja može biti više ili manje eksplicitna, a koja ih veže zajedno na relativno obvezujuć i permanentan način za dobrobit zajedničkih ciljeva te koja im omogućuje da razviju zajednička pravila organizacijskog života. Diferencijacija organizacijskog od individualnog učenja koju su razvili DiBella i Nevis (1998, 25-26) jezgrovito sažima njegovu prirodu: "Prvo, *tijekom vremena se stvaraju ili stječu nove vještine, stavovi, vrijednosti i ponašanja*. ... Drugo, *ono što je naučeno postaje vlasništvom neke kolektivne jedinice*. ... Treće, *ono što je naučeno ostaje unutar organizacije ili grupe i nakon što je pojedinci napuste*."

Kao što je već istaknuto, radni procesi postaju sve kompleksniji i sve ovisniji o udruživanju znanja, posebice o tzv. *know-how* timovima. Timskim radom i učenjem pridonosi se uspostavljanju i jačanju otvorenoga i inspirativnog ozračja koje potiče zaposlenike na učinkovito obavljanje radnih zadataka kako bi postigli individualne i organizacijske ciljeve. Također valja naglasiti da se razvojem učenja na timskoj razini podupire kontinuirano učenje i profesionalni razvoj i to kroz: jačanje organizacijske socijalizacije (*inkulturacije*) koja se temelji na vrednotama, kompetencijama, procesima i na-

¹ Pod akcijskim tehnologijama podrazumijevaju se akcijsko istraživanje, akcijsko učenje, akcijska znanost, akcijsko propitivanje i suradničko propitivanje (Brooks i Watkins, 1994). Članci objavljeni 1999. u posebnom izdanju časopisa *Management Learning*, 30 (2), pod nazivom *The Action Dimension in Management: Diverse Approaches to Research, Teaching and Development*, koje je uredila J. Raelin, opisuju sličnosti i razlike u tim pristupima.

činima rada; osiguravanje kognitivnog seta razmjene informacija i radnog iskustva između zaposlenika; razvoj socijalnih i grupnih vještina potrebnih za uspjeh unutar organizacije i izvan organizacije; osiguravanje brze povratne informacije, priznanja i nagrađivanja; te promicanje komunikacije i pozitivne interakcije između članova organizacije. Stoga je transfer iskustva učenja i znanja između članova tima i između drugih timova, organizacijskih jedinica te odjela ključni čimbenik unapređenja funkcioniranja organizacija te razvoja organizacija prema organizacijama koje uče. Temeljem navedenoga može se ustvrditi da je razvijati radno okruženje za timski rad i učinkovito timsko učenje jednako važno kao i osigurati uvjete za individualno učenje.

Učenje na organizacijskoj razini

Mogu li organizacije učiti, ili samo pojedinci imaju sposobnost učenja – pitanje je o kojemu se već dugo raspravlja u literaturi o organizacijskom učenju. U recentnoj literaturi o organizacijskom učenju i organizacijama koje uče² dvije su dominantne perspektive: tradicionalna ili funkcionalna perspektiva (tzv. staro organizacijsko učenje) i društvena ili interpretativna perspektiva (tzv. novo organizacijsko učenje). U novije se vrijeme u kritičkim radovima autora pojavljuje i radikalna perspektiva organizacijskog učenja. Stoga će se u okviru ovih perspektiva i literature o organizacijama koje uče istaknuti razlike između organizacijskog učenja i organizacije koja uči s obzirom na pitanje “tko uči” i “gdje je pohranjeno znanje”.

Prema *tradicionalnoj ili funkcionalnoj perspektivi* (tzv. staro organizacijsko učenje) pojedinci uče kao agenti organizacije. Znanje koje su pojedinci stekli pohranjuje se izvan pojedinaca – u organizacijsku memoriju. Organizacijska memorija se sastoji od zajedničkih shvaćanja (ili zajedničkih mentalnih mapa, kako ih neki autori nazivaju), rutina,

procedura, pravila i dokumenata, odnosno znanje je usađeno (*embedded*), inkulturirano (*encultured*) ili inkodirano (*encoded*) (Blackler, 1995). U skladu s time, ne uče samo pojedinci – i sama organizacija uči kao da je pojedinac (Cook i Yanow, 1993) ili *superosoba* (*superperson*) (Czarniawska-Joerges, 1994). Prema ovoj perspektivi, organizacija nudi okruženje koje omogućuje učenje pojedinaca; struktura organizacije je fleksibilna da bi se zadovoljili zahtjevi korisnika usluga koji se stalno mijenjaju te okruženje (npr. korisnici usluga, konkurencija, vladine uredbe i drugo) koje se u mnogim slučajevima smatra izvorom učenja – postoji i može se objektivno opisati. Zaključimo, entiteti/nositelji učenja prema ovoj su perspektivi i pojedinci i organizacija kao pojedinac, a i znanje postoji izvan pojedinaca.

