

Upravljanje učećim poduzećem

Rupčić, Nataša

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2024**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:192:466623>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-18**



SVEUČILIŠTE U RIJECI
EKONOMSKI FAKULTET

Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Economics and Business - FECRI Repository](#)





Nataša Rupčić

UPRAVLJANJE UČEĆIM PODUZEĆEM

**UPRAVLJANJE
UČEČIM
PODUZEČEM**

Udžbenici Sveučilišta u Rijeci
Manualia Universitatis studiorum Fluminensis

Izdavač

Sveučilište u Rijeci, Ekonomski fakultet

Za izdavača

Red. prof. dr. sc. Saša Drezgić

Autorica

Red. prof. dr. sc. Nataša Rupčić

Recenzenti

red. prof. dr. sc. Želimir Dulčić

red. prof. dr. sc. Neven Šerić

red. prof. dr. sc. Jia Wang

izv. prof. dr. sc. Yoshinobu Nakanishi

izv. prof. dr. sc. Annika Engström

Lektura

Denisse Mandekić, prof.

Korektura

Red. prof. dr. sc. Nataša Rupčić

Leonarda Šaban

Ilustracija na naslovnoj stranici

www.freepik.com

Grafička priprema i prijelom

Grafika Helvetica d. o. o. za Centar za elektroničko nakladništvo Sveučilišne knjižnice Rijeka (CEN)

Godina objavljivanja

2024.

ISBN 978-953-7813-83-3 (PDF)

UDK 005.94(075.8)

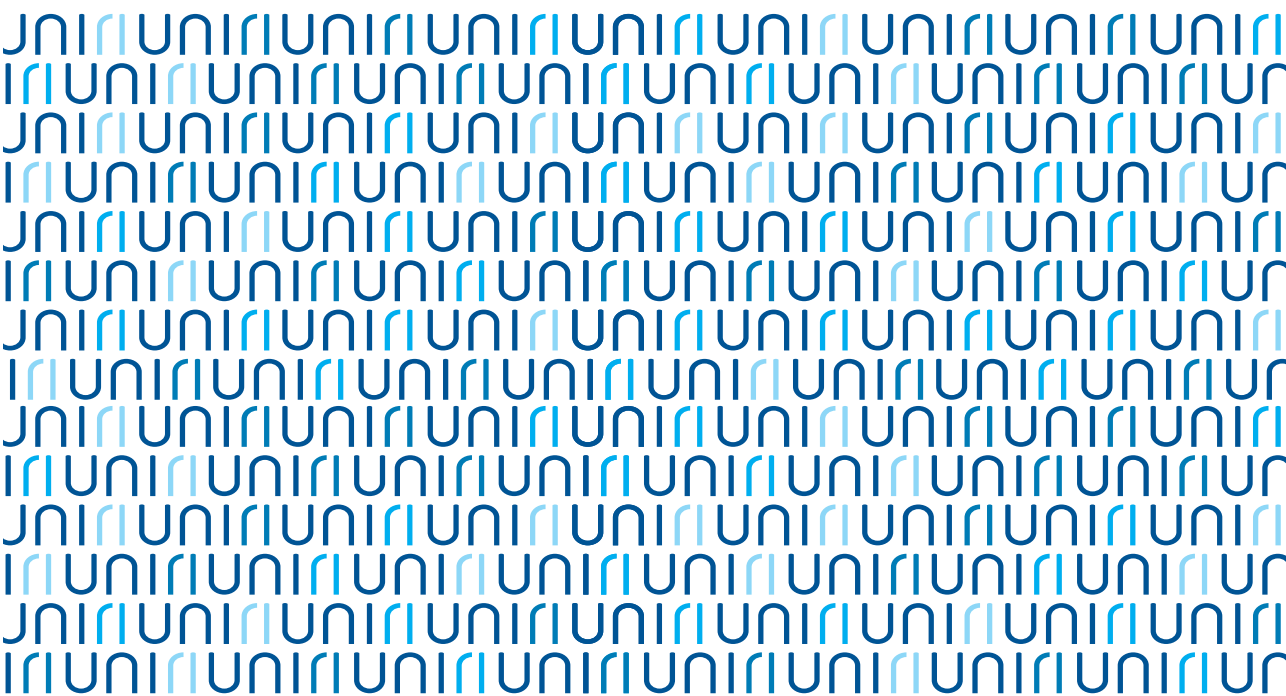
Odlukom Sveučilišta u Rijeci (KLASA: 007-01/23-03/02, URBROJ: 2170-137-01-23-268 od 25. srpnja 2023.) ovo se djelo objavljuje kao izdanje Sveučilišta u Rijeci.

Sveučilište u Rijeci pokriva trošak e-izdanja koje obavlja Centar za elektroničko nakladništvo (CEN).

© Sva prava zadržava autorica. / *All rights reserved.*

Nataša Rupčić

Upravljanje učećim poduzećem



SADRŽAJ

PREDGOVOR

I

1. ZNAČAJKE UČEĆEGA PODUZEĆA

1

- 1.1. Upravljanje ljudskim kapitalom i učenjem – temeljni izazov
suvremenoga menadžmenta. 2
- 1.2. Suvremeno poduzeće kao učeća organizacija 8
- 1.3. Učeće discipline učeće organizacije 35
- 1.4. Razvoj menadžmenta učećega poduzeća51
- 1.5. Upravljanje znanjem – suvremena sržna kompetencija87
- 1.6. Orijentacija prema dionicima – temelj učeće organizacije .108

2. IZAZOVI PRIMJENE KONCEPTA UČEĆEGA PODUZEĆA

121

- 2.1. Izazovi individualnoga učenja122
- 2.2. Izazovi timskoga učenja152
- 2.3. Izazovi organizacijskoga učenja.159
- 2.4. Izazovi promjena: od adaptacije do organizacijske
transformacije183
- 2.5. Izazovi međuorganizacijskoga učenja204
- 2.6. Učenje – zaboravljanje – odučavanje – ponovno učenje: učeća
dinamika učećega poduzeća.217
- 2.7. Izazovi međugeneracijskoga učenja i prijenos znanja232

3. MOGUĆNOSTI PRIMJENE KONCEPTA UČEĆE ORGANIZACIJE I PODUZEĆA

245

- 3.1. Učeće poduzeće kao tehnologija za uvođenje socio-
ekonomske paradigme i rješavanje tzv. "opakih" (engl. *wicked*)
problema.246
- 3.2. Mogućnosti implementacije koncepta učeće organizacije s
obzirom na kulturološke specifičnosti256
- 3.3. Komplementarnost duhovnih praksi i značajka učećeg
poduzeća.291
- 3.4. Kritički osvrt na koncept učeće organizacije i učećeg
poduzeća.302
- 3.5. Istinski učeća organizacija – organizacija duhovnosti predanih
ljudi337

LITERATURA

KAZALO POJMOVA

PREGOVOR

Tijekom 21. stoljeća svijet doživljava duboke promjene u smislu intenzivne globalizacije i ubrzanoga razvoja postojećih znanja, što se odražava u razvoju novih tehnologija te informatizacije i digitalizacije raznih aspekata rada, poslovanja i života. To dovodi do promjene prirode i načina rada i poslovnih procesa u smislu oslanjanja na automatizaciju, robotizaciju, umjetnu inteligenciju te analizu velike količine podataka kako bi se utvrdili trendovi te se dizajnirale strategije daljnega utjecaja na društvena i poslovna kretanja. Za ostvarivanje razvojnih ciljeva i držanje koraka sa svjetskim tehničko-tehnološkim razvojnim trendovima potreban je sve veći broj visokoobrazovanih stručnjaka i sve više znanja.

Za razliku od klasične ekonomije utemeljene na kapitalnim ulaganjima i radnoj snazi, nova ekonomska kretanja, uvelike podržana informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, zasnivaju se na stvaranju i eksploataciji znanja transformiranoga u inovacije i nove tehnologije, odnosno u novu vrijednost. Podaci, informacije i znanje pojavljuju se kao glavna ekonomska kategorija bilo kao proizvodni čimbenici ili *inputi* u procesu stvaranja vrijednosti ili kao *output* pri čemu se od podataka, informacija i znanja stvaraju novi podaci, informacije i znanje ili se opredmećuju u inovacijama, proizvodima i uslugama, ali i razvoju ljudskih potencijala. Jamstvo uspjeha poslovanja suvremenih poduzeća tako postaje kontinuirani proces učenja i stvaranja znanja u okruženju kulture koja potiče učenje i korištenje znanja u procesu stvaranja vrijednosti. Takvo okruženje pruža učeća organizacija, odnosno učeće poduzeće.

Konceptu učeće organizacije i učećega poduzeća veća pozornost počela se pridavati od 1990. godine, odnosno nakon objavljivanja knjige Petera Sengea pod naslovom *Peta disciplina: Principi i praksa učeće organizacije*. Nove ideje prezentirane u ovoj knjizi pokrenule su razvoj istraživačkoga područja učećih organizacija i učećih poduzeća te ključnih procesa organizacijskoga učenja i upravljanja znanjem. Razvojem znanstvenih istraživanja u ovom području jača i praktična primjena ovoga znanja kako u profitnim tako i u neprofitnim organizacijama, posebno u obrazovnim institucijama. Tako mnoga poduzeća kontinuirano rade na razvoju svoga djelovanja prema odrednicama ovoga koncepta. Za oblikovanje poduzeća kao učeće organizacije potrebne su promjene institucionalne strukture, ali i fundamentalna promjena koja u središte stavlja učenje na svim razinama i tzv. „ko-

lektivni *mind shift*". Potrebno je stvoriti okruženje koje potiče učenje, istraživanje, odnosno prikupljanje znanja iz raznih izvora, ali i njegovo dijeljenje i ugrađivanje u proces stvaranja vrijednosti, i to što je povezano sa stvaranjem kulture gdje se greške ne kažnjavaju, a dobri pokušaji se nagrađuju jednako kao i uspjesi. Razvoj učeće organizacije stoga podrazumijeva visoku razinu povjerenja prema zaposlenicima, odnosno njihovo opunomoćenje te uključivanje u sustavno vođene inovacijske procese, što zahtijeva nove vještine vođenja i nove organizacijske oblike podržane informacijsko-komunikacijskom tehnologijom.

Mnoge kompanije pokušale su postati učećim organizacijama, ali su pritom naišle na niz problema jer su zanemarile određene preduvjete za uspješnu implementaciju ovoga koncepta. No, postoji i niz dobrih primjera učećih poduzeća koja su postala pionirima uspješne implementacije organizacijskoga učenja i upravljanja znanjem. Treba imati na umu da izgradnja učeće organizacije, odnosno učećega poduzeća, nalikuje slaganju *puzzle* igre. Ako nedostaje jedan dio, slika nije potpuna. Stoga je potrebno identificirati sve sastavnice koncepta učeće organizacije, odnosno učećega poduzeća kako bi ga se moglo uspješno primijeniti. Potrebno je također identificirati prepreke uvođenju toga koncepta, ali i istražiti mogućnosti njegove primjene u različitom kontekstu, odnosno u različitim djelatnostima, s obzirom na kulturološke različitosti, ali i s obzirom na različite komplementarne poslovne prakse. U suštini, svako poduzeće treba postati sustav generiranja znanja koje se ugrađuje u proces stvaranja vrijednosti i to na temelju kontinuirane transformacije pretpostavki, odnosno postojećih mentalnih modela. U kontekstu stalnih promjena i potrebe njihovim upravljanjem ne postoje više stabilne konkurentne prednosti. Jedini način njihova održavanja je svakodnevno učenje o kupcima, tržištu, tehnologijama i interesima raznih dionika, odnosno interesno-utjecajnih grupa. Uvjet održavanja konkurentne pozicije je sposobnost učenja cijeloga sustava, ali i sposobnost učenja bržega od konkurencije. To znači postati učećim poduzećem. No, treba imati na umu da je učeće poduzeće koncept koji se nikada u potpunosti ne dostiže, već se trajnim naporima i trajnim ulaganjem u stjecanje i upravljanje znanjem iznova obnavlja, uvijek na višoj razini.

Cilj ove knjige je istražiti značajke učećih organizacija, odnosno učećih poduzeća, i izazove primjene toga menadžerskoga koncepta, te na temelju stjecanja teorijskih i praktičkih znanja i vještina osposobiti čitatelje za učinkovito upravljanje organizacijama na temelju paradigme učeće organizacije. Knjiga se sastoji od tri zaokružene cjeline. U prvom dijelu pod naslovom *Značajke učećega poduzeća* analiziraju se temeljne postavke paradigme učeće organizacije s posebnim na-

glaskom na učeće discipline prema Peteru Sengeu. Nakon toga se analiziraju organizacijske odrednice uvođenja koncepta učećega poduzeća u smislu njegova upravljanja. U nastavku se detaljnije analizira proces upravljanja znanjem kao temeljna sržna kompetencija suvremenih poduzeća te orijentacija prema dionicima kao temelj menadžmenta učećih organizacija, a posebno organizacijskoga učenja i upravljanja znanjem.

