

# Organizacijsko učenje u školi

Goran Livazović  
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

Boris Janković  
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Diplomski studij pedagogije i povijesti

## Sažetak

Rad prikazuje pedagojsku perspektivu fenomena organizacijskog učenja kao relativno nove pojave u području teorija znanosti o odgoju. Radi se o ključnom konceptualnom modelu u organizacijskog teoriji, koji je utemeljen na idejama bihevioralnih teoretičara organizacije predvođenih harvardskim profesorom Chrisom Argyrisom, koji organizacijsko učenje definiraju kao pojavu transformacije individualnog znanja i vještina pojedinaca u organizacijsko znanje kroz kolektivne spoznajne procese i njegovanje učeće kulture ustanove. Načela organizacijskog učenja ističu kapacitete koji nadilaze individualne agense učenja, a oslanjaju se na forme, pravila i procedure za suočavanje, spoznaju i rješavanje problema. Prema kognitivistima, organizacijsko učenje je eksternalna reprezentacija ljudske kognicije i ovisi o sekvencijalnim koracima koji su ekvivalentni ljudskoj obradi informacija. Teorijska analiza opisuje strukturalno-hijerarhijski pristup s preglednim prikazom fenomena u školstvu, i to na razini: sustava, škole, pojedinca i znanja. Organizacijsko učenje se sustavno ogleda kao preduvjet suvremenih reformnih nastojanja te mjera poticanja kvalitete javnog školstva. Na razini škole se ocrtava kroz sveukupnost podržavajućih faktora poput učeće kulture, a konkretizira se kroz socijalne mehanizme i procese kolektivnog te kolaborativnog učenja. Na razini individualnih učitelja, organizacijsko učenje može značajno unaprijediti njihovu ulogu, prvenstveno kroz samo-kreaciju kontekstualno korisnog znanja i deprivatizaciju osobne nastavne prakse. Konačno, ono omogućava djelovanje na školsko znanje, prije svega na tacitna i konceptualna znanja učitelja koja često izmiču reformističkim naporima. Unatoč trendovima birokratizacije školstva i učiteljskog poziva, organizacijsko učenje predstavlja ohrabrujuće sredstvo postizanja odgojnih i obrazovnih ciljeva suvremene škole.

**Ključne riječi:** deprivatizacija prakse, kultura škole, organizacijsko učenje, školski procesi, transformacija znanja.

## Uvod

Društveno-povijesna uvjetovanost odgoja temeljna je pedagojska zakonitost i danost vremena u kojemu živimo. U posljednjih nekoliko desetljeća, sve češće svjedočimo naglim društvenim fluktuacijama, pojavama i procesima koji mijenjaju odgojno-obrazovni krajobraz. Postojeća dinamičnost opravdano potiče pitanja o usklađenosti školskog sustava sa zahtjevima *hipermodernog* društva. Naime, mnoge organizacije zbog nemogućnosti uspješne prilagodbe po-

staju anakrone i eventualno propadaju, dok opstaju strukture koje su prihvatile neizbježne promjene i fluidnost kao oblik inovacije vlastitog funkcioniranja. Kao institucija od posebnog društvenog značaja, škola nije imuna na zov kulturalne (r)evolucije. Dapače, ona je ogledalo društva i dominantne filozofije života, čija se uloga postupno mijenjala u zadnjih nekoliko tisućljeća, od ustanove koja je čuvala kontinuitet transgeneracijskog znanja, reproducira-

la kadrove bujajućeg tržišta industrijske revolucije, prema ustanovi koja stvara samostalne kreativno i produktivno osposobljene pojedince za informacijsko društvo novog stoljeća. Prvenstveno zbog svoga značaja, ali i kulturološke uvjetovanosti, trajno se nalazi na vjetrometini reformskih nastojanja. Reforme škole deklarativno ciljaju modernizaciji sustava s ciljem uspješnijeg usklađivanja s budućim potrebama društva, iako škola zapravo uvijek kaska za progresivnim valom civilizacijskih promjena. Stoga se, opravdano, stječe dojam kako svaki novi pokušaj unazađuje funkcionalnost i kvalitetu sustava obrazovanja, pri čemu i manja i veća strukturalna preoblikovanja nailaze na neuspjeh. Logički se nameće pitanje, kako provesti reformu, koja će zahvatiti sve škole, naići na podršku i istovremeno biti prilagođena svakom pojedinačnom kontekstu?

Tipične izvanjske vertikalne reforme kojima svjedočimo, tzv. *top-down pristupom* su inherentno ograničene, jer su neprilagođene tradiciji specifičnog školskog sustava, ponajviše zbog nastavnika kod kojih izostaje osjećaj pozitivne identifikacije s ciljanim promjenama. Cilj im je izmjena strukture, no ne i sadržaja. Kako učitelji to već iskustveno znaju, izostaje njihov odaziv i podrška čime se unaprijed onemogućava svaku reformu. Čak i uz prisilnu provedbu, bez suradnje i potpore učitelja kao glavnog čimbenika reforme, većina eksternih reformi, kod kojih je najčešće obično prisutan element prisile – propada (Jurčić, 2010). U 21. stoljeću je, zbog izmijenjene paradigme odgoja i obrazovanja, potrebna unutarnja reforma koja počiva na kooperaciji, demokratičnosti i dugoročnoj održivosti. Naime, škole valja reformirati internalno, počevši od samih učitelja, što bi uspješno reduciralo mnoge probleme dosadašnjih pristupa, pri čemu se mogućnost za upravo takav pristup otvara kroz organizacijsko učenje. Ono omogućava kontekstualnu prilagođenost promjena koje gotovo specificirano odgovaraju pojedinoj školi, visok osjećaj vlasništva i odgovornosti od strane učitelja, a time i prihvaćenost konsenzusom donesenih promjena, stalno poboljšanje i visoku fleksibilnost škole.

Promjena filozofije i metodologije reformskih zahvata je očito potrebna, jer je alternativa kozmetičko-ideološko poliranje vođeno inicijativama dominantne društvene elite, pri čemu se obrazovni su-

stav, kultura, život i rad škole interno urušava. U nizu prijetnji, javno povjerenje u školstvo pod utjecajem ekonomizacije obrazovanja opada, dok umjesto pedagoških, na obrazovnom pejzažu vlast preuzimaju zakoni tržišne logike i profitabilnosti. Stoga, organizacijsko učenje škole predstavlja učinkovit instrument prilagodbe i validnu mjeru rekonceptualizacije suvremenog obrazovanja (Lam i Punch, 2001, 35).

## Teorijska polazišta

Ideja organizacijskog učenja razvila se 70-ih godina prošloga stoljeća, kao jedan od rezultata rasprava bihevioralnih teoretičara organizacije. Smatra se jednim od najbitnijih konceptualnih modela u organizacijskoj teoriji (Arthur i Aiman-Smith, 2002, 738), čiji je idejni tvorac harvardski profesor Chris Argyris. Zbog interdisciplinarnog shvaćanja i utemeljenosti, organizacijsko je učenje vrlo razgranat i difuzan pojam kojega nije moguće jednostavno definirati.