Dugo se teorija o organizacijskom učenju temeljila na funkcionalnoj perspektivi. Međutim, ranih 90-ih godina pojavio se društveni pristup učenju (*social approach to learning*) u radovima autora o organizacijskom učenju. Danas funkcionalna perspektiva organizacijskog učenja sve više ustupa mjesto *društvenoj ili interpretativnoj perspektivi* (tzv. *novo organizacijsko učenje*) u kojoj stvarnost više nije objektivna i nije utemeljena na regulaciji. Nasuprot tome, stvarnost se razmatra kao subjektivni fenomen. U skladu s time, znanje se ne može jasno odrediti. Znanje ovisi o kontekstu; učenje je *situirano*. Zapravo, *cjelokupno* učenje je kontekstualizirano (Lave i Wenger, 1991). Entiteti učenja nisu pojedinci kao kognitivni pojedinci (*cognitive individuals*). Naprotiv, učenje je društvena praksa. Učenje započinje u odnosima, a ne u pojedincima kao što je to prema funkcionalnoj perspektivi. Do učenja dolazi u odnosima između pojedinca i njegova radnog zadatka. Uči zajednica prakse (*community of practice*) (Brown i Duguid, 1991, Lave i Wenger, 1991, Richter, 1998). Nadalje, učenje nije ograničeno na formalnu organizaciju. S obzirom na to da je znanje proces koji

² Neki su časopisi toj tematici posvećeni više ili manje u cijelosti (npr. *The Learning Organization, Management Learning*). Mnoge druge publikacije povremeno objavljuju posebno izdanje o temi organizacijskog učenja ili organizacije koja uči (npr. *Accounting, Management and Information Technologies*, 1, 1995; *International Journal of Organizational Analysis*, 1, 1995; *Journal of Management Studies*, 1, 1983, 6, 2000; *Journal of Organizational Change Management*, 1, 1996; *Organization Science*, 1, 1991). Osim toga, o ovoj temi je objavljen ogroman broj knjiga i članaka, među kojima su zacijelo najpoznatije knjige: Chris Argyris i Donald Schön (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Organizacijsko učenje: Teorija akcijske perspektive); Petera Sengea (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (Peta disciplina: Principi i praksa učeće organizacije, prevedena u nas u izdanju Mozaik knjige, Zagreb, 2002) te Mikea Pedlera, Johna Burgoynea i Toma Boydella (1991), *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development* (Učeća tvrtka: Strategija za održivi razvoj).

nikad ne završava i premašuje sve granice, Blackler (1995) ga naziva *znati (knowing)* umjesto *znanje*. Dakle, znanje nije moguće pohraniti, ono ovisi o situaciji, uključujući i jedinstvene odnose među članovima zajednice koja uči (*learning community*).

Za razliku od prethodno razmatranih perspektiva, u kritičkim se studijama autori uglavnom usmjeruju na pitanja poput: Tko uči? Tko dominira procesom organizacijskog učenja? Čije je učenje središnje? i ostala, koja su prvi korak prema radikalnoj perspektivi organizacijskog učenja. Na osnovi pregleda i analize kritičkih i drugih studija posvećenih kritici organizacijskog učenja, Ortenblad (2002) navodi sljedeće značajke: (a) radikalna perspektiva organizacijskog učenja podrazumijeva organizaciju u kojoj pojedinci uče kao slobodni akteri (*free actors*), ali postoje norme ili pravila da bi se zajamčila sloboda; (b) prostor učenja unutar organizacije jamči pojavu različitih mišljenja te dopušta svakome refleksiju o svojim aktivnostima i učenju; (c) radno vrijeme i obveze zaposlenika ograničeni su tako da rad ne ometa previše druge aktivnosti; (d) svim se zaposlenicima jamči trajni radni odnos i (e) organizacije odumiru kad je njihova misija ispunjena i tako stvaraju mjesto za druge organizacije. U kritičkim studijama o organizacijskom učenju (i organizaciji koja uči) razmatraju se i druga pitanja značajna za daljnja istraživanja i razvoj ove perspektive.³

Ukratko, *tradicionalna ili funkcionalna* perspektiva (*tzv. staro organizacijsko učenje*) implicira da uče pojedinci, kao i organizacija kao pojedinac. Znanje je pohranjeno izvan pojedinaca – u organizacijsku memoriju. Prema *društvenoj ili interpretativnoj perspektivi (tzv. novom organizacijskom učenju)* uči kolektiv odnosno uče ljudi kao društvena bića unutar zajednice prakse (*community of practice*) i znanje se ne može pohraniti. *Radikalna perspektiva organizacijskog učenja* uglavnom je usmjerena na organizacijska pitanja te podrazumijeva organizaciju u kojoj pojedinci uče kao slobodni

akteri (*free actors*). Naposljetku, organizacija koja uči znači da pojedinci uče dok je znanje locirano i unutar i izvan pojedinaca.

Valja konstatirati da se unatoč tvrdnjama nekih autora da su samo pojedinci – ne i organizacije – sposobni učiti i drugih koji protivno tome tvrde da su organizacije, kao *nadosobe* ili *superosobe (superpersons)* sposobne učiti (ili doista jesu ili metaforički jesu), većina autora koji su pisali o organizacijskom učenju slažu se da *i pojedinci i organizacije uče*.