Drugi dio nosi naslov *Izazovi primjene koncepta učećega poduzeća*. U ovom dijelu analiziraju se izazovi razina i vrsta učenja s posebnim naglaskom na organizacijsko učenje općenito te organizacijsko učenje jednostrukom, dvostrukom i trostrukom petljom. U nastavku se analiziraju izazovi međuorganizacijskoga učenja. Posebna pozornost posvećuje se činjenici da znanje brzo zastarijeva i gubi na važnosti što pred pojedince i organizacije stavlja izazov uspješne primjene dinamike učenja, zaboravljanja, odučavanja i ponovnoga učenja, što se smatra temeljnom učećom dinamikom učećega poduzeća. U ovom dijelu analiziraju se i izazovi međugeneracijskoga učenja i prijenosa znanja te uloga društvenoga kapitala u izgradnji učećega poduzeća.

U trećem i najizazovnijem dijelu, istražuju se mogućnosti primjene koncepta učećega poduzeća. Tako se učeće poduzeće predstavlja kao tehnologija za uvođenje socioekonomske paradigme i rješavanja tzv. „opakih“ (engl. *wicked*) problema. Također se istražuje mogućnost primjene koncepta učeće organizacije s obzirom na različite kulturološke specifičnosti. U vezi s tim posebno se istražuje komplementarnost duhovnih praksi i značajki učeće organizacije i učećega poduzeća. Knjiga završava kritičkim osvrtom na koncept učeće organizacije i učećega poduzeća pri čemu se identificiraju brojni izazovi, ali i kontroverze prilikom primjene ove filozofije. S obzirom na kritičku analizu, na samom kraju traže se rješenja identificiranih problema, i to povratkom na početak, odnosno na izvorne ideje Petera Sengea koje se analiziraju kroz prizmu duhovnosti. Tako se zaključuje da istinski učeća organizacija može biti samo organizacija duhovnosti predanih ljudi te se takva komplementarnost detaljnije istražuje i analizira.

Ova knjiga tako predstavlja pregled i kritičku analizu doprinosa prethodnih autora i praktičara iz područja učeće organizacije i učećega poduzeća. No, ona je rezultat i vlastitih spoznaja i promišljanja raznih dimenzija i perspektiva učeće organizacije te nudi rješenja s obzirom na dosadašnje spoznaje i njihovo kritičko sagledavanje. Ona je rezultat vremena u kojemu je nastala, a ono je obilježeno bojazni od dostizanja granica rasta i mogućega urušavanja svijeta pod teretom

zagađenja i sve većega broja stanovnika. No, umjesto intenzivnije kontrole i regulacije, ova knjiga nudi drugačiji pogled na rješenje u smislu razvoja i transformacije kolektivne svijesti. Razvoj i transformacija svijesti od koncentracije na materijalni vid življenja prema razvijanju duhovnosti, odnosno suradnje i smisljenoga života u zajednici može se postići na temelju izgradnje mentalnoga modela o povezanosti svih sastavnica društvenoga sustava i mogućem kvalitetnom doprinosu svih njegovih članova. Odgovornost i održivost društva tako počiva na odgovornosti i održivosti svakog pojedinca koji se pak temelje na neprestanom učenju i kritičkom propitivanju raspoloživih spoznaja u odnosu na razvoj ljudske dobrobiti u suradnji i sinergiji s prirodom te razvoju zajednica i društva koje su imanentne ljudskoj prirodi. Drugim riječima, ova knjiga čitateljima može pomoći da razvijaju i njeguju vlastitu radoznalost, refleksiju, suradnju s drugima u smislu učenja, razmjene znanja i spoznaja te njihovoga ugrađivanja u novu vrijednost, ali i zajedničkoga traženja novih mogućnosti i izvora spoznaje. Na taj način čitatelje se potiče da rade na vlastitom razvoju, ali i transcendenciji prema drugačijim značajkama svoga bića, a time i samoaktualizaciji kroz sva životna iskustva pa tako i ono na radnom mjestu.

No, ova je knjiga prvenstveno usmjerena na primjenu filozofije učeće organizacije u poslovnom smislu, odnosno na razini poduzeća u smislu razvoja učećih poduzeća. Za postizanje ovoga cilja potrebno je, prije svega, mijenjati ukorijenjene mentalne modele. Jedan od njih je stav koji se *a priori* prihvaća, a odnosi se na tezu da se učinkovitost organizacija može postići detaljnom podjelom rada te da je jedino na taj način moguće povećati produktivnost i učinkovitost. Osim toga, kontinuirana kontrola smatra se jedinim načinom osiguravanja ostvarenja željenih rezultata. Iako je razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije donekle demokratizirao radne procese, on je zapravo omogućio još više nadzora i kontrole pri čemu se zaposlenike neprestano ocjenjuje prema raznim kriterijima. Pritom se apelira na ljudsku težnju da budu *dobri*, odnosno da u zajednici ne budu *najgori*. Tako se zaposlenici međusobno natječu da budu bolji jedni od drugih, a pritom ne propituju svrhovitost svojih zadataka i ciljeva koje moraju postići. Pritom zaposlenici također *a priori* vjeruju menadžmentu i njihovoj sposobnosti postavljanja ispravnih ciljeva. Dapače, u okruženju intenzivne kontrole ogrnute težnjom postizanja *SMART* ciljeva (pri čemu čak i akronim ukazuje na to da je dobro biti pametan i postizati *smart* ciljeve), zaposlenici osjećaju važnost jer rade na realizaciji KPI-jeva (engl. *key performance indicators*). Pritom se u državama u kojima engleski nije

službeni jezik takvi i slični engleski pojmovi također promoviraju ne bi li zvučali važnije i uvjerljivije.

Nije čudno da u takvom okruženju osobe gube fokus sa sebe, svojih težnji i čežnji, ali i sa svoga zdravlja, što dovodi do brojnih tzv. „bolesti civilizacije“. No, tako se također stvaraju preduvjeti za jačanje tamnih strana ljudske prirode u smislu individualizma, sebičnosti, iskazivanja moći, neumjerenosti i prekomjerne potrošnje te kratkoročne orijentacije. Međutim, problemi s kojima se čovječanstvo suočava međusobno su isprepleteni i ovisni. Sve ovisi o svemu drugome i ostvaruje se kao posljedica djelovanja svega drugoga. Stoga mentalni model temeljen na individualizmu ne može predstavljati temelj za rješavanje društvenih problema. Razvoj čovječanstva u cjelini, ali i na razini pojedinca, moguć je na temelju zajedništva u stvaralaštvu, a ne kontroli i regulaciji, što može stvoriti duboki osjećaj identiteta i svrhovitosti te transcendirati postojeća ustrojstva koja su postala neprikladna ili zastarjela. U takvom okruženju potiče se rastvaranje rascjepkanosti, odnosno povezivanje na temelju svrhovitosti, ali i ljudskih sličnosti, te tako neprestano nastaju nova razlikovanja i osigurava se energija sustavu da se kreće prema okviru, ali i izvan okvira ciljne funkcije k novim dosezima kreativnosti i svrhovitosti. Temeljni modaliteti za takvo djelovanje su neprestano učenje i spoznavanje, kritičko propitivanje spoznaja te razvijanje smislenosti, kreativnosti i mašte kroz dijalog i suradnju s drugima. Tako djelovanje na temelju odrednica filozofije učeće organizacije podrazumijeva jačanje i razvoj znanja, ali i logike, zdravoga razuma, vrlina i duha svakog pojedinca. Na taj način moguće je stvoriti temelje za razvoj učeće organizacije kao organizacije *„u kojoj ljudi neprestano povećavaju svoju sposobnost da stvaraju rezultate koje istinski žele, gdje se njeguju novi i razvojni obrasci razmišljanja, gdje se oslobađa kolektivna aspiracija i gdje ljudi kontinuirano uče kako učiti zajedno“*.

Ova knjiga tako može biti korisna svima koji žele raditi na svom osobnom razvoju, ali i razvoju organizacija u kojima djeluju kao učećih organizacija. Stoga sadržaj ove knjige može biti zanimljiv i koristan poduzetnicima i menadžerima koji djeluju kako u profitnom tako i u neprofitnom sektoru te traže smjernice kako implementirati ideje filozofije učeće organizacije u svoju praksu i među svoje zaposlenike. Ona može biti zanimljiva i svim zaposlenicima koji se pitaju može li se ipak raditi *drugačije* i ima li to znanstvenu i teorijsku podlogu. Tako ona može biti korisna i širem krugu čitatelja neekonomske orijentacije zainteresiranih za drugačije modalitete rada i življenja. No, možda od najveće važnosti ova knjiga može biti stu-

dentima preddiplomskih, diplomskih i doktorskih studija društvenoga, a posebno usmjerenja poslovne ekonomije, koji se bave izučavanjem suvremenih trendova u menadžmentu, posebno paradigme učeće organizacije. Uz pomoć ove knjige studenti će moći ispravno tumačiti značajke učećih poduzeća i izazove njegove primjene te kritički vrednovati značajke menadžmenta poduzeća s ciljem njegova razvoja prema odrednicama koncepta učećega poduzeća. Upravo je na njima izazov izgradnje i jačanja demokratizacije radnih i društvenih odnosa na zasadama učenja, suradnje i zajedničke kritičke refleksije.

Ova je knjiga nastala kao rezultat istraživanja u okviru znanstvenoistraživačkoga projekta „Razvoj menadžmenta u poduzetničkoj ekonomiji i društvu“ (broj potpore 18-44 1174), financiranoga od strane Sveučilišta u Rijeci. Ovom se prigodom zahvaljujem recenzentima, prof. dr. sc. Želimiru Dulčiću i prof. dr. sc. Nevenu Šeriću, na podršci, poticaju i recenziji ove knjige. Zahvaljujem se i profesoricama Jii Wang i Anniki Engström te profesoru Yoshinobu Nakanishiju koji su kao recenzenti pažljivim čitanjem i sugestijama pridonijeli kvaliteti ovoga, ali i engleskoga izdanja ove knjige. Zahvaljujem se i lektorici Denisse Mandekić koja je svojom predanošću pridonijela kvaliteti ove knjige.

Autorica

1. ZNAČAJKE UČEĆEGA PODUZEĆA

"Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we perceive the world and our relationship to it. Through learning we extend our capacity to create, to be part of the generative process of life"

- Peter M. Senge



1.1. Upravljanje ljudskim kapitalom i učenjem – temeljni izazov suvremenoga menadžmenta

Jedna od važnih značajki napretka suvremenoga znanstvenog, gospodarskog i društvenog sustava je njegovo *samoubrzanje*. Tako svaki sljedeći razvojni korak ubrzano izaziva i potiče idući korak. Razvojni proces je ponekad *skokovit* i izaziva nesklad između pojedinih interakcijskih činitelja razvoja društva. To opet dovodi do potrebe za novim znanjima i sposobnostima, kako znanstvenika tako i poduzetnika i menadžera. Suvremeno poslovanje također doživljava skokovite promjene pod utjecajem digitalizacije te se zaposlenici prvenstveno usmjeravaju na upravljanje podacima i informacijama u procesu stvaranja vrijednosti koje je sve automatiziranije i podržano robotima, odnosno umjetnom inteligencijom. Društveno i gospodarsko djelovanje tako primarno postaje informacijsko.

Složena tržišta 21. stoljeća zahtijevaju sposobnost brze i globalne dostave različitih kustomiziranih, kvalitetnih i ekološki prihvatljivih proizvoda koji se razlikuju ne samo po obliku ili funkciji, već i po pratećim uslugama. Upravljački procesi u fokusu imaju efektivnost, tj. nastojanje da se stvaraju „prave stvari“, odnosno one koje će se moći tržišno realizirati i imati prednost u odnosu na konkurenciju. Tako se ponuda neprestano usavršava i inovira na temelju učenja o svim sastavnicama procesa stvaranja vrijednosti: tehnologiji, resursima te odnosima s dionicima. No, dodana vrijednost koja će se tržišno realizirati također se nastoji stvoriti uz što niže troškove i u traženoj količini s obzirom na utrošak resursa. Stoga se istovremeno nastoje optimizirati produktivnost, efikasnost i efektivnost.

U takvom okruženju u središtu se nalazi čovjek, odnosno ljudski rad usmjeren na neprestano dizajniranje i redizajniranje sustava te optimiziranje njegova djelovanja na temelju neprestanoga traženja informacija i učenja. Rad je intenzivno *intelektualiziran* te se sve većem broju dionika omogućuje pristup sve većoj količini upravljačkih informacija. Informacijski resursi nisu centralizirani, već se distribuiraju po svim organizacijskim razinama, sve do operativnih jedinica. Budući da se informacije kao resurs koriste ne samo za poboljšanje funkcioniranja organizacije, nego najvećim dijelom u cjelokupnom procesu rada i rješavanja operativnih problema, može se govoriti o razvoju *informacijske ekonomije* te računala kao općeg sredstva za rad na svim razinama.