Organizacijsko učenje smatra se procesom u kojemu članovi organizacije detektiraju pogrešku ili anomaliju i korigiraju je restrukturiranjem organizacijske teorije akcije, a rezultate svoje istrage ugrađuju u organizacijske mape i slike (Argyris i Schon, 1977, 58). Na njega se gleda kao na proces mentalnog mapiranja i reakciju na okolinske promjene (Meyer, 1982). Neki autori pak smatraju da je organizacijsko učenje proces na temelju kojega nastaje znanje o akcijskome ishodu među-veze organizacije i okoliša (Daft i Weick, 1984, 285). Organizacijsko učenje predstavlja proces poboljšanja organizacijskih akcija kroz bolje znanje i razumijevanje, a vodi ka prilagodbi i reformiranju institucije u budućem uspješnijem reagiranju na izazove vlastite okolinu (Fiol i Lyles, 1985, 803), odnosno proces kojim zaposleni postaju svjesni kvaliteta obrazaca i posljedica svojega iskustva te razvijaju mentalne modele uspješnijeg shvaćanja i refleksije prema vlastitim iskustvima (McGill i Slocum, 1993). Predstavlja kapacitet i procese u organizaciji koji održavaju i poboljšavaju učinak na temelju iskustva (Dibella i sur., 1996). Ono što je je konsenzusno svim pristupima fenomenu je:

1. priznavanje kompleksnosti, višeslojnosti, varijabilnosti i sveobuhvatnosti organizacijskog učenja – zahvaća sve aspekte i razine institucije, kao i sve faze, izvedbu, proces i ishod.

2. *isticanje temporalne dimenzije s idealnim krajnjim ciljem* – svi autori ističu da je to proces koji se kreće kroz set manje ili više linearnih koraka s krajnjim idealnim ciljem kojega se prema jednostavnijim pristupima može postići, a prema sofisticiranima samo težiti. Nadalje, smatra se da svaka institucija u naprednijem ili primitivnijem obliku organizacijski uči, pri čemu je jedina razlika što to dio institucija čini efikasnije, a dio ne. Cilj uključuje vidljivo i svestrano poboljšanje (Dodgson, 1993, 376).
3. *razlikovanje dvije ili više podvrsta učenja* – ovisno o stečenome znanju i ishodu, autori konzistentno razlikuju jednostavno i složeno fundamentalno učenje (Fiol i Lyles, 1985, 807), gdje učenje nižega reda daje promjenu ponašanja, a složeni oblik daje promjenu shvaćanja i pravila. Dakle, radi se o bihevioralnom tipu učenja koji se fokusira na ponašanje i kognitivnom tipu učenja koji se orijentira na shvaćanje i rezoniranje. Prema Argyrisu, razlikujemo učenje kroz jednu petlju (eng. *single-loop*) i kroz dvije petlje (eng. *double-loop*). Prva vrsta predstavlja reaktivno učenje s rezultatom promjene ponašanja, ciljem povećane efikasnosti i konzervacije postojećeg stanja koje se izvodi unutar postojećeg sustava normi, dok druga vrsta učenja predstavlja složeno učenje popraćeno sistematskom refleksijom i propitkivanjem temeljnih organizacijskih implicitnih normi i vrijednosti (Argyris i Schon, 1977, 18; Argyris, 2002, 206; Argyris, 1977, 116).
4. *naglašena važnost individue* – organizacijsko učenje nije moguće bez individualnog napora pojedinca koji zajedno s ostalima u instituciji implementiraju kolektivne mehanizme (Dodgson, 1993, 377). Ipak, organizacijsko učenje nije zbroj svog individualnog učenja u nekoj instituciji, jer one imaju učeći sustav koji je sistematski i prenosi se kroz norme i akulturaciju (Fiol i Lyles, 1985, 804).

U mnoštvu rasprava o tome kako uče organizacije ovdje ističemo dva fundamentalna pristupa, bihevioralni i kognitivistički, koji su okvir za sve druge pristupe. Smatra se da organizacija ima neke kapacitete koje nema individua, a ostvaruje se kroz sveukupnost svih radnika. Prema bihevioralnim teoretičarima,

pojedinci su individualni agenti organizacije za učenje koji se, kada nađu na određeni organizacijski problem, propituju o tome problemu pritom koristeći različite teorije akcije koje pogone njihovo djelovanje i razmišljanje, a čija je svrha produkcija vještih ponašanja (Argyris i Schon, 1977, 18; Argyris, 1980, 208). Razlikujemo dvije vrste individualnih teorija akcije- *proklamirane teorije* koje pojedinac verbalno zastupa i prenosi drugima kada ga se primjerice pita kako bi se ponašao u određenoj situaciji, te *uporabne teorije* koje zapravo pogone akcije pojedinaca i ne moraju biti slične proklamiranim teorijama (Argyris, 1976, 367). Pojedinci svojim ponašanjem pri rješavanju organizacijskih problema obično nastoje pobijediti pod svaku cijenu, prenaslasi intelektualne aspekte problema i sami si definirati svrhu, iz čega proizlazi neodgovarajuća organizacijska instrumentalna teorija zasnovana na nedostupnim, nedorečenim i dvosmislenim informacijama (Argyris, 1977, 119).

Nadalje, svaka organizacija ima rutine koje se sastoje od formi, pravila, procedura i strategija na temelju kojih je izgrađena i one se bilježe u kolektivnoj svijesti. Do organizacijskog učenja dolazi kada se dogode promjene u tim teorijama akcije i kada se u organizacijske rutine inkorporiraju nove rutine i procesi, tj. kada se postojeće rutine diskriminiraju i rafiniraju (Levitt i March, 1988, 321). Prijašnje naučeno organizacijsko iskustvo se pohranjuje u organizacijske rutine, pri čemu je njihova svrha omogućiti brzu, ali koordiniranu akciju za primjenu na postojeće probleme (Cohen i Bacdayan, 1994). Njihovom promjenom, mijenja se i naučeno ponašanje i reakcija na probleme. Organizacijsko učenje se događa kada postoji raspitivanje na razini organizacije koje provode individualni članovi u ime organizacije i kada ono postaje utkano u organizacijsku uporabnu teoriju, odnosno ostaje zabilježeno u organizacijskoj memoriji kroz mape i slike (Argyris i Schon, 1977, 301). Da bi individualno učenje i vještine prešli u organizacijsko učenje, ključni su procesi i rutine inkorporirani u institucionalnu svakodnevnicu.

S druge strane, kognitivni teoretičari organizacije se okreću metaforičkom pristupu prema kojemu je organizacijsko učenje eksternalna reprezentacija ljudske kognicije. Prema kognitivističkoj analogiji, organizacije nemaju mozak već umjesto njega imaju

sustave nalik individualnoj memoriji koji provode proces informacijskog procesuiranja u organizaciji i pri tome korisne informacije pohranjuju u organizacijsku memoriju (Hedberg, 1981). Kognitivistička orijentacija se osjeti i u interpretativnom pristupu organizacijskom učenju (Daft i Weick, 1984, 285). Prema njemu, ključni element organizacije je interpretacija vlastite okoline s pomoću informacijskih sustava upijanja nalik ljudskima. Informacije dobivene interpretacijom se procesuiraju organizacijskim mehanizmima i pohranjuju u memoriju. Organizacijsko učenje se događa nakon interpretacije, kada se pronade smisao i razumijevanje događaja i informacija.