Široki i kompleksni pojam učenja koji podrazumijeva koncepciju organizacije koja uči privlači pozornost na pitanja koja su se sve donedavno smatrala pitanjima izvanpedagoških znanosti, kao što su procesi planiranja, razvoja ili upravljanja organizacijama. U novije je vrijeme naglašeno zanimanje znanstvenika za različite organizacijske varijable škole koje se obuhvaćaju koncepcijom školskog ozračja i kulture škole, i to u okviru istraživanja nužnih čimbenika u ostvarivanju učinkovitosti škole.⁴ Ipak, treba naglasiti da novije spoznaje teorije organizacije općenito, a posebno o organizacijskom učenju, nisu u dovoljnoj mjeri ugrađene u pedagošku teoriju i praksu. Moglo bi se čak tvrditi da je u ovome trenutku i sama koncepcija organizacijskog učenja nova ili ne postoji u vokabularu većine pedagoških stručnjaka. Jedan od razloga nedovoljne prihvaćenosti, a time i istraženosti te koncepcije u pedagoškoj znanosti treba djelomično tražiti u činjenici da je donedavno teorija organizacije koja uči kao i organizacijskog učenja bila usmjerena prema strateškom menadžmentu, te je ostavljala postrani pitanja analize načina na koji bi zaposlenici mogli pridonijeti i imati koristi od organizacijskog učenja. Nadalje, kao razlog može se navesti i skeptičnost mnogih pedagoških stručnjaka prema istraživanjima koncepcije organizacijskog učenja jer je još čvrsto smještau u okvir tvrde teorije o upravljanju i razvoju ljudskim resursima. Tu situaciju također

³ Više o radikalnoj perspektivi organizacijskog učenja vidjeti u Anders Ortenblad (2002) *Organizational learning: a radical perspective*. *International Journal of Management Reviews*, 4, 1, 87-100. Autor razvija radikalnu perspektivu organizacijskog učenja na temelju tema i pitanja koja se pojavljuju u studijama koje kritiziraju literaturu o organizacijskom učenju. Također razmatra implikacije radikalne perspektive za učenje u organizacijama i za teoriju o organizacijskom učenju te navodi neka ključna pitanja koja treba dalje raspraviti s ciljem razvoja radikalne perspektive organizacijskog učenja.

⁴ U našoj se novijoj pedagoškoj literaturi također – u okviru promišljanja o učinkovitosti škole – upozorava na važnost proučavanja školskog, razrednog i nastavnog ozračja, ali treba naglasiti da se na planu empirijskih istraživanja tek posljednjih godina javljaju prva istraživanja o toj problematici.

objašnjava i psihološka usmjerenost dominantnih odgojno-obrazovnih teorija zbog kojih se brojni teoretičari iz ovoga područja nevoljko udaljavaju od individualističkog i formalnog promišljanja o učenju. Stoga pojmovi kao što su kolektivno, situirano ili informalno učenje znatno sporije ulaze u znanstveno-teorijske pedagoške krugove.

Dierkes i ostali (2001) tvrde da se dugoročno važnost organizacijskog učenja i stvaranja znanja kao područja od znanstvenog interesa može uočiti na dvjema razinama: praktičnoj relevantnosti i konceptualnoj plodnosti. Naglašavajući kako je teorija o organizacijskom učenju i stvaranju znanja proizašla iz brojnih disperziranih disciplinarnih tradicija⁵, oni tvrde (prema Nyhan i dr., 2003, 16): "Područje istraživanja (organizacijskog učenja) nudi središnju platformu za okupljanje interesa stručnjaka iz različitih disciplina koji nastoje shvatiti čimbenike, uvjete i procese koji omogućuju i inhibiraju stjecanje, stvaranje i uporabu znanja u društvima. Intelektualnu inovativnost tog područja dugo su vremena poticali akademici koje je privlačilo proučavanje onoga što se često doimalo perifernim, čak pitanjima koja ne pripadaju njihovim disciplinama."

Organizacijsko učenje kao kompleksan i nestrukturirani oblik učenja, povezan s odnosima između tehnološkog razvoja, društvenih inovacija, poslovnih strategija te s primijenjenim učenjem i drugim srodnim "praksama", nije moguće jednostavno riješiti kako na teorijskoj tako i na praktičnoj razini. To podrazumijeva bavljenje profesionalnim razvojem pojedinaca kao i organizacijskim ciljevima na integrirani način kako bi se odgovorilo na izazove organizacijskog učenja. Očito je da kompleksnost koncepcije organizacijskog učenja traži spremnost za promjene i otvorenost kako vodećih teoretičara na području organizacijskog učenja tako i odgojno-obrazovnih i drugih stručnjaka prema multidisciplinarnom istraživačkom i razvojnom radu. Angažiranjem svih aktera i zainteresiranih grupa na području organizacijskog učenja i razvoja znanja znatno bi se pridonijelo daljem proširivanju i produbljivanju koncepcije učenja u odgojnim znanostima.