Glavne karakteristike poslovnih, odnosno informacijskih i telekomunikacijskih tokova tako su *brzina* (tehnologija omogućuje da se svaki aspekt poslovanja mijenja u stvarnom vremenu), *interakcija* (povezanost proizvoda, ljudi, poduzeća, zemalja) i *sveprisutnost* (isprepletenost informacijskih tokova između raznih dionika u svrhu stvarnoga ili potencijalnoga stvaranja nove vrijednosti). Pod utjecajem informacijsko-komunikacijske tehnologije ruše se tradicionalne vremenske i prostorne barijere. Suvremene tehnologije omogućuju razvoj globalnog tržišta po mjeri i specifičnim potrebama kao rezultat komunikacijskoga povezivanja cijeloga svijeta. Na taj se način homogenizira i struktura preferencija. Pod utjecajem novih tehnologija rad je sve produktivniji. Mijenja se odnos između sirovina i informacija sadržanih u proizvodima. U proizvode se ugrađuje sve veća količina informacija i znanja pa oni postaju sve *pametnijima*.

Na ovaj način presudni faktor uspjeha u informacijski orijentiranoj ekonomiji prestaje biti novac; to postaju *informacije, znanje i umijeće*. Stoga se može ustvrditi da upravljanje ljudskim kapitalom, a posebno procesom učenja postaje temeljni izazov suvremenoga menadžmenta. Izazov je još veći s obzirom na činjenicu da je suvremena ekonomija u suštini ekonomija potencijala i neizvjesnosti u kojoj je potrebno ne samo reagirati brzo, već i neprestano tražiti načine novoga povezivanja i rekombinacije proizvodnih čimbenika u suradnji s velikim brojem dionika te se prilagođavati na način da se u konačnici mijenja, odnosno transformira i sama misija djelovanja.

Probleme je važno sagledati sustavski, u odnosu na širi sustav i s obzirom na sve elemente sustava kako bi se utvrdila priroda odnosa te implikacije problema, ali i utjecaj rješenja na sve elemente sustava, odnosno na sve uključene dionike. To je važno i zbog toga što neka situacija može imati dugoročne implikacije koje ne moraju biti odmah očite, ali ih je moguće identificirati pažljivim razmatranjem problema korištenjem sustavskoga pristupa. Tako je na temelju simulacije moguće identificirati rješenje koje može integrirati različite perspektive. To podrazumijeva visoki stupanj inteligencije, široki spektar znanja i iskustva, ali i entuzijazam za suočavanje sa složenim i neizvjesnim situacijama.

U suvremenom poslovanju posebno važnim postaje međuorganizacijsko povezivanje, odnosno suradnja koja se sklapa kako bi se ostvario jedan ili više ciljeva kao što su minimalizacija proizvodnih i/ili transakcijskih troškova, povećanje izglednosti maksimalizacije profita kroz zajednički strateški pristup, poput suradnje u procesu istraživanja i razvoja, izgradnje zajedničkih informacijskih sustava, osvajanja

novih tržišta i slično, te stjecanje ili transfer znanja. Treba ipak konstatirati da je stupanj fleksibilnosti i adaptabilnosti ovisan o procesu učenja kako na individualnoj tako i na organizacijskoj razini.

Organizacije postupno uče na način da utvrđuju odstupanja od zacrtanih ciljeva, normi i rutina te uvode odgovarajuće korektivne mjere. U procesima interorganizacijske suradnje poduzeća poduzimaju postupne prilagodbe u zajedničkim aktivnostima kao što su zajedničke aktivnosti istraživanja i razvoja kako bi ostvarila zacrtane ciljeve. No, poduzeća također ispituju kada je potrebno poduzeti značajnu promjenu, odnosno otklon od postojećih rutina kako bi odgovorila na nove izazove. Tada se dizajniraju nova rješenja u smislu organizacijskih i funkcijskih promjena kao rezultat procesa eksperimentiranja, što suradnju može podignuti na novu razinu, odnosno dovesti do zajedničkoga znanja višega reda¹. Na taj način, na temelju novih prilika i mogućnosti moguće je transformirati način suradnje, što može dovesti do novih prilika za učenje i razvoj radi prilagodbe uvjetima okruženja.

Kada ne bi postojala ovakva dinamika, poduzeća bi mogla ostati zaglavljena u svojim „kompetencijskim zamkama“². Drugim riječima, iako bi usavršila neka znanja i kompetencije, njihovo ponavljanje i primjena postali bi nepotrebni, odnosno kontraproduktivni jer su se okolnosti promijenile. No, ovaj bi proces ipak trebalo sagledavati kao kontinuum, odnosno istovremeno poduzimati i korekciju postojećih rutina i uvođenje novih na temelju novih kompetencija jer ne zastarijevaju sve kompetencije i rutine istovremeno, a njihova je primjena nerijetko vrlo povezana i međuovisna.

Upravljanje ljudskim potencijalima i njihov razvoj mogu se smatrati najučinkovitijim načinima poticanja organizacijskih promjena i njihova upravljanja. Međutim, proces upravljanja ljudskim potencijalima, posebno u svrhu učenja, nije jednostavan i nerijetko rezultira upitnim ili manjkavim ishodima. Upravljanje ljudskim potencijalima stoga treba sagledavati kao *učeći i mrežni* proces koji u fokusu ima zaposlenike kao važne dionike u dizajniranju aktivnosti upravljanja ljudskim potencijalima, posebno onima strateške prirode. Naime, razvoj ljudskih potencijala

1 Rupčić, N. (2017.b): "Managing people and learning – major challenge for modern managers", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 127–132.

2 Simonin, B. (2017.): "N-Loop Learning: Part II – An Empirical Investigation", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 202–214.; Levitt, B., March, J. G. (1988): "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, god. 14, str. 319–340.

nikako ne treba ograničavati samo na razne programe treninga koji se vezuju na neposredni rad zaposlenika. Drugim riječima, potreban je *sveobuhvatniji pristup*.

Tako zaposlenici trebaju *učiti na radnom mjestu*, odnosno upoznavati se sa svojim svakodnevnim poslom kako bi ga obavljali što je moguće bolje, odnosno kako bi povećali svoju produktivnost i učinkovitost. U tome mogu pomoći razni programi treninga i mentorstva. Tako učiti treba kako iz rutinskih tako i iz projektnih zadataka, odnosno onih poslova koji traju određeno vrijeme i završavaju kada se ispuni neki cilj i postigne neki ishod. U ovom se procesu zaposlenici bave rješavanjem problema, eksperimentiraju kako bi pronašli rješenje, utvrđuju vlastite nedostatke u znanju pa postavljaju ciljeve vezane za daljnje učenje itd. Na taj način zaposlenici mogu steći različita znanja i vještine te produbiti svoja radna iskustva. Učenje je prvenstveno *tematsko*, odnosno vezano za obavljanje određenoga posla, odnosno određenih radnih zadataka.

Kako bi poradili na vlastitoj razvojnoj perspektivi, zaposlenici također trebaju sudjelovati u programima koji mogu poslužiti *razvoju njihove karijere*. Razvoj karijere najbolje je temeljiti na razvoju talenata pojedinaca, pri čemu od koristi mogu biti programi koje organiziraju poduzeća ili različite druge organizacije poput sveučilišta, udruga itd. Poduzeća mogu razvijati talente zaposlenika tako da ih, u suradnji sa zaposlenicima, najprije pokušaju identificirati, a onda dizajniraju radne zadatke tako da unaprijeđuju sadržaj posla kako bi zadaci imali odgovarajuću razinu zanimljivosti, ali i izazovnosti, uz potrebu daljnjega učenja. Na taj način zaposlenici mogu biti od koristi poduzeću jer se povećava njihova stručnost i motivacija, ali i sebi, na način da si mogu osigurati povoljnije radne ugovore i unaprijediti svoju zapošljivost. Tako u ovom procesu treba uskladiti i individualne i organizacijske ciljeve, potrebe i mogućnosti, na uzajamnu korist, čiji se ukupni učinci ne mogu *a priori* definirati, već predstavljaju potencijal koji može poprimiti različite razvojne putanje na temelju novostečenoga znanja. Budući da je ovdje riječ o stjecanju različitih znanja i iskustava u svrhu razvoja karijernoga potencijala, može se reći da se ovaj proces temelji na zajedničkom *problematiziranju* razvoja znanja i uzajamnih razvojnih mogućnosti.

Poell i Van der Krogt³ predlažu i međukorak u tom procesu, odnosno tzv. „treći put“ razvoja ljudskih potencijala. Osim pohađanja treninga i programa edukaci-

³ Poell, R., Van der Krogt, F. (2017.): “Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part II)”, *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 215–225.

je, zaposlenici bi tako trebali uspostaviti interakciju s drugim pojedincima i grupama kako u poduzeću tako i izvan njega, koji predstavljaju kolege i stručnjake u području kojim se bave. Usto, zaposlenici bi se trebali baviti samorefleksijom, odnosno promišljati svoje rezultate i razvojni put. U ovom procesu zaposlenici bi također trebali promišljati na kojim normama i vrijednostima žele i mogu temeljiti svoj rad i razvoj te na kojim temeljima žele i mogu uspostavljati odnos s drugim dionicima, posebno s kolegama i stručnjacima u poduzeću ili izvan njega. Na taj način zaposlenici bi trebali djelovati *eksplicitno strateški*.

Uloga menadžmenta je ključna u sva tri aspekta upravljanja i razvoja ljudskih potencijala. Menadžment je prvenstveno odgovoran za osiguravanje odgovarajuće organizacijske infrastrukture za provođenje programa učenja, ali i mentorstva. No, zadatak je menadžmenta osigurati i učinkovitu dvosmjernu komunikaciju da bi zaposlenici mogli shvatiti kako takve aktivnosti mogu pomoći njihovom razvoju, ali i kako oni mogu sudjelovati u kreiranju programa učenja. Temelj ove komunikacije treba biti održavanje *smislenosti i svrsishodnosti* komunikacijskih, učećih i razvojnih aktivnosti⁴.

Prilikom odnosa menadžmenta i zaposlenika, ali i između zaposlenika, korisno je primijeniti metode *debatu* i *retoriku*, ali i *dijalektiku*⁵. Prilikom debate suština je u uvjeravanju druge strane u valjanost određenih argumenata, pri čemu nema mjesta kompromisnom rješenju. S druge strane, retoriku je moguće koristiti kako bi se publika o nečemu informirala i motivirala na određeno djelovanje, što predstavlja blaži oblik nagovaranja. Dijalektika je posebno korisna u okruženju učeće organizacije. To je proces u kojemu uključene strane pokušavaju utvrditi istinu o nekoj pojavi ili zbivanju. Pritom su suprotni argumenti dobrodošli te se radi na njihovom razumijevanju i integraciji. No, sinteza argumenata se može smatrati stanjem trenutne cjelovitosti ili nedovršenosti jer se stanje neke pojavnosti neprestano mijenja i zauzima druge oblike, ponašanja i/ili značenje pod utjecajem raznih unutarnjih i/ili vanjskih čimbenika koji se u svom djelovanju isprepliću. No, na ovaj je način moguće neprestano raditi na razvijanju razumijevanja trenutne stvarnosti i prilagođavanju djelovanja i ponašanja trenutnim okolnostima. Tehnika koja može biti od pomoći u ovom procesu je pričanje priča (engl. *storytelling*). Ako se pak ne postupa na ovaj način, organizacijski dionici vrlo brzo mogu doći

4 Rupčić, N. (2017.b): "Managing people and learning – major challenge for modern managers", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 127–132.

5 Hillon, Y. C., Boje, D. M. (2017.): "The Dialectical Development of 'Storytelling' Learning Organizations: A Case Study of a Public Research University", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 226–235.

u stanje koje je poznato pod nazivom TINA (engl. *there is no alternative*) ili NA (nema alternative).

Kako bi proces učenja bio kontinuiran i svrhovit, potrebno je uključiti još jedan element, a to je *učenje iz pogrešaka*. Menadžment također treba posvetiti pozornost *procesu upravljanja pogreškama* kako bi se osiguralo kontinuirano učenje i razvoj⁶. Prilikom učenja iz pogrešaka važno je pozornost posvetiti *uočavanju pogrešaka*. Ljudi su neskloni isticanju pogrešaka zbog straha da ih se može optužiti da nešto nisu dobro učinili te da su zbog toga nesposobni, manje vrijedni i slično. Svaki pojedinac pogrešku može uočiti u svom djelovanju na način da ojača vlastitu pozornost i uključi se u samospoznaju. Tada pojedinac može sâm poraditi na uklanjanju pogrešaka ili pritom može zatražiti pomoć drugih. Pogreškama također može svjedočiti kod drugih ljudi te na njih treba pažljivo i s poštovanjem ukazati, ali ih potom pustiti da greške isprave sami ili im u tome pomoci. Pritom je važno raditi na izbjegavanju konflikata, odnosno na traženju rješenja. Ako su greške prevelike i zahtijevaju veću intervenciju, o tome treba obavijestiti menadžment. Greške je moguće uočiti i posredno, u interakciji s drugim ljudima, te je tada također potrebno poraditi na opisani način.