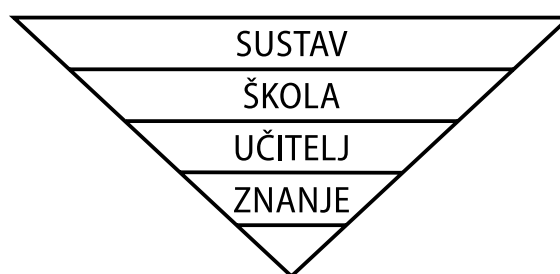
Organizacijski kognitivni sustavi za interpretaciju informacija (Lipshitz, 2002), se najčešće sastoje od ovih etapa:

1. *stjecanje ili akvizicija informacija* – informacije se dobivaju iz vanjskih eksternalnih izvora pa se onda prilagođavaju svome kontekstu, iz internalnih izvora (Daft i Weick, 1984, 290), ili se pak stječu vikarijskim učenjem među institucijama
2. *interpretacija informacija* – odnosi se na razmatranje korisnosti, validnosti i kvalitete dobivenih informacija organizaciji, pri čemu se propituje njihova trenutačna, kao i njihova potencijalna korist u budućnosti
3. *pohranjivanje informacija u organizacijsku memoriju* – one informacije, znanja i iskustva koja su procijenjena kao korisna se pohranjuju u organizacijsku memoriju, koja može biti konkretna, poput programa, procesa, protokola, dokumenata, a može biti i apstrakcija, koja se ne kodificira već pohranjuje u individualnoj memoriji.

Uz ove tri etape neki autori još ističu i povlačenje informacija iz organizacijske memorije za uporabu u budućnosti, te distribuciju informacija kroz instituciju (Easterby-Smith, 1997; Schechter, 2008). Prema kognitivnom pristupu, individualno znanje se transformira u organizacijsko putem institucionalnih mehanizama informacijskog procesuiranja.

Pored bihevioralnih i kognitivnih pristupa organizacijskom učenju, postoje i eklektični pristupi koji su posebno značajni za teoriju organizacijskog učenja. Oni se deklarativno ne opredjeljuju niti za jednu sferu, već su sveobuhvatni, poput Sengeove *Učee organizacije*, koncepta koji se oslanja na njegovih pet disciplina organizacije koja uči: siste-

matko razmišljanje, osobno usavršavanje, mentalni modeli, timsko učenje i zajednička vizija (Senge, 1990). Uz njega valja spomenuti i multi-facetni model organizacijskog učenja (Lipshitz i sur., 2002; Lipshitz i sur., 2006), koji se oslanja na bitne faktore većine disciplina koje su se njime bavile, a uključuje strukturalne faktore, psihološke, kulturalne, kontekstualne i političke faktore organizacije. Radi se o iznimno uređenom, operacionaliziranom i sveobuhvatnom modelu koji zahvaća većinu pristupa organizacijskom učenju.



**SLIKA 1** STRUKTURALNO-HIJERARHIJSKI PRISTUP ORGANIZACIJSKOM UČENJU U ŠKOLSKOME KONTEKSTU

## Organizacijsko učenje na razini sustava

Iako se kontekst školstva drastično promijenio, ono je u srži ostalo isto ili samo kozmetički izmijenjeno. Upravo zbog permanentnih eksternih reformi i raznih zahvata, koji često promašuju bit jer su birokratske prirode te počivaju na moći, autoritetu i evaluaciji, savjetuje se uspostava škole kao učee organizacije (Schlechty, 2009). S obzirom na potrebu školskog sustava da odgovori na izazove učee društva, suvremeni su reformni zahvati u školstvu još uvijek višestruko ograničeni. Međutim, kakav odgovor na te probleme pruža organizacijsko učenje?

Ono prije svega omogućava sadržajnu, a ne strukturalnu promjenu i pri tome se širi difuzno i horizontalno. Promjene strukture koje se javljaju u tipičnim reformama su manje bitne od promjena unutar strukture i internih kontekstualnih faktora, poput promjena u pedagoškoj kulturi, normama i vrijednostima (Stevenson, 2001, 103). U reformama se obično nastoji standardizirati sustav, ishode i meto-

de, ponekad čak i one nemjerljive pedagoške aspekte, što pedagošku kulturu čini sterilnom, bezličnom i neprilagođenom suštinskim promjenama i inovacijama (Deal i Peterson, 2009, 7). Naime, suvremeno školstvo potrebnu fleksibilnost može postići jedino putem inovativnog potencijala. Tako se upravo organizacijsko učenje nameće kao rješenje za promicanje inovativnosti škole (Hargreaves i Goodson, 2006, 33-34), ističe se da je ono ključno za promjene u školi (Schechter i Quadach, 2012, 117), da jača efikasnost primarne funkcije škole i omogućava fleksibilnost i razvoj (Collinson i sur., 2006, 114). Kako škola nikad nije odvojena od društva, mora na dinamiku okoline odgovoriti kontinuiranom i obnavljajućom unutarnjom promjenom. U takvom sustavu nema izolacije učitelja i postoji stalna interakcija. Pomoću organizacijskog učenja, učitelji bi postali dio zajedničke socijalne konstrukcije uz veću intrinzičnu motivaciju i sistematski pristup problemima, a individualna znanja bi dobila smisao i za ostale učitelje (Kruse, 2002).

Što se tiče prostorne dimenzije, organizacijsko učenje se nalazi u idealnoj sredini nastojanja. Velike sustavne reforme su u srži inherentno ograničene jer se za provedbu moraju oslanjati na jednostavnost, što vodi u uniformnost, standardiziranost i ignoriranje pojedinog školskog konteksta (Hargreaves i Goodson, 2006). Na drugoj strani ekstrema se nalaze lokalizirane reforme provedene u pojedinim školama. Takve klasterirane promjene, čak i ako su uspješne, ne šire se na ostale dijelove sustava jer su izolirane. Moderno školstvo počiva na klasteriranim i izoliranim promjenama koje uzrokuju dodatno pogoršanje, a savjetuje se stalno učenje i asimilaciju inovacija kao rješenja postojećim problemima (Fullan, 1992, 745 i 749). Organizacijsko učenje se može primijeniti globalno, na razini sustava, ali istovremeno može biti i skrojeno prema potrebama svake pojedinačne škole, jer prepoznaje upravo učitelje kao nositelje promjene, te počiva na naporu svakog pojedinca u sustavu i u školi. Tradicionalne reforme implicitno negiraju pojedinca u sustavu i tretiraju ga u najboljem slučaju kao izvršitelja kojega se ništa ne pita. Takve reforme se dugo zadržavaju u svijesti zahvaćenih ljudi, koji dugoročno pružaju skriveni ili otvoreni otpor budućim reformama (Deal i Peterson, 2009). Reformiranje školstva u današnje

vrijeme ovisi i o lokalnom kapacitetu za implementaciju, a upravo zbog takve kontekstualne ovisnosti, obično su neuspješne ili se rijetko provedu po zamisli s vrha (Spillane i Thompson, 1997). Organizacijsko učenje stoga postaje uvjet reformi školstva suvremenog doba.

Kako se ono sve češće ističe kao zahtjev današnjeg vremena, posebno u školstvu se javljaju određeni problemi. Naime, mnogi autori ističu dobrobiti koje organizacijsko učenje može pružiti školi, poput bolje reaktivnosti na promjene, inovativnijih nastavnih metoda, bolje interakcije djelatnika i održivosti škole (Orthner i sur., 2006; Silins i sur., 2002; Schechter i Quadach, 2012). Ipak, sve je uočljivija tendencija zavedenosti naizgled nevjerojatnim benefitima fenomena, a da se pri tome previdi trud, ulaganje i vrijeme potrebno za uspješnu primjenu u školi. Za organizacijsko učenje u školskome kontekstu potrebna je određena doza opreza, umjesto nekritičke i doslovne primjene. Prije svega treba imati na umu da je to ideja nastala u polju ekonomskog menadžmenta, te se na isti tehnicistički način ne bi trebala translahirati u školu. Iako je ideal kojemu se teži vidljivo poboljšanje u svim sferama, ne smijemo zaboraviti da je vrijednosno izvorište ideje oprečno socijalnom biću škole. Stoga su potrebni posebni, specifični pristupi. U školstvu je manji naglasak na kasnijem produktu i materijalizaciji dobiti nego što je to slučaj u poslovnom sektoru koji je pretežito orijentiran na kumulativno uvećanje dobiti.