Vodstvo mora preuzeti vodeću ulogu i odgovornost za omogućavanje učenja u organizaciji. Osjetljivost rukovodećega kadra za nove ideje i otvorenost za učenje od velike je važnosti za organizaciju. Budući da je odgovarajuća potpora vodstva individualnom, timskom i organizacijskom učenju nužna, u sljedećem ćemo poglavlju posebnu pozornost namijeniti novim ulogama vodstva u ostvarivanju individualnoga, timskoga i organizacijskog učenja, odnosno razvoja infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja.

Uloga vodstva u ostvarivanju individualnog, timskog i organizacijskog učenja

Ostvarivanje individualnog, timskog i organizacijskog učenja često iziskuje promjene u mentalnom sklopu ljudi, ali i u kulturi organizacija i društava. Takve promjene zahtijevaju od rukovodećega kadra oblikovanje, podržavanje i jačanje učenja na svim razinama. Kao što se može primijetiti, sama priroda poslova se mijenja. Ljudi više ne rade za istu organizaciju tijekom cijele svoje karijere. Vrlo često zaposlenici obavljaju posao kod kuće ili koriste tehnologiju kako bi ostvarivali komunikaciju s ljudima. Osnove znanja prerastaju same sebe unutar vrlo kratkog razdoblja te je vodstvo sve više suočeno s izazovima poboljšanja individualne, timske ili grupne i organizacijske djelotvornosti putem integriranoga korištenja razvoja karijere zaposlenika, organizacijskog razvoja te kontinuiranog obrazovanja/učenja.

Većina modela suvremenih organizacija smatra čimbenike vođenja ključnima u procesima ostvarivanja te ideje. Peter Senge (1990), koji je popularizirao fenomen kojemu mnogi nisu mogli naći ime kad je napisao *Petu disciplinu*, opisao je novu vrstu lidera: on je sposoban oblikovati i omogućiti učenje koje uključuje njegovanje osobnog majstorstva, pomaganje timovima da uče zajedno, stvaranje zajedničke vizije, razumijevanje mentalnih modela te povezivanje tih sastavnica putem sustavnog mišljenja. Marsick i Watkins (1999), primjerice, smatraju

⁵ U svom pregledu doprinosa i kritika relevantne literature, Mark Easterby-Smith (1997, 1085 – 1113) daje prikaz razumijevanja prirode i problema organizacijskog učenja iz perspektive šest različitih akademskih disciplina – ali, zanimljivo, isključujući teoriju obrazovanja i učenja. To su: psihologija i organizacijski razvoj, menadžment ili znanost o upravljanju, sociologija i organizacijska teorija, strategija, menadžment proizvodnje i kulturna antropologija.

lidere glavnim agentima promjena (change agents) i moderatorima procesa učenja. Prema tim autoricama, prvi korak prema postajanju organizacijom koja uči je mijenjanje uloga rukovodećih ljudi. Rukovodeći bi ljudi trebali omogućiti siguran prostor u kojemu ljudi mogu napraviti iskorak, mijenjati način rješavanja postojećih problema i suprotstaviti se statusu quo. Istodobno trebaju dati primjer vlastitim učenjem i sami se mijenjati kako bi članovima organizacije omogućili transformaciju. Primjerice, West-Burnham (1997, 117) ističe četiri ključne sastavnice vođenja u kvalitetnom okruženju škole. To su: (1) Vizija, koja mora biti izražena slikama, metaforama i modelima kako bi proizvela značenje za sve one koji su uključeni u rad škole; (2) Kreativnost, stvaranje inovativnih i radikalnih rješenja za probleme koji se očigledno ne mogu kontrolirati; (3) Osjetljivost, vezana uz ponašanje vodstva ključna determinanta motivacije, stvaranja kulture i oblikovanja reakcija onih s kojima vodstvo dolazi u kontakt i (4) Supsidijarnost, koja naglašava postizanje dogovorenih rezultata, a ne sredstva njihova postizanja. Autori Bezzina i Testa (2005)⁶ u članku Formiranje škola kao zajednica profesionalnog učenja: perspektive s Malte istražuju pokušaje jedne malteške crkvene škole da se pretvori u zajednicu koja uči. Autori predstavljaju put koji su prešli kako bi stvorili kvalitetnu kulturu kroz dogovorene i strateške pristupe davanja ovlasti svim zaposlenicima. Predstavljena studija slučaja naglašava važnost i pozitivne učinke stvaranja sposobnosti i distribucije vodstva. To potvrđuje da su kvalitetna promjena i napredak rezultati stvarne predanosti, napornog rada i unutarnjeg potencijala, i to ondje gdje se njeguju osobni rad i davanje ovlasti. U članku Vođenje i stvaranje škole koja uči kroz razvoj središnjih voditelja Kirkham (2005) predstavlja otkrića studije slučaja koja pokazuje da se mogu ostvariti velika poboljšanja kad se prepoznaju ključni igrači (u ovom slučaju središnji voditelji) i kad se primijeni fokusiran profesionalni razvoj. Slučaj pokazuje način na koji sveobuhvatan pristup razvoju, primjenom akcijskog istraživanja i metoda akcijskog učenja, može pomoći ciljanim pojedincima da razvi-

ju određene vještine kojima dalje mogu utjecati na stvarne probleme. I brojni drugi autori također se ističu impresivnim popisom kvaliteta kojima vodstvo treba težiti.