Suočen s greškama zaposlenika, menadžment može reagirati tako da uvede kazne ili tako da greške pretvori u priliku za zajedničko učenje prilikom čega se zapravo iskazuje zadovoljstvo da se greška dogodila kako bi sudionici nešto naučili i kako se takve greške ne bi ponavljale. Ponekad je pojava greške prilika za neke nove aktivnosti kako bi se proces odvijao na drugačiji način, ponekad i s drugom svrhom. Tako pojava grešaka može biti prekretnica na temelju koje se mogu ostvariti i drugi ciljevi ili se postojeći mogu ostvariti na drugačiji način. Pritom je jasno da učestalo pojavljivanje istih grešaka predstavlja priliku za kaznu zbog nemara ako je utvrđeno da je zadani način djelovanja najbolji i ako sudionik nije ukazao na objektivne prepreke poželjnom načinu djelovanja te nije predložio drugi način djelovanja.

Treba također napomenuti da proces upravljanja greškama ne smije biti previše formalan ili formaliziran te da se treba odvijati u organizacijski fleksibilnom okruženju kako bi se osigurao osjećaj povjerenja, predanosti ciljevima i zajedničkom učenju. To je također jedan od aspekata koji je važan u procesu prevencije

⁶ Bozoğlu, O., Göktürk, Ş., Günçavdı, G. (2017.): "Error management practices interacting with national and organizational culture: the case of two state university departments in Turkey", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 245–256.

grešaka. Drugim riječima, sustavi, procesi i organizacijska struktura trebaju biti takvi da omoguće da se procesi i aktivnosti odvijaju bez greške, odnosno da nisu razlogom za greške zaposlenika. Tako je dizajniranje sustava i strukture važan zadatak menadžmenta koji je ipak moguće i korisno izvoditi uz sudjelovanje zaposlenika. Ovakvo okruženje suština je razvoja i upravljanja poduzećima kao učećim organizacijama.

1.2. Suvremeno poduzeće kao učeća organizacija

Gljučni pojam koji se veže uz menadžment i upravljanje je organizacija. Organizacija može biti bilo kakva grupa ljudi koje veže zajednička svrha i u kojoj svaki član ima neku ulogu. Organizacija je stoga grupa ljudi različitih profila koji zajednički djeluju u pravcu ostvarivanja jednog cilja ili grupe ciljeva. Gradivni element svake organizacije su pojedinci. No, to mogu biti i timovi, odnosno grupe ljudi koji se u svom djelovanju rukovode određenim normama, odnosno pravilima ponašanja⁷. No, prema nekim stajalištima⁸, organizacija – ne postoji, odnosno trebalo bi je sagledavati drugačije. Organizaciju treba razumjeti kao zbirku kognitivnih konstrukata o stvarnosti koju dijele članovi neke grupe, a koji ih potiču da razmišljaju i ponašaju se na određeni način.

Da bi organizacija nastavila postojati i ostvarivati neke rezultate, njeni članovi moraju dijeliti ideje i mišljenje o njenim operacijama i smatrati ih valjanima. Međutim, organizacija ipak može postojati i ako njeni članovi ne vjeruju u valjanost određenih načela i vrijednosti sve dok se ponašaju na željeni način te obavljaju zadatke kako im je rečeno. Za takve se organizacije može reći da funkcioniraju na mehanicističkim komandno-kontrolnim načelima koje podupiru elementi strukturalne složenosti kao što su sustavi, procesi, procedure i pravila. U mnogim se organizacijama ljudsko ponašanje tako modelira na željeni način, primjerice u svrhu obraćanja nadređenima, kupcima, medijima i sl.

S druge strane, postoje pogledi na organizaciju kao na organski i fleksibilni sustav koji se temelji na određenom vrijednosnom sustavu te razvoju raznolikosti ponašanja svojih opunomoćenih članova. Tako se postavlja pitanje: *je li organizacija*

⁷ Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 2.

⁸ Harari, Y. N. (2014.): *Sapiens: A Brief History of Humankind*, Vintage, London.

mehanicistički sustav koji treba regulirati i njime upravljati ili je to zajednica ljudi koju treba usmjeravati i voditi? Drugim riječima, postavlja se pitanje što je važnije: sustavi i procesi ili zaposlenici, vođenje i učenje? Problem se može sagledati i na ovaj način: *jesu li organizacije strojevi za stvaranje novca za svoje vlasnike ili su to zajednice ljudi u kojima pojedinci ostvaruju svoju svrhu te pomažu društvu da se razvija?*

U tom smislu, Robinson⁹ razmatra dilemu ključnih sastavnica prirodnih i društvenih sustava. Prirodnim sustavima upravljaju zakoni fizike u kojima je glavni element energija dok se društvenim sustavima upravlja na temelju struktura utemeljenih na moći. Neki argumenti o poduzeću kao o stroju za stvaranje novca proizlaze iz činjenice da ljudi započinju poslovne poduhvate s namjerom da zarađe novac, čime se posebno bavi agencijska teorija. Međutim, povijest je pokazala da se ljudi ponašaju poduzetnički kako bi *riješili* neki problem te tako život učinili lakšim i ugodnijim za sebe i/ili za druge. U tom procesu poduzetnici koriste određene resurse, troše i vrijeme te koriste svoja znanja i vještine koje unaprjeđuju daljnjim učenjem. S tog temelja zaposlenici imaju pravo na kompenzacijski paket od onih koji imaju koristi od njihova rada i rješenja, a to su vlasnici. Podjela rada utemeljena na znanju i vještinama vodi do značajnoga unaprjeđenja produktivnosti i efikasnosti, što se dodatno potiče automatizacijom. No, čak i najrepetitivniji poslovi ipak se ne mogu u potpunosti automatizirati. Od zaposlenika se, naime, traži da neprestano traže mogućnosti unaprjeđenja i optimalizacije, što se odražava u krivulji učenja.

Svaka aktivnost koja uključuje ljude je drugačija jer se i ljudi međusobno razlikuju. Imaju različite razine vještina i znanja, ali i karakterne osobine koje mogu biti izvor kaosa, ali i izuzetnih otkrića i inovacija. Danas ljudi većinu života provedu na poslu. Zato nije moguće očekivati da će desetljećima mehanicistički izvršavati zadatke te održavati istu razinu produktivnosti ili je još povećavati. Ljudima treba osjećaj svrhe i smisla. Treba ih potaknuti i inspirirati da uče i doprinose organizacijama na poduzetnički način. Ljudi su dio prirode i njen su nastavak. Tako se temeljni prirodni element *energija* odražava i u društvenim sustavima kroz individualnu i kolektivnu ili sinergijsku kreativnost, maštu i stvaralaštvo.

Iz toga je razloga također važno da se ljudi smatraju – ljudima, a ne ljudskim *resursima* ili *osobljem* čije ponašanje treba regulirati i nadzirati, a rezultate procje-

⁹ Robinson, G. (2020.): "Organizations are People: Reflections, Obstacles and Learning Opportunities", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 541–554.

njivati prema kriterijima koje su nerijetko dizajnirali oni koji uopće nisu uključeni u radne procese. Upravljanje je tako proces u kojem se neprestano mijenjaju i razvijaju i vođa i sljedbenici i sustav, često na načine koje nije bilo moguće predvidjeti. Zato je korisno sjetiti se Taylorovih¹⁰ ideja o harmoniji, odnosno o važnosti suradnje i sklada između menadžera i zaposlenika te razvoju svih prema njihovoj najvećoj učinkovitosti i dobrobiti. Bilo bi korisno vratiti se temeljima i načelima koja su definirali još Taylor, Fayol i Parker Follett¹¹, a ne ih iskrivljavati kako bi se ostvarili kratkoročni ciljevi na štetu mnogih. Koncept učeće organizacije pritom može biti od velike koristi.

Pojam učeće organizacije nije sasvim novi koncept. Analizom ideja ove filozofije može se utvrditi da je njegove temelje postavila još Mary Parker Follett. Parker Follett (1868. – 1933.) raspolagala je znanjem iz područja filozofije i političkih znanosti, no bavila se i socijalnom psihologijom te znanja primjenjivala u području menadžmenta. Parker Follett je ukazivala na važnost ljudskog čimbenika te se zalagala za uspostavu visokoga stupnja suradnje između menadžmenta i zaposlenika.

To podrazumijeva ukidanje strogih i pretjeranih hijerarhijskih odnosa, odnosno odnosa stroge nadređenosti i podređenosti te uvođenje visokoga stupnja *demokratizacije*. Temeljna uloga menadžmenta stoga postaje *integracijska*¹² u smislu integracije i koordinacije interesa subjekata zainteresiranih za poslovanje poduzeća. To se prije svega odnosi na odnos menadžmenta i zaposlenika pri čemu je uloga menadžmenta raditi na razvijanju *zajednice* u kojoj vlada harmonija, a sukobi se rješavaju dijalogom i zajedničkim traženjem najboljega rješenja. Zajednica je također način na koji pojedinci mogu razvijati, ali i udruživati svoja znanja i talente kako bi ostvarivali ciljeve kojima teže.

Takav ustroj podrazumijeva i drugačije zadatke menadžera. Oni djeluju kao *integratori* i *facilitatori*, odnosno osobe koje povezuju zaposlenike, integriraju njihova znanja, vještine i sposobnosti, potiču suradnju i skladan rad te olakšavaju rad zaposlenika uklanjanjem prepreka njihovoj učinkovitosti. Temelj rada poduzeća čine zaposlenici sa svojim znanjima, vještinama i sposobnostima. Stoga ih je važ-

10 Taylor, F. W. (1911.): *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York, London.

11 Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka

12 Cf.: Follett, M. P. (1940.): „Business as an integrative unity”, u: Metcalf, H. C. i Urwick, L. (ur.): *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*, Harper & Brothers Publishers New York, NY, str. 71–94.

no motivirati kako bi postigli visoki stupanj identifikacije s ciljevima te razvijali visoki stupanj individualne, ali i kolektivne odgovornosti. Konflikte je moguće svesti na najmanju moguću mjeru ako postoje postavljeni vršni, odnosno temeljni ciljevi oko kojih postoji konsenzus¹³.

Razvoj ideje o učećoj organizaciji moguće je pratiti slijedom rada većega broja autora i praktičara. Garratt¹⁴ navodi da se želja za stvaranjem organizacije koja se na temelju učenja može nositi s promjenama javlja još u ranijoj povijesti i tvrdi kako su svi uvjeti kako bi se stvorio intelektualni i praktični temelj za razvoj učeće organizacije postojali još 1947. godine. Ovaj autor ukazuje na stvaranje „inteligentne jedinice“ koju je formirao *sir* Geoffrey Vickers u *National Coal Boardu* (NCB), koju je činio „trijumvirat mislilaca“: Reg Evans, Fritz Scumacher i Jacob Bronowski. Garratt posebno ističe Revansa kao iznimno utjecajnu osobu u evoluciji koncepta učeće organizacije. Revans je konceptijski povezo organizaciju s organizmom koji mora povećati svoj kapacitet za učenjem ako želi uspješno funkcionirati u promjenjivom okružju. Smatrao je da organizacija, jednako kao i svaki organizam, mora biti sposobna učiti, i to po stopi koja je jednaka ili veća od stope promjena u okružju. U tom smislu Revans je posebno zagovarao učenje pojedinaca u poduzeću.

Koncept učeće organizacije ima svoje korijene u mnogim različitim pristupima i teorijama. Teoretičari kibernetike kao što je Beer, sustavske teorije Miller i Rice, sustavske dinamike Forrester i organizacijskoga učenja Argyris imali su veliki utjecaj na evoluciju ideje o učećoj organizaciji. Pojam „učeće organizacije“ ima svoje korijene u poduzećima kao što je Royal Dutch/Shell gdje je Arie de Geus¹⁵ opisivao učenje kao jedinu održivu konkurentsku prednost¹⁶. On je učeću organizaciju vidio kao odgovor na nepredvidljivu i dinamičnu poslovnu okolinu. Osim toga, iznio je tezu da je sposobnost učenja bržeg od konkurencije vjerojatno jedini izvor održivih konkurentskih prednosti.

13 Cf.: Follett, M. P. (1918.): *The New State: Group Organization: The Solution of Popular Government*, Longmans, Green.

14 Garratt, B. (1990.): *Creating a Learning Organization: A Guide to Leadership, Learning and Development*, New York, Simon&Schuster.