## Organizacijsko učenje na razini škole

Idejni cilj organizacijskog učenja je postizanje i održavanje „učee organizacije”. To je inovativna i adaptivna organizacija koja se vješto prilagođava mijenjajućem okolišu, koja iz svakog doživljenog iskustva pokušava nešto naučiti, te najvrjednijim resursom smatra stečeno znanje. Koncept odgovara „društvu znanja” 21. stoljeća, te se obično smatra najnaprednijim i najefikasnijim oblikom organizacije s maksimalnom razinom funkcioniranja i strategijama za maksimizaciju učenja (Dodgson, 1993, 377). Shvaćen je kao posljednja etapa na trnovitom putu razvoja organizacija (McGill i Slocum, 1993). Fokus je prije svega na produktivnom učenju, koje za ishod ima bolje odluke i potiče na reagiranje i poduzima-

nje konkretne akcije. Škola koja ima takve aspiracije razvija specifičnu strukturu koja omogućava sudjelovanje svih učitelja u kolaboraciji, učenju i vježbanju novostečenog znanja, te uz to (Silins i sur., 2002, 616-617): 1. ima proces promatranja svoga okoliša; 2. razvija zajedničke ciljeve usuglašene s svim zaposlenima; 3. uspostavlja kolaborativno učenje; 4. ohrabruje inicijative i preuzimanje rizika; 5. razmatra sve aspekte koji utječu na njen rad; 6. prepoznaje i potiče kvalitetan rad, trud i inicijative; 7. daje stalne prilike za kontinuirano profesionalno usavršavanje.

Empirijskim istraživanjem, utvrđeno je da škole koje funkcioniraju kao učeće organizacije imaju tri od navedenih sedam elemenata, te još jedan koji autori prije nisu uočili (Silins i Mulford, 2002, 441): 1. *kolaborativno radno okruženje i povjerenje* – ima procese i strukture koji podržavaju otvorenu komunikaciju, diseminaciju informacija i zajedničko donošenje odluka; 2. *ohrabrivanje i podržavanje učitelja* – podrška učiteljima u ostvarivanju svojih inicijativa i ohrabrenje da preuzmu rizik i odgovornost, otklonjen je strah od eksperimentiranja i pogreške; 3. *kontinuirano praćenje napretka* – u skladu s prije postavljenom školskom misijom i ciljevima stalno se razmatra trenutna pozicija te se u skladu s time prilagođava smjer razvoja škole; 4. *kontinuirano profesionalno učenje i usavršavanje* – stalno traženje novih prilika za profesionalni rast i razvoj.

Ipak, da bi se uopće moglo govoriti „učeojoj školi” i produktivnom učenju, ključan preduvjet na razini škole je postojanje suradnje i razmjene ideja i izvrsnosti, jer je organizacijsko učenje u školi prije svega kolektivni proces zajedničkog rada učitelja (Kruse, 2002, 334). Govoreći o dimenzijama koje čine organizacijsko učenje u školi, navodi se i kolaborativna klima, koju se opisuje kao onu koja podržava kolaborativne djelatnosti poput razmjene ideja i otvorene rasprave, omogućava slobodno eksperimentiranje učitelja i preuzimanje inicijative i rizika, uz podršku školskih struktura (Silins i sur., 2002, 617-618). Preduvjet za kolaboraciju su dakako podržavajuće materijalne i nematerijalne okolnosti.

Postoje brojne i raznolike sistematizacije činitelja s promotivnim ili pak supresivnim učinkom na organizacijsko učenje u školi (Marks i Louis, 1999; Stevenson, 2001; Silins i sur., 2002; Orthner i sur., 2006; Collinson i sur., 2006; Pedder i MacBeath,

2008). Obično se navodi četiri do pet činitelja, s naglaskom na određene aspekte školskoga života. Niti jedna skupina činitelja nema striktno odvojene granice od drugih, sve se međusobno preklapaju u nekim aspektima. Uz zadovoljavajuću konzistentnost smo identificirali sljedeće činitelje:

1. *Materijalni činitelji* – opipljiva podrška organizacijskom učenju. To su prije svega struktura i infrastruktura (Orthner i sur., 2006) te materijalni resursi. Struktura se može podijeliti na tvrdi strukturu, tj. hijerarhiju, ustrojstvo i formalna školska tijela i na meku strukturu, tj. socijalne kolektivne mehanizme za učenje i promociju dobre prakse. Materijalni resursi se mogu podijeliti na novac i druga materijalna pomagala i sredstva. Poželjno je da je školska struktura otvorena i inkluzivna, a resursi raspoloživi svakome učitelju (Stevenson, 2001).
2. *Pedagoška kultura* – nematerijalna podrška organizacijskom učenju, kultura škole te znanja, vještine i umreženost iskustava zaposlenika (Pedder i MacBeath, 2008). Pedagoška kultura se najbolje očituje u uvjerenjima o uspješnom učenju i poučavanju, atmosferi koja prioritizira učenje, kolaboraciji, eksperimentiranju i preuzimanju rizika i inicijative (Marks i Louis, 1999; Stevenson, 2001; Silins i sur., 2002). Pedagoška kultura se odnosi na vrijednosti, norme, pravila i praksu pojedine škole.
3. *Ravnatelj* – zbog složenosti izdvojen je kao zaseban skup činitelja. Ovdje se misli na sveukupnost kanala utjecaja koji proizlaze iz ravnatelja. Počevši od stila i modela rukovođenja ravnatelja školom, uključenosti u život škole i podrške koju pruža učiteljima. U raspravama o oblicima školskoga menadžmenta koji najviše promoviraju organizacijsko učenje konzistentno se navode dva oblika koja se smatraju optimalnima i to: 1. transformacijsko vođenje i 2. distribuirano vođenje (Marks i Louis, 1999; Lam i Punch, 2001; Silins i Mulford, 2002; Collinson i sur., 2006; Pedder i MacBeath, 2008; Zhao i Pablos, 2009). Transformacijsko vođenje je oblik upravljanja školom u čijem centru je postojanje vizije poželjne budućnosti od strane ravnatelja na koju se djelatnici škole oslanjaju i dobivaju inspiraciju (Hallinger i Heck, 2002, 10). Distribuirano

vođenje je pak mlađi oblik upravljanja s mnogo više konceptualne konfuzije, a pojam je koji se danas koristi za svaku disperziju vodstva u nekoj instituciji (Harris, 2007, 316).

4. *Kontekstualni činitelji* – ova skupina činitelja se odnosi na egzogene faktore koji nisu pod direktnom niti indirektnom ingerencijom škole, a implicitni su i odnose se na izvanškolski kontekst. Mogu se dovesti u vezu s pedagoškim fenomenom skrivenog kurikuluma. Naime, veći dio ih se odnosi na prikrivene elemente u sustavu školstva koji proizlaze iz njegovih karakteristika i koji formiraju pretpostavke interakcije svih uključenih, kao i njihovu percepciju. Neki od činitelja su kompetitivnost okoline u kojoj se nalazi škola, kao i kompetitivnost unutar sustava za materijalna sredstva, okolinska nesigurnost i turbulencije, pritisci i fiskalna ograničenja (Lipshitz i sur., 2006).