Ovaj osvrt na ulogu vodstva zaključit ćemo razvojnim trendovima koji promoviraju tzv. *novi profesionalizam*, koji se mogu prenijeti i na ulogu vodstva, a koje ističe David Hargreaves (1994) u okviru razmatranja profesionalnog rasta i razvoja ravnateljstva odgojno-obrazovnih ustanova. Devet razvojnih trendova koji promoviraju novi profesionalizam, prema spomenutom autoru, uključuju sljedeće pomake: (i) od individualizma do suradnje; (ii) od jednog do dvoje; (iii) od hijerarhija do timova; (iv) od supervizije do mentorstva; od izobrazbe do profesionalnog razvoja; od komunikacije do partnerstva; od autoriteta do ugovora; od procesa do produkta i od samoodržanja do ovlašćivanja. Drugim riječima, želi li se pridonijeti ostvarivanju individualnoga, timskoga i organizacijskog učenja, a time i jačanju infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja, značajna je tranzicija od starih ideja o vodstvu prema novim ulogama pri čemu bi aktivna uloga vodstva u osiguranju kvalitete trebala postati dijelom strategije odgojno-obrazovnih ustanova za organizacijske promjene i održivu budućnost.

Prema razvoju infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja

Ostvarivanje organizacije koja uči zahtijeva razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja koja će osigurati individualno, timsko i organizacijsko učenje kao i stvaranje znanja. Watkins i Marsick (1993, 1996) razvili su integrativni model organizacije koja uči – identificirajući sedam dimenzija odnosno akcijskih imperativa ili nužnosti za ostvarivanje organizacije koja uči na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini. To su: (1) stvaranje kontinuiranih mogućnosti za učenje; (2) promicanje propitivanja i dijaloga; (3) poticanje suradnje i timskog učenja; (4) uspostavljanje sustava za usvajanje i dijeljenje

⁶ U posebnom izdanju *European Journal of Teacher Education* (28, 2, 2005) pod nazivom Turning schools into learning organizations (ur. Mark Borg i Christopher Bezzina) vidjeti rad autora Bezzina i Testa pod nazivom Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta i rad Glynn Kirkham Leading and achieving a learning school through developing middle leaders te druge članke u ovom tematskom broju časopisa.

znanja; (5) osnaživanje ljudi prema zajedničkoj viziji; (6) povezivanje organizacije s njezinim okruženjem; te (7) osiguravanje strateškog vodstva za učenje. Provedena istraživanja Selden i ostali (1998) i Yang, Watkins i Marsick (1998) utvrdila su veze između tih aktivnosti ili intervencija na individualnoj (1. i 2.), timskoj (3.) i organizacijskoj razini (4., 5., 6., i 7) i utjecaja na organizacijske rezultate/ishode (performance impact). Primjerice, rezultati istraživanja koje su proveli Yang, Watkins i Marsick (1998), koristeći Upitnik o dimenzijama organizacije koja uči i organizacijskih ishoda (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire Self-Scoring Instrument, DLOQ) pokazali su da najveću važnost u predikciji financijskih ishoda imaju

pitanja koja mjere osigurava li se strateško vodstvo za učenje.⁷

Dakle, razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja uključuje sustave i politike koji moraju biti određeni tako da podržavaju učenje i povezuju ga s poslovnim ciljevima i procesima. Drugim riječima, cilj je infrastrukture kontinuiranog učenja uspostavljanje politika, praksi i sustava koji će omogućiti kontinuirano učenje na svim razinama. Primjeri komponenti koje mogu biti uključene u sustav kontinuiranog učenja prikazani su u tablici 1. Infrastruktura kontinuiranog učenja opisana je kroz sljedeće kategorije: strukturirane obrazovne prakse, informalni rad i prakse učenja, nagrade, te tehnologija koja podržava formalno i informalno učenje.

TABLICA 1. PRIMJERI KOMPONENTI INFRASTRUKTURE KONTINUIRANOG UČENJA

Infrastruktura učenja	Razina učenja		
	Individualna	Timska	Organizacijska
Strukturirane obrazovne prakse i sustavi za učenje	Osposobljavanje, tečajevi i radionice Osposobljavanje na radnom mjestu Povećanje kreativnosti	Osposobljavanje za timski rad i upoznavanje s menadžmentom Radionice za razvoj timova	Intervencije velikih grupa Izvođenje Određivanje mjerila (benchmarking)
Prakse informalnog rada i učenja	Samousmjereni učenje Rotacija poslova i planiranje karijere Savjetovanje o provedbi Učiniti prešutno znanje (tacit knowledge) eksplicitnim	Svladavanje cross-funkcionalnih zadataka Izgradnja timova za učenje i rješavanje problema Aktivne tehnologije Vođenje timske refleksije	Programi mentorstva i poučavanja Razmatranje nakon akcije Aktivne tehnologije Priljivi poslovi (skunk works)
Nagrade za učenje	Refundiranje troškova školarine Portfelj (dosje) o učenju Poticanje učenja	Sustavi nagrađivanja timova Poticanje učenja	Poticaji za dijeljenje znanja Platiti za znanje (pay-for-knowledge)
Tehnologija koja podržava učenje	Učenje uz pomoć računala Računalna i informatička podrška Centri s raspoloživim resursima za učenje Tečajevi i aktivnosti učenja na daljinu	Produkti grupe (Group Ware) Periodična izvješća o radu povezana sa zajednicama prakse	On-line sustavi menadžmenta znanja Periodična izvješća tvrtke i komunikacijski sustavi