15 Arie de Geus je bio direktor strateškoga planiranja u kompaniji Royal Dutch/Shell.

16 Skryme, D. (1995.): *The Learning Organization*, <http://www.skyrme.com/insights/3lrnorg.htm> (10. listopada 2022.)

Mnogo je autora, projekata i događaja doprinijelo razvoju ideje o učećoj organizaciji. U nastavku slijedi prikaz razvoja filozofije učeće organizacije¹⁷:

- 1938. godine John Dewey je u svojoj knjizi *Experience and Education* objavio koncept eksperimentalnoga učenja kao kontinuiranoga ciklusa aktivnosti.
- 1947. Na konferenciji *Macys* koju su organizirali Margaret Mead, Gregory Bateson i Lawrence Kubie ideja sustavskoga razmišljanja predstavljena je interdisciplinarnoj skupini vodećih intelektualaca.
- 1940. godine škotski psiholog Kenneth Craik skovao je termin „*mentalni modeli*“ koji su kasnije na MIT-u razvijali Martin Minsky i Seymour Papert.
- 1946. godine suutemeljitelj laboratorija Nacionalnog treninga Kurt Lewin sugerira ideju „*kreativne tenzije*“ između vizije pojedinaca i njihovoga osjećaja stvarnosti.
- 1947. Margaret Mead i Lawrence Kubie uvode pojam „sustavsko razmišljanje“ u područje organizacije.
- 1956. godine Jay Forrester počinje razvijati ideju „*sustavske dinamike*“.
- 1960. godine objavljena je knjiga Douglasa McGregora *The Human Side of Enterprise*.
- 1961. godine Jay Forrester objavljuje knjigu *Industrial Dynamics*. Ovo je prvo djelo o sustavskoj dinamici u poduzećima u kojem se opisuje turbulencija narudžbi u tipičnom vrijednosnom lancu električnih alata.
- 1964. godine poslijediplomci na MIT-u razvijaju „*pivsku igru*“ kako bi ilustrirali industrijsku dinamiku, što je bila jedna od prvih simulacija djelovanja sustava.
- 1969. godine Jay Forrester objavljuje knjigu *Urban Dynamics* kojom kodificira arhetip „*shifting the burden*“.
- 1970. godine Chris Argyris i Donald Schön započinju suradnju u studiji *Action Science* o tome kako su postojeće i priznate vrijednosti u sukobu s vrijednostima na kojima se temelje stvarne aktivnosti.

17 ...: *Timeline of Learning Organization Concepts*, <<http://www.fieldbook.com/DoC/DOctimeline.html>> (23. rujna 2002.)

1972. godine Dennis Meadows, Donella Meadows *et al.* objavljuju knjigu *Limits of Growth* primjenjujući Forresterovu sustavsku dinamiku na „svjetsku problematiku“ za Rimski klub što je izazvalo ljutite reakcije ekonomista.
1973. godine Don Michael objavljuje *Learning to Plan and Planning to Learn*, knjigu za menadžere koji kreiraju poslovnu politiku kojom je prvi put predstavljena ideja organizacijskoga učenja.
- Od 1971. do 1975. godine *Erhart* seminari i treninzi pokazuju kako do snažne promjene u pristupu može doći na seminarima koji traju svega nekoliko dana.
1974. godine Chris Argyris i Donald Schön objavljuju knjigu *Theory in Practice*.
1975. godine Charlie Kiefer, konzultant za upravljanje promjenama, Peter Senge, Forresterov student i Robert Fritz, istraživač kreativnoga procesa i umjetnik, pokreću seminar „*Vođenje i izvrsnost*“ koji postaje središnja tema njihove konzultantske tvrtke Innovation Associates.
1982. godine radeći za Procter&Gamble i pomažući im u razvijanju rada o socio-tehničkim sustavima, Forresterovi učenici i konzultanti tvrtke Innovation Associates Jennifer Kemeny, Kiefer i Senge razvili su sustavske arhetipove. Iste godine Pierre Wack, planer scenarija u poduzeću Royal Dutch / Shell, provodi svoj *sabatikal* na Harvard Business School i piše članak o scenarijskoj praksi kao učećoj aktivnosti.
1984. godine Senge, Arie de Geus, Bill O’Brien, CEO u Hanover Insuranceu, Ray Stata, CEO u Analog Devices, i drugi menadžeri oblikuju studijsku grupu za učeću organizaciju koja se redovito sastaje na MIT-u.
1985. godine Chris Argyris, Robert Putnam i Diana McLain Smith objavljuju knjigu *Action Science*.
1987. godine Senge i de Geus na temelju dotadašnjega zajedničkog rada započiju i zajednički rad na knjizi. De Geus objavljuje svoje ideje u ključnom članku u *Harvard Business Reviewu* u kojemu zaključuje da je „najveća konkurentska prednost za svaku organizaciju njena sposobnost da uči“.
1988. godine Peter Schwartz, Stewart Brand, Napier Collins, Jay Ogilvy i Lawrence Wilkinson formiraju mrežnu organizaciju *Global Business Network* s misijom da podupru organizacijsko učenje kroz tehniku scenarijskog planiranja.

1989. godine Senge i de Geus odlučuju da će raditi na zasebnim knjigama. Senge završava svoj rukopis za knjigu koja je dobila naziv *Peta disciplina*. Bill Isaacs, diplomand sveučilišta Oxford i suradnik kvantnog fizičara Davida Bohma, upoznaje Sengea s Bohmom i konceptom dijaloga kao procesa za izgradnju timske sposobnosti.

Iste godine osniva se Centar za organizacijsko učenje (engl. *Center for Organizational Learning*), čijim direktorom postaje Peter Senge, dok su savjetnici bili Ed Schein, Chris Argyris, Arie de Geus, Ray Stata i Bill O'Brien. Suradnici tzv. „Učćegega centra“ bili su Daniel Kim, istraživač sustava, Janet Gould, Bill Isaacs, Fred Kofman i George Roth koji je kasnije bio suautor knjige *Dance of Change*.

Daniel Kim, istraživač na MIT-u koji se bavio povezivanjem rada na učećoj organizaciji s pokretom kvalitete, iste godine pokreće *newsletter Systems Thinker* koji je bio prva trajna publikacija o temama povezanim s „petom disciplinom“. Roditeljska organizacija *Pegasus Communications* pokreće godišnju konferenciju pod nazivom „*Systems Thinking in Action*“.

Iste godine Charles Handy objavljuje knjigu *The Age of Unreason*.

1990. godine Senge objavljuje *Petu disciplinu*, djelo koje se sastoji od nekoliko dijelova i temelji na doprinosima mnogih autora: sustavska dinamika i osobna izvrsnost temelje se na Fritzovu radu i konceptu kreativne tenzije, mentalni modeli temelje se na radovima Wacka i Argyrisa, zajednička vizija potječe iz tradicije organizacijske promjene pri Innovation Associates, a timsko učenje ima korijene u konceptu Davida Bohma i ideji dijaloga.

1992. godine popularnost „zajednice“ učeće organizacije raste, a 350 ljudi iz cijelog svijeta okuplja se na konferenciji koja je trajala četiri dana u Bretton Woodsu, u američkoj saveznoj državi New Hampshire.

1993. godine David Garvin, profesor na Sveučilištu Harvard, objavljuje članak o organizacijskom učenju u časopisu *Harvard Business Review* u kojemu tvrdi da samo učenje koje je mjerljivo može biti od koristi menadžerima.

1994. godine objavljena je Sengeova knjiga *The Fifth Discipline Fieldbook* koju su uz Sengea napisali dugogodišnji konzultanti o učećoj organizaciji Charlotte Roberts, Rick Ross, Bryan Smith (koji je također bio predsjednik podu-

zeća Innovation Associates of Canada) i Art Kleiner koji je postao urednik. Koncept *Fieldbooka* postaje novi žanr knjiga o menadžmentu.

Philip J. Carroll postaje CEO poduzeća Shell Oil Company i potiče inicijativu četverogodišnje transformacije poduzeća prema učećoj organizaciji.

Pri Centru za organizacijsko učenje započinje razvoj inovativne metode „*učeće povijesti*“ (engl. *learning histories*) pri čemu se koriste određene tehnike kako bi se procijenilo organizacijsko učenje.

1995. godine završavaju prvi vidljivi projekti Centra za organizacijsko učenje od kojih su mnogi proizveli iznimne rezultate. Centar započinje dvogodišnji proces u suradnji s Dee Hock, CEO-om VISA-e, kako bi prerastao u međunarodni konzorcij pod nazivom Društvo za organizacijsko učenje (engl. *Society for Organizational Learning*). Peter Senge imenovan je prvim predsjednikom upravnoga odbora Društva.

Pokrenuti su brojni seminari i radionice koji su 1993. godine djelovali pri *Learning centru*, a zatim pri Društvu za organizacijsko učenje, a koje su kasnije sponzorirali autori *Fieldbooka* kako bi se pridonijelo boljem razumijevanju snaga koje otežavaju održavanje projekata organizacijskoga učenja. To je rezultiralo stvaranjem neobjavljenog Sengeovog rada „*The Ecology of Leadership*“ u kojem razvija ideju „*urođenih izazova duboke promjene*“ (engl. *innate challenges of profound change*).

1996. godine Arthur D. Little kupuje Innovation Associates i postaje jedna od nekoliko konzultantskih tvrtki, uz Anderson Consulting i Ernst&Young, koje iznimno ulažu u izgradnju sposobnosti organizacije koja uči.

Iste godine Art Kleiner objavljuje knjigu *The Age of Heretics*, a Joe Jaworski objavljuje *Synchronicity*.

1997. godine Jack Welch u godišnjem izvješću General Electrica objavljuje kako je GE-ova jedina konkurentska prednost njegova sposobnost da uči.

Arie de Geus objavljuje knjigu *The Living Company*.

1999. godine objavljena je Sengeova knjiga *The Dance of Change* koja se temelji na „izazovu duboke promjene“.

U širenju ideje učeće organizacije važan je doprinos Petersa i Watermana koji su u svojem bestselleru *In Search of Excellence*¹⁸ zagovarali važnost široke primjene koncepta učeće organizacije, ističući pritom važnost adaptabilnosti i odgovornosti. U svojoj knjizi Peters i Waterman navode da su izvrsne kompanije upravo učeće organizacije. Demingovih 14 principa kvalitete mogu se također smatrati temeljima širega prihvaćanja ideje učeće organizacije. Međutim, tek je objavljivanje knjige *Peta disciplina* Petera Sengea pridonijelo uvođenju ovoga koncepta u širu poslovnu praksu.

Na temelju prezentirane kronologije razvoja ideje o učećoj organizaciji može se zaključiti da je ona sazrijevala godinama, a razvijala se kao mozaik kojemu su pridonosili brojni autori. Iako se Peter Senge smatra ocem učeće organizacije, a njegova *Peta disciplina* kapitalnim djelom čije je objavljivanje označilo početak života ove filozofije, sve se zasluge nikako ne smiju pripisati samo njemu. Ova ideja nastala je kao rezultanta rada brojnih stručnjaka, njihovih učenika, ali i praktičara koji su ideje ispitivali u praktičnom okružju. Budući da se koncept organizacije koja uči razvijao, sazrijevao i dopunjavao desetljećima, može se smatrati da on nije tek još jedan u nizu pomodnih trendova u menadžmentu, već filozofija koja svojim holističkim pristupom prvi put nastoji pomiriti suprotstavljene strane poduzeća i zaposlenika, ali i drugih interesno-utjecajnih grupa. Osim toga, ona pretpostavlja stvaranje okružja u kojem će ispunjavanje ciljeva biti prirodno i obnavljajuće te istodobno jamčiti održivost. Ideja koja djeluje kao kohezijska sila između menadžera, kao agenata vlasnika, i zaposlenika jest učenje kao prirodna čovjekova potreba razvijanja potencijala i postizanja osobnoga blagostanja i zadovoljstva, ali istovremeno i obveza poduzeća kao jedinoga načina kako ono može dugoročno osigurati opstanak.

Prilikom definiranja koncepta učeće organizacije nije postignut konsenzus. No, postoje preklapanja u pojmovnom određenju toga koncepta kod različitih autora. Peter Senge¹⁹ je definirao učeću organizaciju kao organizaciju „u kojoj ljudi neprestano povećavaju svoju sposobnost da stvaraju rezultate koje istinski žele, gdje se njeguju novi i razvojni obrasci razmišljanja, gdje se oslobađa kolektivna aspiracija i gdje ljudi kontinuirano uče kako učiti zajedno“. Senge tako naglasak daje na zajednički rad i postizanje sinergije na temelju zajedničke vizije i intrinzične motivacije. Organizacijski rezultati su za Sengea posljedica sinergijskoga rada pojedinaca.