### Procesi organizacijskog učenja škole

Stalna nadgradnja školske memorije kao i procesuiranje znanja su bitni za svaku školu u 21. stoljeću. Ono predstavlja jedan od efikasnih načina poboljšanja učenja i poučavanja, te prilagodbe na rapidno mijenjajući okoliš. Svaka škola mora procesuirati sve informacije o poučavanju i učenju uz veći naglasak na procesu, a manji na ishodu (Schechter, 2008). No pored općenitih informacijskih mehanizama, postoje i specifični mehanizmi krojeni za određenu ustanovu i prema potrebama specifične grupe ljudi. Školski mehanizmi bi trebali omogućiti kolaboraciju i suradnju svih učitelja, a da bi to postigli, potrebno je za učitelje stvoriti slobodan socijalni prostor kao i vrijeme za tu suradnju. U tom prostoru ne smije biti prepreka niti pritisaka, o svim idejama se mora moći raspravljati slobodno i bez ustručavanja, slično engleskom fenomenu *blame-free* kulture. Uz to mora biti cijenjen i doprinos svakog učitelja.

Mehanizmi organizacijskog učenja predstavljaju jedan od novijih pokušaja konkretizacije procesa na tragu kognitivne teorije organizacije. Oslanjaju se na kolektivnu moć procesuiranja informacija, a cilj im je olakšano apliciranje organizacijskog učenja i što veća eksplicitnost. To su diferencirani mehanizmi namjernog djelovanja koji omogućavaju skupljanje informacija iz iskustava institucije (Schechter i Qua-

dach, 2012). Sami mehanizmi su institucionalizirani strukturalno-proceduralni aranžmani za obradbu informacija (Schechter, 2008), koji omogućavaju specifičnoj vrsti učenja da postane organizacijsko (Lipshitz i sur., 2006, 201). Kada se govori o mehanizmima u ovome kontekstu, ne misli se na fizičku kvalitetu već na socijalnu kvalitetu, tj. socijalni prostor za analizu informacija među članovima, ili „socijalne arene” (Schechter i Atarchi, 2013).

Zagovaratelji organizacijskih mehanizama učenja smatraju da svaka organizacija ima svoju memoriju u koju se inkorporiraju njena prijašnja iskustva s dihotomijom na uspjehe i neuspjehe. Taj repozitorij iskustava može biti konkretan i apstraktan, a u velikoj mjeri utječe na sadašnje odluke. Iskustva uključuju sva znanja, pretpostavke i vjerovanja. Informacijsko procesuiranje i rad s memorijom uključuje nekoliko sekvencijalnih faza. Mehanizmi se očituju u fazama ciklusa informacijskog procesuiranja i to kroz: akviziciju informacija, distribuciju informacija, povrat informacija iz organizacijske memorije i njihove interpretacije (Easterby-Smith, 1997). Sličan ciklus su predstavili i drugi autori (Schechter, 2008): skupljanje informacija, analiza, pohranjivanje u organizacijsku memoriju, povrat iz memorije i uporaba informacija. Drugi istraživači smatraju da postoje samo tri faze procesuiranja: akvizicija, retencija i povrat informacija (Kruse, 2002). Mehanizmi nastoje učeće procese učiniti što eksplicitnijim, stoga ih se prikazuje kao slijed koraka, no valja imati na umu da je učenje kompleksan i ciklički proces koji se ponekad ne odvija u zacrtanim koracima.

Autori koji su se bavili školskim mehanizmima organizacijskog učenja, pristupili su im oslanjajući se na informacijski pristup (Fauske i Raybould, 2005). Naime, smatraju da školska kolektivna memorija usmjerava sve reakcije te ovisi o specifičnim iskustvima ili mentalnim modelima koji školi pružaju kontekst za promatranje novih iskustava. Pod mentalne modele u školi spadaju: a) učiteljske rutine i b) apstraktni okviri koji svaki učitelj koristi za reagiranje. Glavni indikator učenja je konzistentna informacijska distribucija koju može ometati prevelika količina informacija, prebrz korak očekivane promjene i slabe strukture za razmjenu znanja. Razlikuje se proceduralno učenje koje mijenja rutine, kao i konceptualno učenje koje mijenja fundamen-

talne okvire rada.

Stoga se ističe nekoliko školsko-specifičnih mehanizama, polazeći od teze da bi trebali biti što jednostavniji radi lakše implementacije (Imants, 2003, 303-307):

1. *Usmjeravanje informacijama o poučavanju i učenju učenika* – uobičajeni pristupi školskog usmjeravanja temelje se na planiranju, tj. određivanju cilja, razvijanju programa i provjeri učinka programa, uz finalni korak interakcije učenika i učitelja. Takav pristup uzrokuje stagnacije i smetnje u procesu koje se onda pokušava riješiti repetitijom i korekcijom bez rezoniranja, što pak vodi u primitivno učenje nižeg reda. Predloženi mehanizam se za razliku od toga usmjerava na temelju povratnih informacija i iz ranijih faza poput poučavanja i kvalitete samog nastavnog programa. Tada je omogućena sistematska refleksija i identifikacija te promocija dobre prakse.

2. *Interakcija učitelja s pojačanom međuzavisnosti* – kolaboracija ima primat nad kooperacijom. Pri kolaboraciji se problem ne dijeli, a sve stručnosti i ljudi se kombiniraju radi zajedničkog rješavanja problema. Takva kolaborativna solucija i zajednički napor promoviraju zajedničko učenje i bolju refleksiju naspram kooperacije gdje se problem razdjeli na nekoliko pod-problema pri čemu svaki učitelj koristi vlastitu stručnost za rješavanje dobivenog problema. Rješenja problema dobivena kooperacijom mogu biti međusobno isključiva, a i njihova kvaliteta je upitna. Međuvisnost na koju učitelje navodi usmjerenja suradnja dovodi do toga oni kritički razmotre tuđu praksu.

Pored dva eksplicitno navedena mehanizma, može se pronaći i implicitno navedeni mehanizam sistematske refleksije kao jedan od poželjnih ishoda. Kolektivna i sistematska refleksija se može promatrati dvojako, može se smatrati temeljnim mehanizmom, kao i jednim od pod-mehanizama u smislu da se nalazi u svakom kvalitetno kreiranom i dobro promišljenom mehanizmu. Refleksija se od tipičnog socijalnog mehanizma učenja razlikuje po tome što nema unaprijed generiranu „kolektivnost” kao ostali mehanizmi, no s druge strane im je slična po mentalnom naporu koji iziskuje i poboljša-

nom odlučivanju nakon provedbe. Refleksija je poželjna, jer u organizacijskom učenju navodi upravo na propitkivanje, ispitivanje i sumnju postojećih obrazaca rada.

Školske profesionalne zajednice učenja, osmišljene od strane nekih autora (Scribner i sur., 1999, 136) se također mogu smatrati školskim mehanizmom organizacijskog učenja jer pružaju kolegijalnu podršku i inkluzivnost cijeloj školi, te povezujući individualnog učitelja s školskom zajednicom uklanjaju barijere koje tradicionalno izoliraju učitelje. Mehanizmom ih smatramo iz više razloga. Prije svega, deprivatiziraju učiteljsku praksu koja tada više nije izolirana na učionicu, uz to potenciraju profesionalnu razmjenu ideja, iskustava i prakse, te suradnju na aktualnim problemima čime omogućavaju kolaboraciju i refleksiju. Sve navedeno se događa u posebnom socijalnom prostoru za učitelje.