Izvor: Adaptirano prema: Marsick, V. J., Watkins, K. (1999), *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*. England, Hampshire, SAD, Vermont: Gower, str. 70.

⁷ DLOQ može poslužiti kao pomoćno sredstvo koje vodstvo i osoblje u odgojno-obrazovnoj organizaciji može uporabiti za procjenjivanje kvalitete na različitim razinama i planiranja i uvođenja poboljšanja. U sklopu nedavno provedenoga empirijskog istraživanja na uzorku odgojno-obrazovnih/andragoških organizacija, u našoj je zemlji prvi put primijenjena skraćena i modificirana (27 čestica) verzija A forme Watkinsova i Marsickova Upitnika o dimenzijama organizacije koja uči i organizacijskih ishoda.

Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja nije moguć bez razvijanja interesa i motivacije za odgovorno ponašanje pojedinaca i organizacija kako bi se postigle pozitivne promjene. Najviša moguća razina organiziranosti i odgovornosti temeljni je zahtjev koji se postavlja pred organizacije koje uče. Odgovornost svakoga pojedinog zaposlenika i odgovornost organizacije za kontinuirano učenje, promjene, poboljšanje protoka informacija, poduzimanje inicijativa i stvaranje budućnosti, preduvjet je za stvaranje snažne institucije koja je u stanju odgovoriti potrebama i zahtjevima koje donosi društvo znanja. Zaposlenici nemaju uvijek sposobnost ili mogućnost korištenja svoga znanja kako bi pridonijeli organizacijskim ciljevima. Pritom je središnja uloga vodstva i pružanje podrške pojedincima u usklađivanju svojih interesa s interesima organizacije. Uključivanje zaposlenika u proces donošenja odluka i davanja ovlasti ili *osnaživanja (empowerment)* dvije su najučinkovitije strategije koje može koristiti vodstvo. Potrebno

je stvaranje suradničkih struktura koje zaposlenicima daju odgovornost za utvrđivanje i rješavanje postojećih problema. Učenje se nagrađuje, podržava i potiče odozgo prema dolje (*top down*) putem različitih sustava nagrađivanja. Potrebne su strukture i kulture koje omogućuju fleksibilnost, otvorenu komunikaciju, "pogreške", cross-funkcionalnu konverzaciju te minimum birokratskog provjeravanja. Od zaposlenika se očekuje da se izlažu proračunatim rizicima, eksperimentiraju, uče na svojim pogreškama te slobodno dijele informacije preko granica. Do najveće dobiti dolazi kada sami lideri oblikuju toleranciju za različita gledišta, volju za izlaganjem riziku te ostale prakse učenja. Dakle, rukovodeći kadrovi u organizacijama imaju pred sobom kompleksan zadatak posredovanja u dijalogu između različitih zahtjeva, brinući se za uspostavljanje ravnoteže između interesa organizacije i interesa pojedinaca. Tablica 2 prikazuje načine razvoja produktivnih sustava učenja individualnom i organizacijskom odgovornošću.

TABLICA 2. INDIVIDUALNA I ORGANIZACIJSKA ODGOVORNOST U STVARANJU ORGANIZACIJE KOJA UČI

Strategija	Individualna odgovornost	Organizacijska odgovornost
Kontinuirano učenje	Investirati u vlastito učenje usmjereno ka budućim zahtjevima za stjecanjem znanja i vještina.	Omogućiti resurse za učenje, novčana sredstva, osposobljavanje za samousmjereno učenje, utvrđivanje budućih zahtjeva za stjecanjem znanja i vještina; stjecati znanje.
Rapidno mijenjanje	Razviti osobnu fleksibilnost, znanje o procesu promjene.	Osigurati da svaki član organizacije uči o tehnikama promjene menadžmenta; promatrati okolinu i stvarati rane sustave predviđanja predstojećih promjena; komunicirati o ostvarenim i predviđenim promjenama.
Poboljšanje protoka informacija	Učiti vještine dijaloga i propitivanja, traženje i vraćanje informacija.	Kreirati kulturu sigurnih, tehnoloških i netehnoloških sustava za dijeljenje informacija.