18 Peters, T. J., Waterman, R. H. Jr. (1982.): *In Search of Excellence*, Harper & Row, New York.

19 Senge, P. M. (1990.): *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York, NY, str. 3.

Senge navodi da je učeća organizacija takva organizacija koja „kontinuirano povećava sposobnost da stvara svoju budućnost“. Leithwood *et al.*²⁰ također naglašavaju individualnu razinu, odnosno rad pojedinaca povezanih zajedničkom svrhom te definiraju učeću organizaciju kao grupu ljudi koja slijedi zajedničku svrhu, ali istovremeno i individualne svrhe, s kolektivnom predanošću da redovito vrednuju vrijednost ove svrhe, modificirajući je tako da ima smisla i kontinuirano razvijajući efikasnije i efektivnije načine ostvarivanja te svrhe.

Drugi autori u prvi plan stavljaju organizacijski kontekst i ishode rada prema načelima koncepta učeće organizacije. Pritom poimanje koje su dali Ross *et al.*²¹ predstavlja tranziciju od sinergijskoga individualnog učenja prema kolektivnom učenju. Oni učeću organizaciju opisuju kao organizaciju u kojoj učenje podrazumijeva stalno testiranje i transformaciju iskustva u znanje dostupno svima u organizaciji, a koje je značajno za temeljnu svrhu organizacije. Handyjeva ideja trajne transformacije podudara se i s pristupom Pedlera, Burgoynea i Boydella prema kojima je bit učeće organizacije da omogućuje učenje svih svojih članova i kontinuirano se transformira²². Garvin²³ učeću organizaciju definira kao organizaciju vještu u stvaranju, stjecanju i transferiranju znanja i mijenjaju svog ponašanja kao odraz novoga znanja i spoznaja. Na sličan način učeću organizaciju definiraju Cummings i Worley²⁴ te navode da je učeća ona organizacija koja ima izraženu sposobnost da uči, prilagođava se i mijenja. To je organizacija u kojoj se procesi učenja analiziraju, razvijaju, prate i usklađuju s inovativnim i razvojnim ciljevima organizacije. Stoga treba ukazati na to da učeća organizacija nije organizacija u kojoj se potiču formalni oblici individualnoga učenja, a da se pritom koriste poticaji u smislu potrebe, nagrade ili prisile, već svrhovit kolektivni proces usmjeren organizacijskom razvoju.

Prilikom definiranja učeće organizacije u fokus se stavljaju i drugi aspekti poput *akcijske teorije* i *akcijskoga učenja*. Tako Argyris²⁵ učeću organizaciju vidi kao orga-

20 Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1995.): "An Organizational Learning Perspective on School Representatives to Central Policy Initiatives", rad prezentiran na godišnjem sastanku Američkog udruženja za obrazovna istraživanja, San Francisco, SAD.

21 Senge, P. (1994.): *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Crown Business, New York, str. 49.

22 Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1991.): *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, McGraw Hill, London.

23 Garvin, D. (1993.): *Building a Learning Organization*, Harvard Business Review.

24 Cummings, T., Worley, C. (1993.): *Organizational Development and Change*, South-Western College Publishing.

25 Argyris, C. (1993.): *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

nizaciju u kojoj pojedinci djeluju kako bi učili i stvarali rezultate, a svo znanje treba generalizirati i oblikovati na način da ga se može koristiti za djelovanje. Garratt²⁶ smatra da se učeća organizacija temelji na akcijskom učenju u kojem se oslobađaju energija i znanje ljudi u svakom trenutku operativnoga ciklusa. Watkins i Marsick²⁷ posebno naglašavaju kolektivnu ili zajedničku akciju organizacijskih članova pa navode da je učeća organizacija ona organizacija koja kontinuirano uči i transformira se i u kojoj se organizacijski kapacitet za inovacijama i rastom stalno povećava. Peters²⁸ također ističe važnost akcijskoga učenja kao razvojne metodologije učeće organizacije. Wright i Belcourt²⁹ posebno naglašavaju važnost treninga na radnom mjestu kao sredstva kojim se teorija može pretvoriti u praksu, što predstavlja opipljivi znak djelovanja, prepoznatljiv menadžerima i zaposlenicima. Programe obuke i treninga povezuju s procesom organizacijskog učenja, čime ono jača.

Pedler *et al.*³⁰ također ističu važnost kolektivne akcije sa svrhom opstanka i rasta te na slikovit način ističu da je učeća organizacija nalik fontani u kojoj energija i život označavaju rast i opstanak, a članovi organizacije dio su te fontane. Kolektivnu akciju učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini ističe i Jashapara³¹ te navodi da je učeće poduzeće prilagodljivo poduzeće koje promovira usredotočeno individualno, timsko i organizacijsko učenje za zadovoljavanje promjenjivih potreba kupaca uz razumijevanje dinamike konkurentnih silnica i poticanje sustavskoga razmišljanja. U tu svrhu Marquardt i Kearsley³² ističu važnost tehnologije u procesu učenja i primjene znanja te navode da učeća organizacija izgrađuje snažnu sposobnost prikupljanja, pohranjivanja i prijenosa znanja i pritom se mijenja kako bi postigla uspjeh te opunomoćuje ljude u organizaciji i izvan nje da uče tijekom rada. Ključna komponenta u ovom procesu je korištenje tehnolo-

26 Garratt, B. (1995): „Helicopters and rotting fish: developing strategic thinking and new roles for direction-givers” u: Garratt, B. (ur.): *Developing Strategic Thought: Rediscovering the Art of Direction-giving*, McGraw-Hill, London.

27 Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1993.): *Sculpting the Learning Organization: Lessons for the Learning Organization*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

28 Peters, J. (1996.): „A learning organization’s syllabus”, *The Learning Organization*, god. 3, br. 1, str. 4–10.

29 Wright, P. C., Belcourt, M. (1995.): “Down in the trenches: learning in a learning organization”, *The Journal of Workplace Learning*, god. 8, br. 4, str. 24–28.

30 Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1997.): *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, 2nd ed., McGraw-Hill, London.

31 Jashapara, A. (1993.): “The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holy Grail”, *Management Decision*, god. 31, br. 8, str. 52–62.

32 Marquardt, M. J., Kearsley, G. (1999.): *Technology-based Learning: Maximizing Human Performance and Corporate Success*, St. Lucie Press, Boston, MA.

gije kako bi se optimiziralo učenje i produktivnost. No, White³³ je posebno isticao važnost promjene u mišljenju i ponašanju na temelju učenja i znanja, ali i proces pretvaranja informacija u znanje i utjecaj toga procesa na razvoj kreativnoga učenja. U tom smislu, Mumford³⁴ posebno ističe važnost i ulogu menadžera u stvaranju učećega poduzeća i učećega okruženja. Kao konačni željeni ishod Drew i Smith³⁵ navode organizacijsku spremnost te jačanje sposobnosti ili kapaciteta za iskorištavanjem neočekivanih i brzih promjena.

Na temelju različitoga poimanja filozofije organizacije koja uči može se zaključiti da je učeća organizacija takva organizacija u kojoj njeni članovi teže stvaranju svoje željene budućnosti, a proces učenja shvaćaju kao kontinuiranu i kreativnu aktivnost kojom će ostvariti taj cilj. Takva organizacija je ustrojena na način da omogućuje da njeni članovi na svim razinama, individualnoj, timskoj i kolektivnoj, trajno unaprjeđuju svoje sposobnosti kako bi stvarali rezultate do kojih im je stalo. Učeća organizacija se stoga razvija i prilagođava novim uvjetima, odnosno transformira se kako bi odgovorila potrebama i aspiracijama ljudi, kako u organizaciji tako i izvan nje. Za potrebe implementacije ovoga koncepta, učeću organizaciju može se razumjeti kao organizaciju koja ima razvijene sustave za stvaranje, stjecanje, interpretaciju, razmjenu, pohranu i primjenu znanja koje se koristi radi unaprjeđenja i razvoja individualnoga i kolektivnog djelovanja. Ovakvo poimanje koncepta učeće organizacije ima nužnu posljedicu – promjenu organizacijskog ponašanja na temelju procesa učenja.

Pravilnim shvaćanjem koncepta učeće organizacije može se zaključiti da sposobnost učenja imaju pojedinci i organizacije u cjelini. Pojedinci pritom predstavljaju agente organizacije za obavljanje zadataka, ali i za učenje, a njihovo znanje se u učećoj organizaciji pohranjuje u sustave organizacijske memorije. Stoga se učeća organizacija može definirati na sljedeći način³⁶:

Učeća organizacija je organizacija u kojoj pojedinci kao organizacijski agenti uče, a njihovo se znanje na organizacijski prihvatljiv način kodira u organizacijsku me-

33 White, M. G. (1994.): „Creativity and the learning culture”, *The Learning Organization*, god. 1, br. 2, str. 4–5.

34 Mumford, A. (1996.): “Creating a learning environment”, *Journal of Professional Human Resource Management*, god. 4, str. 26–30.

35 Drew, S., Smith, P. (1995.): „The learning organization: ‘change proofing’ and strategy”, *The Learning Organization*, god. 2, br. 1, str. 4–14.

36 Rupčić, N. (2008.): *Vrijednosni sustav u funkciji upravljanja učećim poduzećem*, doktorska disertacija, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.

moriju u obliku rutina, procedura, sustava, procesa, dijaloga i simbola te se na taj način ugrađuje u organizacijsku kulturu.

Ova perspektiva u definiranju učeće organizacije može se razrađivati sagledavanjem logičnih implikacija procesa učenja kako na individualnoj tako i na organizacijskoj razini. Istinsko učenje dovodi do preispitivanja temeljnih pretpostavki djelovanja na način da potiču promjene ponašanja. Budući da je znanje temeljni resurs u procesu stvaranja vrijednosti, proces promjene ponašanja na organizacijskoj razini može se dovesti u vezu s inovacijskim pomacima u procesu stvaranja vrijednosti. Razvijanjem ovoga pristupa u definiranju učeće organizacije može se stoga doći do sljedeće definicije:

Učeća organizacija je organizacija koja izgrađuje sustave za stjecanje i razmjenu znanja, a proces učenja vrednuje kao kontinuirani, strateški proces koji rezultira promjenama u znanju, vjerovanjima i ponašanju, čime se povećava organizacijski kapacitet za inoviranje i rast.

Uzimanjem u obzir prethodno navedenih spoznaja poželjno je primjenom metode distinkcije definirati i što učeća organizacija *nije*:

Učeća organizacija nije organizacija u kojoj postoje prilike za stihijsko individualno učenje, odnosno to nije organizacija u kojoj postoje programi za obuku pojedinaca bez ulaganja napora da se to znanje organizacijski kodificira.

Drugim riječima, nikakav individualni napor neće pridonijeti organizacijskom učenju ako se pojedinačno znanje sustavno ne integrira u procese organizacijske memorije, odnosno ako ne dođe do rutinizacije znanja. Slikovito rečeno, učeća organizacija sustavno je usredotočena na pohranjivanje znanja u organizacijski „mozak“.

Koncept učeće organizacije, odnosno poduzeća dovodi se u vezu s procesom učenja na radnom mjestu i ulaganjima u edukaciju zaposlenika. Koncept cjelovitoga upravljanja kvalitetom bio je posebno značajan za razvijanje pristupa učenju i obuci na radnom mjestu. U tom smislu ljudi uče prilikom obavljanja svog posla i to im iskustvo pomaže u poboljšanju rezultata te povećanju kvalitete. Međutim, u ovom se kontekstu ne može govoriti o konceptu učeće organizacije. Ovdje je riječ o učenju iz iskustva i učenju pojedinaca sudjelovanjem u edukacijskim programima, što može pomoći organizacijskom učenju ako dođe do primjene toga znanja na individualnoj, ali i organizacijskoj razini u smislu kodificiranja toga znanja. Pri-

tom treba reći da učenje ima najveći učinak kada je akcijski orijentirano, a akcijsko učenje je također jedna od važnijih sastavnica učeće organizacije. Međutim, ovakav tip učenja ipak je usko vezan za određeni radni kontekst, vrlo je individualan i ne jamči organizacijske implikacije u smislu kodificiranja znanja i trajne promjene organizacijskoga ponašanja. Definicije učeće organizacije kao:

organizacije u kojoj su zaposlenici motivirani da uče i svoje znanje razmjenjuju s drugima

ili

organizacije u kojoj se provodi kontinuitet edukacije i obuke u smislu razvoja partnerstva između organizacije i pojedinaca

ili

organizacije u kojoj svatko, u svakom odjelu i na svakoj razini kontinuirano uči kroz cijeli radni vijek kako bi ojačao sebe³⁷

stoga se moraju smatrati manjkavima. Međutim, mnogi menadžeri upravo koncentriranje na edukacijske programe smatraju svojim najvažnijim doprinosom izgradnji učeće organizacije. Kao svoj cilj postavljaju „podizanje opće razine obrazovanja, znanja i vještina svojih zaposlenika“ kako bi na taj način izgradili učeće poduzeće. U tom smislu poteškoću im predstavlja manjak odgovarajućih mjernih mehanizama kako bi se utvrdili rezultati programa treninga i edukacije i njihova vrijednost za poduzeće. Stoga traže ciljne veličine kako bi „mjerili“ učinke učenja i korigirali odstupanja. Menadžeri koji na taj način razumiju koncept učeće organizacije također dolaze do zaključka da je potrebno identificirati edukacijske programe koji imaju najveći učinak poluge na učinkovitost rada i u njih ulagati. Jasno je da su u suvremenim uvjetima četvrte tehnološke revolucije dominantni programi tehničko-tehnološke edukacije. Stoga menadžeri programe edukacije dizajniraju tako da su izravno povezani s tehničkim aspektom posla pojedinca kako bi na taj način povećali njihovu učinkovitost. Na taj način dolazi se do sljedeće pogrešne definicije učeće organizacije koja logično proizlazi iz dominantnoga menadžerskog razumijevanja koncepta učeće organizacije:

37 Cf.: Choppin, J. (1997.): "The learning organization", *Managing Service Quality*, god. 7, br. 6, str. 269–273.

Učeca organizacija je grupa ljudi koji kontinuirano ulažu napore radi poboljšanja rada koji su do sada obavljali, kako bi se na taj način unaprijedili dosadašnji rezultati.