Kako se radovi o organizacijskom učenju uglavnom fokusiraju na jačajuće i podržavajuće čimbenike, pri tome zanemarujući konkretnu provedbu i sadržaj ostvarene promjene, dio autora pokušava strukturirati proces organizacijskog učenja kroz slijed procesa i mehanizama. Dio autora opisuje cijeli proces, dok ostali daju savjete za provedbu procesa ili se pak fokusiraju na jednu etapu (Lipshitz i sur., 2006; Beer i Spector, 1993; Argyris i Schon, 1977). Konkretnim koracima za implementaciju pozabavili su se tek rijetki autori čije su metodologije implementacije prilagođene za školu. Metoda implementacije organizacijskog učenja dana u nastavku ima empirijski dokazanu efektivnost te višeslojne sekvencijalne mehanizme (Orthner i sur., 2006; Yekutieli i Orthner, 2007, 244-245):

1. *Formulacija učećeg pitanja* – treba biti izazovno tako da fokusira sve kapacitete tima na njegovo rješavanje. Trebalo bi biti jasno, nedvosmisleno i relevantno za sve uključene.
2. *Okupljanje tima za učenje* – koncipiranog na bazi od 8 do 15 članova koji uključuju učitelje, stručne suradnike i drugo pedagoško osoblje. Grupa mora biti formalno identificirana od ravnatelja, te mora dobiti prostora i vremena za svoj rad.
3. *Skupljanje postojećeg znanja* – provodi se iz diversificiranih izvora, te prijašnjih rješenja. Jedan od izvora su i sami uključeni članovi.



4. *Formulacija probnog modela* – predstavlja inicijalni odgovor na postavljeno učeće pitanje. Moguća je strategija koja se može testirati u školskoj svakodnevnici. Navedeno je dovoljno detalja i raspoloživo je dovoljno resursa za njegovu provedbu.
5. *Implementacija modela u praksi i njegovo metodičko poboljšavanje* – stalno poboljšanje modela kroz sustavnu refleksiju. Njegova implementacija je detaljno zabilježena i opisana. O toj dokumentaciji i poslije-akcijskom izvještaju se raspravlja dok se ne dođe do zajedničkog zaključka o validnosti modela => „akcijska refleksija”
6. *Formulacija razvojnog modela* – formulacija koja daje prostora za daljnje učenje i praksu. Mora biti primjenjiva i drugim školskim kontekstima i predstavljati „akcijsko znanje”. Stečeno znanje treba integrirati u školsku praksu promoviranu od strane ravnatelja. Važna je i diseminacija ključaka svim djelatnicima i školama u blizini.
7. *Formulacija idućeg učećeg pitanja* – kontinuirani razvoj i stalno traženje novih odgovora na kritična pitanja da bi škola postala učeća organizacija. Nadalje napominju da škole mogu imati više takvih timova baveći se s više pitanja no nikad se ne smije prestati učiti.

## Organizacijsko učenje na razini pojedinca

U internalnoj školskoj reformi putem organizacijskog učenja, učitelji bi bili konstruktori reforme svoje škole i time stekli osjećaj vlasništva reforme što bi ih motiviralo na dodatan trud i ulaganje. To je pedagoški opravdano jer su učitelji glavni nositelji pedagoškog procesa. No postavlja se pitanje kakva znanja i vještine moraju imati učitelji, jesu li oni uopće spremni za takvo što i imaju li podršku sustava? Vezano za suvremenu ulogu učitelja, naglašava se nužnost promjene njihove uloge u kojoj oni više nisu samo državni službenici već kritički orijentirani profesionalci, *pedagoški Prometeji* i akcijski istraživači (Previšić, 2007; Jurić, 2007; Bognar, 2003). Međutim, sustavna podrška učiteljima s entuzijazmom i inicijativom najčešće izostaje ili je reducirane aplikativnosti. Primjerice, trenutni model stručnog usavršavanja je često irelevantan jer nije obvezan, niti pruža potrebne praktične spoznaje učiteljima, koji

često nisu sigurni što točno prilagoditi u metodama rada ne bi li udovoljili aktualnim teoretskim stremljenjima. Učitelji se više ne mogu u podjednakoj mjeri oslanjati na tuđe rezultate istraživanja s niskom kontekstualnom primjenjivošću. Učiteljska profesija mora stvarati svoje znanje unutar konteksta nastavničkog procesa, jer će jedino tako ono imati pedagošku primjenjivost naspram oslanjanja na kvantitativna istraživanja koja su pretežito provedena za dokazivanje teorije. Nepraktičnost primjene rezultata istraživanja u pedagoškoj praksi uvelike ograničava korisnost postojećih stručnih usavršavanja. No, čak i da je ono relevantno, diseminacija postojeće prakse nije dovoljna za istinsko poboljšanje škole u društvu znanja, jer je nastavnička profesija jedna od onih koje, s obzirom na izloženost promjenama, stalno moraju obnavljati svoje radno znanje stvaranjem novih spoznaja (Hargreaves, 1999, 123-124).

Jasno je da pored stručnog usavršavanja postoje i drugi izvori kreativnih ideja i kvalitetne prakse. Potencijal da bude među njima ima i sama škola. Ipak, postoji mnogo preduvjeta za to. Naime, uz odgovarajuću pedagošku kulturu može se postići razmjena ideja i primjera dobre prakse među samim učiteljima, a kako one dolaze iz istoga konteksta, njihova primjenjivost bi bila veća. Kako bi se to postiglo potrebno je učiteljima omogućiti prostor i vrijeme, te kreirati socijalni prostor da bi se ta razmjena dogodila. Nadalje, te napore mora podržavati ravnatelj te postojeća pedagoška kultura koja treba biti ohrabrujuća za eksperimentiranje i preuzimanje novih rizika, otvorena novim izazovima i kontinuiranom propitivanju postojećih metoda rada. Jer u protivnome, u rigidnoj i hostilnoj kulturi, učitelji se neće osjećati dovoljno sigurnim za istupanje, dijeljene svojih ideja i moguću kritiku postojećih metoda.

Standardni školski strukturalni faktori često ograničavaju razmjenu ideja. Hijerarhija, uz često oslanjanje na formalizam i udovoljenje nametnutim standardima u školskome kontekstu se prenosi i na nastavni proces te iskrivljuje pedagoške nazore. Tada se iz vida izgubi bit cijeloga procesa što učitelja navodi da na nastavni proces počne gledati kao na još nešto što mora „obaviti”. Nadalje, ključni faktor koji se mora nadići jest privatiziranost prakse učitelja. Tradicionalni strukturalni aranžmani u školi ograničavaju mogućnost promjene i kolektivnog učenja te potiču

izolaciju i otuđenje osoblja (Silins i Mulford, 2002, 428). Džepovi uspješno provedene promjene u dijelovima škole će ostati lokalizirani i izolirani ako ne postoje podržavajuće strukture i promjene na razini cijelog školskog kolektiva (Pedder i MacBeath, 2008). Učitelji su nažalost obično prepušteni sami sebi i rijetko pokušavaju prenijeti svoje primjere dobre prakse izvan zidova svoje učionice, djelomično iz neznanja i manjka inicijative. Uspješno izvedena promjena metoda rada u jednoj učionici ili pak nova kreativna ideja eventualno će splasnuti i kod učitelja s najvećim entuzijazmom ako shvate da nemaju podršku niti zainteresiranost ostatka kolektiva za nju. Mogućnost modifikacije tradicionalne školske strukture je svedena na minimum jer ima uporište u zakonima i pravilnicima, stoga se teško može ukloniti školsku hijerarhiju ili ukinuti razredna odjeljenja u nastojanju da se strukturu učini otvorenijom, odnosno obvezati učitelje da pohađaju tuđe nastavne sate sa ciljem razmjene primjera dobre prakse.