Poduzimanje inicijative	Razviti sustavnije načine sagledavanja vlastitog rada, cross-osposobljavanje putem rada drugih; tražiti svoj prostor zadovoljstva i redefinirati svoju ovlaštenost za djelovanje.	Osnažiti pojedince za donošenje odluka u okviru njihova djelokruga rada; ukloniti prepreke za poduzimanje akcije; poticati cross-osposobljavanje i sistemsko mišljenje.
Stvaranje budućnosti	Tražiti podatke o korisnicima; provesti istraživanje i eksperimente za poboljšanje procesa, produkata i usluga, čitati, odrediti konkurente putem benchmarkinga i dr.	Nagrađivati prijedloge i ideje za poboljšanje; graditi infrastrukturu za upravljanje znanjem, kreirati sustave koji podržavaju promatranje okruženja (environmental scanning)

Izvor: Adaptirano prema: Marsick, V. J, Watkins, K. (1999), *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*. England, Hampshire, SAD, Vermont: Gower, str. 71.

Strategije za poticanje individualne i organizacijske odgovornosti, uključujući navedene u tablici 2, zahtijevaju i nove pristupe u izvođenju rada, razvoju zaposlenika, infrastrukturnoj podršci te jašnije "obrazovne" uloge i veze između rukovodećih kadrova i zaposlenika. Uloge zaposlenika postaju sve "obrazovnije", a rukovodeće uloge uz "obrazovne" i sve "razvojnije" kako bi se poboljšao rad zaposlenika i razjasnili putovi karijere. U nastojanjima osiguranja razvoja infrastrukture kontinuiranog učenja koja će osigurati učenje na svim razinama te razvoja individualne i organizacijske odgovornosti prvi praktičan korak bi valjalo napraviti u vezi s utvrđivanjem postojećeg stanja glede tih pojava.

Analizirana pitanja su samo dio brojnih strategija koje danas nalazimo u suvremenoj literaturi, a za koje stručnjaci vjeruju da mogu poticati individualno, timsko i organizacijsko učenje te razvoj prema organizacijama koje uče temeljenih na upravljanju znanjem i učenjem. Ukratko, strategije koje po svojoj važnosti izbijaju u prvi plan su sljedeće: podupiranje kontinuiranog učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini; procesa jednostrukog i dvostrukog učenja (*single- i double-loop learning*); kreiranje i distribucija informacija i znanja; istraživanje i dijalog (razmjena iskustava učenja); razvijanje sposobnosti za učenje svih članova (učenje učenja); integracija rada i učenja (informalno učenje, učenje na poslu); zajednička vizija (teorija akcije); opunomoćenje članova organizacije;

osposobljavanje; transformiranje; učenje vezano uz organizacijske ciljeve, ali i osobni razvoj.

U zaključku razmatranja strategija za poticanje razvoja infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja valja istaknuti da je posebno važna *kritička refleksija* koja omogućuje ljudima bolje razumijevanje sebe i interpretaciju okruženja u kojemu djeluju; *suradnja* koja može otvoriti putove za izgradnju zajedničkog znanja i *komunikacija* – žila kucavica organizacijskog učenja – koja omogućuje spirale povratnih informacija u cijelom sustavu. Pojedinci i grupe uče, a kad su uvjeti i sustavi dobro strukturirani, njihovo se znanje može dijeliti unutar organizacije i inkorporirati u praksu, uvjerenja, politiku, strukturu i kulturu organizacije. Veća svijest i pozornost rukovodećega kadra posvećena organizacijskom okruženju nudi smjernice za buduće aktivnosti. Iako ljudi individualno i kolektivno pridaju više pozornosti okruženju, moguće je da nemaju vremena, sposobnosti ili resurse za sustavno razmatranje onoga što uče i načina na koji to posreduju. Iako je zbog tradicijskoga naglaska na formalno obrazovanje došlo do "marginalizacije interpersonalnih vještina, moralnog razmišljanja i ostalih oblika profesionalne stručnosti" kako ističe Eraut (1994, 224), u novije doba raste svijest o iznimnoj važnosti učenja koje se ostvaruje informalno tijekom rada, u grupi ili kroz razgovor. Rukovodeći kadrovi trebaju odigrati ključnu ulogu u ovoj vrsti učenja tako što će podupirati stvaranje ozračja

i kulture otvorenih prema kritičkom promišljanju, suradničkom učenju i konstruktivnoj komunikaciji. Pritom se akcijske tehnologije mogu upotrijebiti za uključivanje cjelokupnog sustava u promjene.

Dakle, nije riječ samo o tome da pojedinci uče unutar organizacije već i organizacija mora razviti mjere kojima se promiče razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja. Ideje koje su došle iz područja menadžmenta još su u većoj mjeri značajnije za ustanove koje same razvijaju ili prenose znanja. Za odgojno-obrazovne ustanove – čija je glavna odlika znanje i razvoj – promijenjeni pogledi na učenje i odnose u ustanovama iznimno su značajni. Zanimljivo je da je većini odgojno-obrazovnih ustanova u sustavu obrazovanja osobito teško uspostaviti takvo ozračje i kulturu u kojima bi se kontinuirani profesionalni razvoj zaposlenih odvijao kroz međusobnu suradnju, razgovore, traženje konstruktivnih rješenja u kolektivu i međusobno učenje. Možda je razlog dijelom i u tome da se premala pozornost na-

mjenjuje mijenjanju i uvođenju alternativnih i novih načina organiziranosti i djelovanja koji potiču individualno, timsko i organizacijsko učenje svih svojih članova i omogućuje im stalno mijenjanje.