Upravo u ovom pristupu može se uočiti ne samo nerazumijevanje koncepta učeće organizacije vezano za njene sastavnice, nego i temeljna zabluda da je učeća organizacija cilj: povećanjem broja edukacijskih programa unaprijedit će se vještine i time rezultati. Koncentriranjem na unaprjeđenje dosadašnjih aktivnosti i rezultata organizacija se neće transformirati prema identificiranim i predviđenim trendovima, neće jačati inovacijsku aktivnost, neće se razvijati u pravcu koji bi donosio rezultate i u budućnosti. Stoga je ovo shvaćanje učeće organizacije pogrešno. Ako se ipak želi naglasiti dimenzija učenja na radnom mjestu i njegova važnost u razvoju učeće organizacije, može se radije sugerirati sljedeći definicijski pristup:

Učeca organizacija je organizacija u kojoj je individualno učenje kontinuirani proces, strateški determiniran, integriran u radne zadatke, ali i paralelan s njima, sustavno vođen i usmjeravan te integriran u sustave organizacijske memorije.

Treba napomenuti da učeća organizacija, odnosno učeće poduzeće, njeguje jaku orijentaciju prema svojim dionicima, odnosno interesno-utjecajnim grupama te s njima surađuje u smislu učenja i stvaranja nove vrijednosti. Stoga se može zaključiti sljedeće:

Učeće poduzeće je takva organizacija u kojoj se kontinuirano odvijaju procesi organizacijskoga učenja i razvoja na temelju sinergijskoga djelovanja procesa učenja i razvoja potencijala svih članova poduzeća, ali i članova drugih poduzeća i organizacija s kojima poduzeće sklapa različite oblike suradnje, odnosno partnerstava s ciljem kontinuirane i svjesne transformacije pojedinaca, poduzeća i okruženja.

Ako se govori o tome što je objekt učenja u učećoj organizaciji, može se na sljedeći način prikazati njen „silabus“³⁸. To je organizacija koja provodi promjene na nekoliko područja. U toj se organizaciji, prije svega, *uči o poslu koji se obavlja* u organizaciji i traži načine kako ga unaprijediti. Ovaj segment učenja posebno se odnosi na individualno učenje, a dijelom je srodno Sengeovom poimanju discipline osobne izvrsnosti. U ovom kontekstu može se ustvrditi da učenje o poslu po-

38 Cf.: Peters, J. (1996.): „A learning organization's syllabus“, *The Learning Organization*, god. 3, br. 1, str. 4–10.

drazumijeva dvostruko razumijevanje³⁹: razumijevanje tehničkih aspekata posla i razumijevanje dinamičke interakcije ljudi u kolektivu.

U takvoj se organizaciji također *uči kako postići organizacijsko usklađenje* u smislu stvaranja zajedničkih vrijednosti, odnosno mentalnih modela (kako ih naziva Senge), čime se može postići usklađenost organizacijske kulture i strategije. Collins i Porras⁴⁰ ovaj cilj nazivaju „ideološkom indoktrinacijom“. Na taj način nastoji se postići da zaposlenici svoj posao mogu obavljati na pravi način, bez potrebe za kontinuiranim i izravnim nadzorom i kontrolom. Ovaj proces povezan je s procesom nastajanja izvirujuće strategije kao zajedničke odluke organizacijskih članova na temelju zajedničkoga učenja, kolektivne refleksije, razmjene znanja, dijaloga i pridavanja smisla (engl. *sensemaking*) određenim događajima i pojavnostima. Razvijanje izvirujuće strategije predstavlja izravnu manifestaciju organizacijskoga usklađivanja. Poželjno je da izvirujuća strategija nastane kao poticani, ali spontani dinamičan odgovor organizacijskih članova na promijenjenu dinamiku u okruženju. Njenu spontanost može se postići pod pretpostavkom da je svatko upoznat s djelovanjem organizacije, razumije prioritete i ciljeve te zna potencijale mogućega ponašanja i djelovanja, ali i njihova ograničenja. Također je važno da su organizacijske vrijednosti poznate i artikulirane.

To je također organizacija koja *uči o svojoj budućnosti* korištenjem tehnika scenarijskoga planiranja i anticipativnim razvojem znanja i vještina svojih članova. Učenje o budućnosti uključuje dva aspekta: razumijevanje spektra mogućnosti koje iskazuju značajnu vjerojatnost ostvarenja i pripremanje za učinkovito djelovanje ako se te mogućnosti ostvare. Kako bi se uspješno ostvarilo učenje o budućnosti, može se okupiti grupu zaposlenika različitih profila, ali visoke razine znanja i razvojnih potencijala, koji će se baviti ispitivanjem vjerojatnosti ispunjavanja određenih mogućnosti, kao i njihovih prednosti i nedostataka. Na temelju prikupljenih informacija ovaj tim ili menadžment poduzeća može razvijati moguće scenarije djelovanja prema identificiranim mogućnostima. U okviru plana djelovanja važno je potaknuti da ključni zaposlenici počnu prikupljati znanja i iskustva o izglednim ishodima događaja kako bi se postigao visoki stupanj učinkovitosti ako se ti događaji zaista ostvare.

³⁹ Ne smije se smetnuti s uma da su oba aspekta uzajamno čvrsto povezana. Manjkavosti na jednom ili drugom području razlog su činjenici da se mnogi izvrsni tehničari i inženjeri pokažu lošim menadžerima, a mnogi menadžeri umjesto obavljanja menadžerskih zadataka više vremena provode baveći se političkim igrama.

⁴⁰ Collins, J., Porras, J. (1994.): *Built to Last*, Century, London.

Učea organizacija je također organizacija u kojoj se *uči o izravnom operativnom okruženju i cjelokupnom lancu stvaranja vrijednosti* primjenom discipline sustavskoga razmišljanja. Sam Walton iz Wal-Marta je rekao: „*Ako ne uslužujete kupce, trebali biste usluživati nekoga tko uslužuje kupce*“. Ovom rečenicom može se identificirati važnost shvaćanja procesa stvaranja vrijednosti, kako u logističkom i operativnom smislu tako i u smislu tržišne valorizacije stvorene vrijednosti. Zaposlenike je potrebno poticati da pri sagledavanju svoga posla u lancu stvaranja vrijednosti primjenjuju sustavski pristup, odnosno uče o načinu organizacije poduzeća te načinu i metodama komuniciranja s interesno-utjecajnim grupama, posebno kupcima i dobavljačima. Važno je vidjeti „širu sliku“ kako bi se pravodobno izmjenjivali izgrađeni mehanizmi, odnosno izbjeglo pojavljivanje grešaka u tim mehanizmima koji su zapravo posljedica loše konfiguracije sustava⁴¹.

U učećoj organizaciji njeni članovi također *uče o načinima mijenjanja postojećih paradigmi*, razmatraju sadašnje i buduće mogućnosti i na taj način upravljaju vlastitom budućnošću. Kako bi se ostvario ovaj cilj, u određenim vremenskim razdobljima ovisno o dinamičnosti grane u kojoj organizacija djeluje, treba oformiti tim perspektivnih zaposlenika i razmotriti temeljna pitanja: „*Što je naš posao?*“, „*Zašto određujemo cijene na određeni način?*“, „*Zašto primjenjujemo takvu organizacijsku strukturu?*“, „*Zašto ciljamo baš na određeni segment kupaca?*“ itd. Za svaki odgovor koji se razlikuje od dominantne stvarnosti potrebno je razraditi utemeljene alternative.

U učećoj organizaciji također se *uči kako razvijati organizacijsku memoriju*, odnosno sustave za stjecanje, skladištenje i pristupanje informacijama i znanju. Organizacije bez takvih sustava ne mogu razvijati sposobnost kolektivnoga učenja i organizacijskih promjena. Mnoga poduzeća u tu svrhu promoviraju učenje iz prošlih iskustava, posebno iz učinjenih grešaka. Tako se zaposlenike potiče da pišu izvješća naslovljena kao „*Naučene lekcije*“. U takvim izvješćima opisuju se određene situacije i načini rješavanja problema te takve analize slučaja mogu biti od koristi drugim zaposlenicima i/ili drugim organizacijskim jedinicama. U svakom slučaju, potrebno je održavati pisani trag o svim procesima, interakcijama, ali i izuzecima.

Promjena organizacijskoga ponašanja ima svrhu ostvariti ciljeve opstanka, održivosti i razvoja. Razvoj predstavlja kontinuiranu sposobnost zadovoljavanja potreba unutarnjih i vanjskih dionika. Održivost pak podrazumijeva sposobnost

41 Ovaj segment je posebno važan kako bi se izbjegle dramatične posljedice koje su slikovito opisane u MIT-ovoj *Pivskoj igri*.

održanja odvojene egzistencije u odnosu na okruženje što nadilazi potrebu održanja specifičnoga identiteta⁴². Kada organizacija ne ostvaruje neto koristi interesno-utjecajnim grupama u okviru određenoga identiteta ili strukture, potrebno je provesti fundamentalnu transformaciju. Ona uključuje analizu i procjenu temeljnih organizacijskih pretpostavki, odnosno mentalnih modela i njihovu transformaciju. No, ponekad je potrebno promijeniti i kontekst djelovanja, što se očituje u promjeni misije. Upravo su ovo područja kojima se u okviru učeće organizacije ili učećega poduzeća posvećuje posebna pozornost.

Organizacije se mogu klasificirati i s obzirom na razinu znanja, ali i stupanj razumijevanja znanja. Kombinacijom ova dva elementa moguće je formirati matricu tipologije organizacija⁴³. Tako, ako znanje u poduzeću nije dokumentirano te nije razvijen temelj procesa razumijevanja znanja, radi se o *organizaciji koja ne želi učiti*. U takvim poduzećima prikazuju se samo podaci koji su zakonom obvezni (financijska izvješća) ili nužno potrebni u proizvodnom procesu. Ovakve strukture moguće je naći samo kod ponekih monopolista koji imaju osiguran tržišni položaj.

Politizirane organizacije razlikuju se od onih koje ne žele učiti prije svega prema velikoj važnosti koju pripisuju znanju. Kontinuirano uspoređivanje rezultata i znanja zaposlenika uzrokuje jaku internu konkurenciju, pojačava strah i sprječava suradnju. Vlada klima nepovjerenja i šutnje. Greške se ističu umjesto da se ukaže na probleme koji iza njih stoje. Ovakvi odnosi mogu se naći u poduzećima u kojima individualno znanje predstavlja jedini kapital zaposlenih, kao što su to savjetnička zanimanja.

Organizacija koja je sposobna učiti nastaje tek kada se uspostavi zajedničko povjerenje. Kako bi se ostvario skok prema učećoj organizaciji, nedostaje još jedino sustav za pohranu znanja, kao što su baze i banke podataka i sustavi upravljanja znanjem u kojima se važne informacije izdvajaju, pohranjuju i čuvaju. U ovakvim organizacijama vlada klima tolerancije na pogreške jer učenje zahtijeva ne samo ulaganje nego i vrijeme, a pritom nerijetko nastaju greške. U takvim organizacijama prvenstveno se *uči kako učiti*.

Učeće organizacije pak karakterizira implementacija sustava za pohranu znanja i izgrađeno jako međusobno povjerenje. U ovakvim sustavima informacije se pri-

42 Schwaninger, M. (2000.): "Managing Complexity – The Path Toward Intelligent Organizations", *Systemic Practice and Action Research*, god. 13, br. 2, str. 207–240.