To nas dovodi do načela dobrovoljnosti. Pri uvođenja školskih promjena ono je važan mehanizam osiguravanja podrške dijela kolektiva koji zaista želi nešto promijeniti. Uz to, postoji mogućnost da će se uključiti i oni učitelji koji su prvotno bili nezainteresirani za neki novi pristup, kada shvate da nema nikakve prisile i da postoji koristi od toga. Smatra se da moć proizlazi iz posjedovanja validnih i točnih informacija te slobodnog i informiranog izbora (Argyris, 1977, 122), stoga informacije i podrška moraju biti dostupni učiteljima u svakom trenutku. Iako ne možemo mijenjati tradicionalne školske strukture, to ne znači da se ne mogu uvoditi nove – primjere, potrebno je samo malo dobre volje da se osnuje tijelo učitelja na tragu profesionalnih zajednica učenja Scribnera i sur. (1999), gdje će se razmjenjivati nove nastavničke metode, drugačiji pedagoški pristupi te pomagati zainteresiranim djelatnicima. Da bi se mobilizirali ustajali potencijali, potrebno je poticati učitelje da se uključuju u inicijative, nadmašuju i usavršavaju vlastitu refleksivnu praksu, te teže eksperimentiranju i inoviranju s novim načinima rada, odnosno da o idejama i praksi raspravljaju s drugim učiteljima. Ključno je promicati inovativne učitelje, kroz iskazivanje interesa i podrške implementaciji prokušanih i relevantnih primjera dobre pedagoške prakse.

## Organizacijsko učenje i školsko znanje

Teorijska analiza zasnovana na shvaćanju školskog znanja kao vrlo specifične dimenzije koja se nalazi između organizacijskog znanja i općenitog znanja, implicira potrebu komparativnog pregleda vrsta znanja i njihovih razlika, odnosno implikacija koje specifičnost školskoga znanja ima na proces organizacijskog učenja.

Znanje se često razlikuje od podataka i informacija kojima je nadređeno: podatci su opažanja i činjenice bez izravnog značaja, dok su informacije podatci stavljeni u određeni kontekst. Znanje, međutim, predstavlja ono što vjerujemo na temelju smislene akumulirane organizacije informacija i može se podijeliti na tacitno i eksplicitno (Zack, 1999). Drugi autori su dali sličan stav razlikujući podatke, informacije i znanje, ističući da znanje ima kontekstualnu interpretaciju, pri čemu razlikuju konceptualno znanje (poistovječeno s eksplicitnim) koje daje odgovore na pitanja što i *zašto*, te tacitno znanje (Lipshitz i sur., 2006, 116). Znanje čine akcijske informacije na temelju kojih se može djelovati, a može ga se klasificirati kao implicitno i eksplicitno (Vaill, 1999). U školama se učiteljsko znanje može razdijeliti na:

1. Činjenično-predmetno znanje – ono okvirno odgovara eksplicitnom znanju. Radi se prije svega o grupi krutih i konkretnih činjenica koje učitelji predaju u nastavnome procesu. Ono u većini slučajeva predstavlja znanje na kojega je lakše djelovati, izmijeniti i nadograditi, te odbaciti zastarjela znanja.
2. *Pedagoško-didaktička znanja* – približno odgovaraju tacitnom, konceptualnom i implicitnom znanju. Ovdje se radi o apstrakcijama i znanjima o tome kako sukonstruirati efikasan obrazovni proces s učenicima. Ovo znanje je učiteljima teško verbalizirati drugima koji ih drugačije mogu shvatiti, no opet rukovodi i očituje se u njihovom svakodnevnom radu, iako ga često ne mogu objasniti. Kako je i samim učiteljima teško opisati to znanje, ono je uglavnom manje podložno promjeni i zadržava se u njihovoj svijesti kroz duže vrijeme, čak i kada se oni sami deklariraju za neki novi pedagoški pristup.

Znanje na koje treba ciljati u svakoj reformi je svakako pedagoško-didaktičko znanje jer ono poga-

đa u srž školske promjene, stoga bi u procesu organizacijskog učenja upravo ono trebalo biti u fokusu. Specifičnost takvog implicitnog znanja često otežava namjere revnih učitelja koji žele prenijeti svoje primjere uspješne prakse na druge kolege. Da bi takvo tacitno znanje bilo uporabno i dobilo prostorno-vremensku prilagodljivost potrebno ga je eksplicitirati (Zack, 1999, 7), odnosno konkretizirati. Nadalje, učiteljska pedagoška znanja su iznimno vezana uz kontekst iz gore navedenih razloga, što objašnjava različitu uspješnost reformi ovisno o školi, jer ona uvijek nailazi na drugačije pedagoško tlo i specifičnu kulturu škole. Kada govorimo o kontekstualnoj vezanosti školskoga znanja, njegova diseminacija kao i diseminacija dobre prakse među školama i stručnjacima je otežana, stoga traži posebnu brigu. Rezultat je to niske transferabilnosti školskog znanja tj. sposobnosti razmjene i primjene znanja drugih stručnjaka, kao i niske transpozabilnosti, tj. sposobnosti razmjene i primjene među školama (Hargreaves (1999, 129). Navedena pojava govori u prilog tezi o posebnosti i specifičnosti školskoga pedagoškog znanja koje je tacitno, konceptualno i iznimno kontekstualno vezano. Zbog razine apstraktnosti, teško ga je verbalizirati i prenositi drugima, jer ga čak i pri verbalizaciji druga strana može shvatiti drugačije od nas. Sve navedeno otvara nova i zanimljiva pitanja o empirijskim modelima promicanja organizacijskog učenja ustanove, kao potencijalne ključne karike učinkovitosti suvremene škole.

## Zaključak

Uz teorijsko obrazloženje ideje, ostaje problem primjenjivosti koncepta organizacijskog učenja u našem školstvu. Kao iznimno kompleksan i složen fenomen, često izmiče uspješnoj implementaciji čak i u respektabilnim organizacijama, pa se s pravom sumnja u kvalitetnu provedbu u školskim ustanovama. Organizacijsko učenje traži izniman ljudski trud i napor, dugoročno vremensko ulaganje te kvalitetnu koordinaciju učitelja, uz praćenje i kvalitetno vodstvo od strane ravnatelja na pedagoški plodnome tlu

– *kolaborativnoj kulturi*. Dodatna otegotna okolnost jest što je ideja, iako privlačna, iznimno apstraktna i izuzev nekoliko pokušaja rijetkih autora, u sadašnjem stupnju vrlo neoperativna, stoga ponekad odustaju i pojedinci s najviše entuzijazma za promjene i poboljšanje. Rijetko se u raspravama nude konkretni koraci za provedbu, već se umjesto njih često pruža vrlo općenite i čak neprimjenjive savjete. To prisiljava i same zagovaratelje da ponekad metodom pokušaja i pogreške lutaju do cilja.

Za razliku od drugih reformskih zahvata, ohrabrujuće su činjenice da organizacijsko učenje u znatno manjoj mjeri iziskuje materijalna ili financijska sredstva. Nije izraženo ovisno ni o drugim fizičkim sredstvima, te manje ovisi o socioekonomskom statusu učenika i škole. Potreban je entuzijazam, dobra volja te želja za istinskim poboljšanjem svoje školske i radne svakodnevice. Iako je razvidno da potencijal postoji u svim ustanovama, u dijelu škola uslijed neodgovarajuće kulture te sustava vrijednosti taj potencijal leži uspavan, dok drugdje buja i raste. Prema tome, potrebno je angažirati pedagoške kapacitete naših obrazovnih ustanova, te ojačati i promovirati one već aktivne i kvalitetne škole.