Zaključit ćemo ovu raspravu tvrdnjom kako se ne može zanemariti da unutar organizacije postoji sve veći naglasak na procese povezane s učenjem koji ne pripadaju pod stručno osposobljavanje i usavršavanje u tradicijskom smislu, ali su svedjedno vrlo važni iz perspektive kontinuiranog učenja i razvoja kompetencija. Te se aktivnosti povezane s učenjem očigledno odvijaju na svim područjima unutar organizacije te se na njih ne može gledati kao da se nalaze unutar ekskluzivne domene stručnog osposobljavanja i usavršavanja. U stvarnosti se stoga mora uspostaviti uska veza s područjima koje pokriva infrastruktura kontinuiranog učenja. To se posebno odnosi na razvoj ljudskih potencijala i upravljanje kvalitetom.

Literatura

- Argyris, C., Schön, D. A. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bezzina, C., Testa, S. (2005), Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 141 – 150.
- Blackler, F. (1995), Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, 16 (6), 1021 – 1046.
- Brandsma, J. (2003), Preparing professionals for Education and Training in knowledge society. (ATEE – Association of Teacher Education in Europe, 28th Annual Conference: *Becoming Teachers in a Learning Organization: Meeting the Challenges of the Learning Society*. Malta, CD-ROM).
- Brooks, A., Watkins, K. E. (ur.) (1994), *The Emerging Power of Action Inquiry Technologies*. New Directions for Adult Continuing Education, 63. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1991), Organizational learning and communities-of-practice: toward unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40 – 57.
- Cook, S. D. N., Yanow, D. (1993), Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2 (4), 373 – 390.
- Czarniawska-Joerges, B. (1994), Narratives of individual and organizational identities. In: Deetz, S. A. (ur.), *Communication Yearbook*, 17. London: Sage, str. 193 – 221.
- DiBella, A. J., Nevis, E. C. (1998), *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dierkes, M. at. al. (2001), *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Dillenbourg, P. (1999), Introduction: What do you mean by “Collaborative learning”? U: Dillenbourg, P (ur.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Advances in Learning and Instruction Series. Amsterdam: Pergamon, str. 1 – 19.
- Easterby-Smith, M. (1997), *Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques*. *Human Relations*, 50 (9), 1085 – 1113.
- Eraut, M. (1994), *Developing Professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1994), The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education: an international journal of research and studies*, 10 (4), 423 – 438.
- Hawkins, P. (1994), *The changing view of learning*. U: Burgoyne, J., Pedler, M., Boydell, T. (ur.), *Towards the Learning Company: Concepts and Practices*. London: McGraw Hill.
- Honey, P., Mumford, A. (1996), *How to Manage Your Learning Environment*. Peter Honey.
- Kirkham, G. (2005), Leading and achieving a learning school through developing middle leaders. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 151 – 163.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marentič-Požarnik, B. (1994), Učni in spoznavni stili – ključ za razumevanje pomembnih medsebojnih razlik v učenju in poučevanju. (1.del: Kolb) *Sodobna pedagogika*, 45 (9 – 10), 473 – 490.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E. (1999), *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*. Hampshire, England, Vermont, USA: Gower.
- Marsick, V. J., Bitterman, J., van der Veen, R. (2004), *From the Learning Organization to Learning Communities toward a Learning Society*. (Information Series No. 382) (ERIC http://www.cete.org/acve/mp_marsick_01.asp)
- Nyhan, B. i dr. (ur.) (2003), *Facing up to the learning organisation challenge: Key issues from a European perspective (dio I)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Reference series, 41 – II.

- Örtenblad, A. (2002), Organizational learning: a radical perspective. *International Journal of Management Reviews*, 4 (1), 87 – 100.
- Richter, I. (1998), Individual and organizational learning at the executive level: towards a research agenda. *Management Learning*, 29, 299 – 316.
- Rupčić, N. (2006), Kritički osvrt na koncept organizacije koja uči. *Društvena istraživanja*, 16 (6), 1239 – 1261.
- Selden, G., Watkins, K. E., Valentine, T., Marsick, V. J. (1998), Action Imperatives the Impact Knowledge and Financial Performance in the Learning Organization: An Exploratory Model. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 244).
- Senge, P. (1990), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Slotte, V., Palonen, T., Salminen, L. (2004), Organizational learning: Best Practices for Professional Competence Development. *Lifelong Learning in Europe*, 9 (2), 95 – 105.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1993), *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Management Series.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (ur.) (1996), *In Action: Creating the Learning Organization*. (Volume 1). Alexandria, Virginia: American Society for Training and Development (ASTD).
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West-Burnham, J. (1997), *Managing quality in schools* (2. izd.). London: Pitman.
- Yang, B., Watkins, K. E., Marsick, V. J., (1998), Examining construct validity of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. U: Torrance, R. (ur.), *Proceedings of the 1998 Annual Academy of Human Resource Development Conference*. Chicago: Academy of Human Resource Developing, str. 83 – 90.