Iako ne sumnjamo u kompetencije naših pedagoga i učitelja kao nositelja reformskih inicijativa, trendovi birokratizacije nastavničkog poziva ne ostavljaju mnogo manevarskog prostora za ulaganje u tako složene procese kao što je izvedba i implementacija organizacijskog učenja. Aktualna klima nije naročito pogodna za eksperimentalne projekte te vrste. Međutim, buduća empirijska istraživanja o ulozi i rezultatima organizacijskog učenja škole, svakako će osnažiti njegovu prepoznatljivost kao oblika znanstvene i stručne legitimacije pedagoške kulture života i rada u suvremenoj školi. Ovaj rad predstavlja inicijalnu teorijsku fazu istraživanja fenomena organizacijskog učenja obrazovnih ustanova i osnova je budućih empirijskih istraživanja, koji organizacijsko učenje mogu afirmirati kao ključnu sastavnicu kvalitete, učinkovitosti i pedagoške reforme školskih institucija.

## Literatura

- Argyris, C. (1976), Single-loop and double-loop models in research on decision making, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), str. 363-375.
- Argyris, C., Schon, A.D. (1977), *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading: Addison-Wesley
- Argyris, C. (1977), Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), str. 115-125.
- Argyris, C. (1980), Making the undiscussable and its undiscussability discussable. *Public Administration Review*, 40(3), str. 205-213.
- Argyris, C. (2002), Double-loop learning, teaching and research. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), str. 206-218.
- Arthur, J.B., Aiman-Smith, L. (2002), Gain sharing and organizational learning: an analysis of employee suggestions over time, *Academy of Management Journal*, 44(4), str. 737-754.
- Beer, M., Spector, B. (1993), Organizational diagnosis: It's role in organizational learning. *Journal of Counselling & Development*, 71(1), str. 642-650.
- Bognar, B. (2003), School in Transition from Industrial to Post-Industrial Society. *Metodički Ogladi*, 10(2), str. 9-24
- Cohen, D.M., Bacdayan, P. (1994), Organizational Routines are Stored as Procedural Memory: Evidence from a Laboratory Study. *Organization Science*, 5(4), str. 554-568.
- Collinson, V., Cook, F.T., Conley, S. (2006), Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), str. 107-116.
- Daft, L.R., Weick, E.K. (1984), Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9(2), str. 284-295.
- Deal, E.T., Peterson, D.K. (2009), *Shaping school culture – pitfalls, paradoxes & promises*, San Francisco: Jossey-Bass
- DiBella, J.A., Nevis, C.E., Gould, M.J. (1996), Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), str. 361-379.
- Dodgson, M. (1993), Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14(3), str. 375-394.
- Easterby-Smith, M. (1997), Disciplines of the learning organizations: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50, str. 1085-1113.
- Fauske, R.J., Raybould, R. (2005), Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43(1), str. 22-40.
- Fiol, M.C., Lyles, A.M. (1985), Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), str. 803-813.
- Fullan, G.M., Miles, B.M. (1992), Getting reform right – what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), str. 744-752.
- Hallinger, P., Heck, R. (2002), What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Hargreaves, A., Goodson, I. (2006), Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), str. 3-41.
- Hargreaves, A. (2009), Pedagogical and educational change for sustainable knowledge societies. In R. Cowen & A.M. Kazamias (eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 943-958). Springer Science
- Hargreaves, H.D. (1999), The knowledge creating school. *British journal of educational studies*, 48(2), str. 122-144.
- Harris, A. (2007), Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice*, 10(3), str. 315-325.
- Hedberg, B. (1981), How organizations learn and unlearn? In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* (pp. 8-27). London: Oxford University Press

- Imants, J. (2003), Two basic mechanisms for organizational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), str. 294-310.
- Jurčić, M. (2010), Kurikulum nastave kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. // *Pedagoška istraživanja*. 7 (2010), 2; str. 205-217.
- Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole, U: V. Previšić, Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura; Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb, str. 253-308.
- Kruse, D.A. (2002), Remembering as organizational memory. *Journal of Educational Administration*, 41(4), str. 332-347.
- Lam, J., Punch, F.K. (2001), External environment and school organizational learning: Conceptualising the empirically neglected. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), str. 28-39.
- Levitt, B., March, G.J. (1988), Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), str. 319-340.
- Lipshitz, R., Popper, M., Friedman, V. (2002), Multi-facet model of organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), str. 78-98.
- Lipshitz, R., Friedman, J.V., Popper, M. (2006), *Demystifying organizational learning*, London: SAGE Publications.
- Marks, M.H., Louis, S.K. (1999), Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), str. 707-750.
- McGill, E.M., Slocum, W.J. (1993), Unlearning the Organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), str. 67-79.
- Meyer, D.A. (1982), Adapting to Environmental Jolts. *Administrative Science Quarterly*, 27(1), str. 515-537.
- Orthner, K.D., Cook, P., Yekutieli, S., Rosenfeld, J. (2006), Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in children's services. *Evaluation and Program Planning*, 29, str. 70-78.
- Pedder, D., MacBeath, J. (2008), Organizational learning approaches to school leadership and management: teachers values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(2), str. 207-224.
- Previšić, V. (2002), Postmoderne paradigme u pedagoškoj teoriji i praksi; u: Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse, Relationship of Pedagogical Theory and Pedagogic Practice, Collection of scientific papers, Zbornik radova sa međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog u Crikvenici 18. i 19. travnja 2002., Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, str. 56-63.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma; U: V. Previšić, Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura; Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb, str. 15-38.
- Schechter, C. (2008), Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), str. 155-186.
- Schechter, C., Qadach, M. (2012), Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), str. 116-153.
- Schechter, C., Atarchi, L. (2013), The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools, *Educational Administration Quarterly*, XX(X), str. 1-33.
- Schlechty, C.P. (2009), *Leading for learning*, San Francisco: Jossey-Bass
- Scribner, P.J., Cockrell, S.K., Cockrell, H.D., Valentine, W.J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), str. 130-160.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Silins, C.H., Mulford, R.W. (2002), Schools as learning organisations – The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(4/5), str. 425-446.
- Silins, C.H., Mulford, R.W., Zarins, S. (2002), Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), str. 613-642.

- Silins, C.H., Zarins, S., Mulford, R.W. (2002), What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), str. 24-32.
- Spillane, P.J., Thompson, L.C. (1997), Reconstructing Conceptions of Local Capacity: The Local Education Agency's Capacity for Ambitious Instructional Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), str. 185-203.
- Stevenson, B.R. (2001), Shared decision making and core school values: a case study of organizational learning. *International Journal of Educational Management*, 15(2), str. 103-112.
- Vaill, F.E. (1999), Knowledge mapping: getting started with knowledge management. *Information Systems Management*, 16(4), str. 1-8.
- Yekutieli, S., Orthner, K.D. (2007), Implementing Organizational Learning in Schools: Assessment and Strategy. *Children & Schools*, 29(4), str. 243-246.
- Zack, H.M. (1999), Managing codified knowledge. *Sloan Management Review*, 40(4), str. 45-57.
- Zhao, J., Pablos, O.P. (2009), School innovative management models and strategies: The perspective of organizational learning. *Information Systems Management*, 26(1), str. 241-251.