43 Kasper, H., Mühlbacher, J.: "Auf der Suche nach lernenden Organisationen", <http://science.orf.at/science/news/60607> (20. travnja 2007.)

kupljaju iz vanjskih i unutarnjih izvora, stavljaju na raspolaganje i pretvaraju u znanje. Učeće organizacije su i kreativne organizacije. Pravovremene povratne informacije i fleksibilni menadžment njihovi su čimbenici uspjeha. S tim u vezi moguće je navesti pet atributa učeće organizacije⁴⁴. Učeća organizacija je organizacija koja:

- ima implementiran formalan način postavljanja pitanja, traženja pristupa i teorija, njihovog testiranja i razmišljanja o njima;
- ima jasnu viziju, ciljeve i odlučnost da ostvari svoju misiju;
- njeguje koncept „negativne sposobnosti“, odnosno smatra greške i razočaranja sastavnim dijelom učenja;
- ulaže napore da se svi članovi organizacije uključuju u procese učenja prema svojim potencijalima i organizacijskim potrebama;
- kontinuirano preoblikuje svoj položaj u okruženju, ali utječe i na preoblikovanje svojega okruženja.

Iako se često spominje termin „organizacija“, jasno je da ona ništa od ovoga ne čini jer nije živo biće, no sastoji se od organizacijskih članova koji kolektivno provode ovakve aktivnosti, odnosno odražavaju ovakav način ponašanja. Neosporno je da uvođenje koncepta učeće organizacije zahtijeva kontinuirani i angažirani doprinos svih organizacijskih članova. Razvoj učeće organizacije tako u suštini počiva na razvoju učećih pojedinaca. Njihova predanost vlastitim i kolektivnim ciljevima koje ostvaruju na temelju kontinuiranog procesa učenja, individualne i kolektivne refleksije i promjene ponašanja na temelju redizajna vlastitih mentalnih modela pridonosi unaprjeđenju kolektivnoga procesa vrednovanja zajedničke misije i pronalaženja novih načina za njenu realizaciju.

Budući da je učenje postalo Svetim gralom uspješnoga poslovanja, potraga za učećom organizacijom „koja omogućuje učenje svih svojih članova i kontinuirano se transformira kako bi ostvarila strateške ciljeve“⁴⁵ postala je potragom za Svetim gralom. Jashapara⁴⁶ je razvio koncepcijski model „kompetitivne učeće or-

44 Handy, C. (1978.): *The Gods of Management*, Sovereign, London.

45 Pedler, M., Boydell, T., Burgoyne, J. (2006.): „The Learning Company“, *Studies in Continuing Education*, god. 11, br. 2, str. 91–101.

46 Jashapara, A. (1993.): „The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holy Grail“, *Management Decision*, god. 31, br. 8., <https://doi.org/10.1108/00251749310047160>

organizacije“, pri čemu je naglasak stavio na manjak naglaska na kompetitivnu dimenziju u velikom broju modela učeće organizacije. Prema ovom modelu učenje se odvija na svim razinama organizacije i usmjereno je na dinamiku konkurentnih silnica što može dovesti do uspješnoga zadovoljavanja potreba kupaca. Kako se mijenjaju potrebe i zahtjevi kupaca, tako se mijenjaju i konkurentske silnice što potiče kontinuirano učenje koje treba rezultirati opipljivim rezultatima koji se odražavaju u iznimnim poslovnim rezultatima.

Na taj se način zapravo govori o učećem poduzeću koje na temelju učenja svojih članova ostvaruje konkurentske prednosti. Jasno je da ovakvo poimanje učeće organizacije odudara od onog Petera Sengea, utemeljitelja ove filozofije i menadžerskog pravca. Treba ipak reći da članovi učeće organizacije prije svega stvaraju okruženje koje potiče dijalog i otvorenost te rade na ostvarenju ciljeva do kojih im je stalo. Tako se učeća organizacija u načelu natječe *sama sa sobom*, a ne s drugima. Ako se razmotri Sengeov⁴⁷ opis učeće organizacije, može se zaključiti da on nigdje ne navodi da je učeća organizacija najefikasnija ili najprofitabilnija. Naglasak je na stvaranju okruženja i ozračja u kojem ljudi rade, ali i uživaju u zajedničkom i vlastitom razvoju, samoaktualizaciji i suradnji s drugima te njeguju slobodu i stanje otvorenoga uma kako bi razvijali nove obrasce razmišljanja i djelovanja. Oni koji traže jasne i detaljne upute kako razviti ovakvu organizaciju neupitno će ju smatrati romantičarskom, utopijskom i pomalo mističnom. No, ovdje je, prije svega, riječ o stanju uma i svijesti njenih članova, a tek onda o organizacijskim aktivnostima koje proizlaze iz toga stanja uma i svijesti, odnosno materijalno se odražavaju u osobnom i organizacijskom djelovanju.

No, da bi ideja i koncept učeće organizacije bili prihvaćeni, odnosno implementirani u profitnom i neprofitnom sektoru, njene koristi treba dokazati s obzirom na različite indikatore uspješnosti koje treba na određeni način mjeriti. Treba primijetiti da su poduzeća, pod utjecajem promjena u vanjskim prilikama, ali i promjena u prirodi posla podržanih primjenom IK tehnologije, razvijala sve složenije instrumente mjerenja rezultata⁴⁸ kojima je fokus na konačnom ishodu, a manje na procesu stvaranja vrijednosti. Ovakav pristup u skladu je s redukcionističkim i mehanicističkim pogledom na poslovanje prema kojemu se različitosti u mišljenju i pristupu toleriraju sve dok rezultiraju poželjnim i opipljivim rezultatima. Tako menadžment smatra da je njegov zadatak utvrditi i dizajnirati poslovne procese kao

47 Senge, P. M. (1990.): *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York, NY, str. 3.

48 Neely, A. (1999.): "The performance measurement revolution: why now and what next?", *International Journal of Operations & Production Management*, god. 19, br. 2, str. 205–228.

skup logički povezanih zadataka čijim se obavljanjem postižu definirani poslovni rezultati⁴⁹. Međutim, neki su autori pokazali opasnost mehanicističkoga pristupa u okruženju koje se stalno mijenja⁵⁰.

Upravo je učeća organizacija ona čiji članovi njeguju spoznaju o potrebi za stalnom prilagodbom. Tako se istraživači usmjeravaju na njene koristi u kontekstu procesa stvaranja vrijednosti. Za svrhu istraživanja i dokazivanja teze o korisnosti ovoga modela, to, prije svega, znači da ovaj koncept i njegovu implementaciju treba empirijski izmjeriti. Osim toga, važno je utvrditi „tko“, „što“, „kako“ i „zašto“ uči. Te je okolnosti još potrebno sagledati u uvjetima rizika, neizvjesnosti, neodređenosti i asimetrije informacija. Pritom je potrebno definirati željeni ishod. Tako je utvrđeno da učeća organizacija treba biti izvor održivih konkurentskih prednosti⁵¹. Konkurentska prednost odnosi se na razinu organizacijske efektivnosti, odnosno stupanj tržišne realizacije organizacijske dodane vrijednosti. Dodana vrijednost može se definirati kao razlika između vrijednosti konačnoga ishoda i vrijednosti troška čimbenika procesa stvaranja vrijednosti⁵². Tako se vrijednost učeće organizacije najprije može sagledati s obzirom na razvijenost tržišne orijentacije poduzeća. Utvrđeno je da učeća i tržišna orijentacija imaju pozitivan i sinergijski učinak na poslovne rezultate, iz čega proizlazi da učenje višega reda može biti ključno za stvaranje održive konkurentске prednosti⁵³. Pažljivijim proučavanjem može se utvrditi da sve identificirane poslovne orijentacije, kao što su tržišna, troškovna, strateška, poduzetnička, inovativna, orijentacija usmjerena na zaposlenike, kupce i konkurente, dijele zajedničku značajku – temelje se na procesu učenja⁵⁴.

49 Davenport, T., Short, J. (1990.): "The New Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign", *Sloan Management Review*, god. 31, br. 4, str. 1–27.

50 Earl, M., Sampler, J., Short, J. (1995.): "Strategies for Business Process Re-engineering: Evidence from Field Studies", *Journal of Management Information Systems*, god. 12, br. 1, str. 31–56.

51 Hatch, N. W., Dyer, J. H. (2004.): "Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage", *Strategic Management Journal*, god. 25, br. 12, str. 1155–1178; Moingeon, B., Edmonson, A. (ur.) (1996.): *Organizational Learning and Competitive Advantage*, Sage.

52 Kay, J. (1995.): *Foundations of Corporate Success: How Business Strategies Add Value*, Oxford University Press, Oxford.

53 Baker, W. E., Sinkula, J. M. (1999.): "The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance", *Journal of the Academy of Marketing Science*, god. 27, br. 4, str. 411–427.

54 Rupčić, N. (2016.): "Exploring strategic and learning orientation: is there room for controversy?" u: Galetić, L., Načinović Braje, I., Jaković, B. (ur.): *Proceedings of the 8th International conference "An enterprise odyssey: saving the sinking ship through human capital"*, Zagreb, Croatia, str. 245–253.

Odnos između učenja i poslovnoga rezultata općenito se smatra pozitivnim⁵⁵. Stoga se organizacije usmjeravaju na traženje načina kako povećati svoj učeći kapacitet. Utvrđeno je da organizacije koje su razvijane kao učeće organizacije imaju bolje rezultate primjene znanja što pozitivno utječe na financijske rezultate⁵⁶. Istraživanja u neprofitnom sektoru pokazala su slične rezultate. Tako je istraživanjem indijskoga javnog sektora utvrđeno da su one organizacije koje su ocijenjene više prema upitniku o dimenzijama učeće organizacije također bile bolje u primjeni znanja, a ostvarile su i bolje financijske rezultate⁵⁷.

Međutim, inicijative za učenjem i promjenom obično se provode zbog kompetitivnih pritisaka, a zaposlenicima se daju poticaji da ostvare određene ciljeve. No, u poduzećima nerijetko vlada i kompetitivna, odnosno kultura postignuća, a ne suradnička kultura. U ovim poduzećima vrednuju se stoga osobna inicijativa i spremnost na dug i naporan rad⁵⁸. No, to istovremeno znači da su zaposlenici natjecateljski raspoloženi jedni prema drugima te se nastoje istaknuti samostalnim radom. Stoga su odnosi vrlo asertivni, na granici s agresivnošću. Međutim, u takvom okruženju promjene se događaju brže, a nerijetko i zaobilaženjem etičkih načela. Kühl⁵⁹ je ustvrdio da mnoge kompanije tvrde da su bile uspješne zbog svoga učinkovitoga učenja dok je zapravo bilo riječi o nelegalnoj manipulaciji bilanci i računa dobiti (gubitka).

Nošeni osjećajem samodopadnosti, u početku uspješni, ali neutemeljeni na istinskom učenju i zajedničkoj viziji, projekti uvođenja promjena s vremenom dovode do stagnacije, sve dok ne naiđe nova kriza koja traži nove promjene. Međutim, da je zaista bilo riječi o kolaborativnoj učećoj kulturi, do toga ne bi bilo došlo jer bi članovi organizacije trajno bili u stanju zdrave radoznalosti i poniznosti, što bi potaknulo pravovremeno učenje i inoviranje.

55 Zhao, Y., Li, Y., Lee, S. H., Chen, L. B. (2011.): "Entrepreneurial orientation, organizational learning, and performance: evidence from China", *Entrepreneurship theory and practice*, god. 35, br. 2, str. 293–317.

56 Kim, K., Watkins, K., Lu, Z. (2017.): "The impact of a learning organization on performance", *European Journal of Training and Development*, god. 41, br. 2, str. 177–193.

57 Bhaskar, A., Mishra, B. (2017.): "Exploring relationship between learning organizations dimensions and organizational performance", *International Journal of Emerging Markets*, god. 12, br. 3, str. 593–609.

58 Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 101.

59 Kühl, S. (2019.): *The Rainmaker Effect: Contradictions of the Learning Organization*, Organizational dialogue Press.

Drugi problem tiče se činjenice da se ideje učeće organizacije često povezuju s pitanjima upravljanja kvalitetom⁶⁰. Cjelovito upravljanje kvalitetom važno je za upravljanje i razvoj poslovnih procesa u tehničkom smislu, no ideje učeće organizacije primarno se bave ljudima i procesima njihovoga učenja. Tako je suština procesa upravljanja kvalitetom održavati standarde kvalitete i pripadajuće procedure i rutine *bez obzira na sve*, odnosno ograničiti propitkivanje i riskiranje kako ne bi došlo do raznih poremećaja. Čak i ako su takve rutine rezultat prethodnoga učenja, njihovo bezuvjetno održavanje bez kritičkoga sagledavanja njihove valjanosti u svim okolnostima dovodi to toga da organizacije zapravo postaju *žrtvom vlastitoga uspješnog učenja u prošlosti*.

Suočene s krizom, mnoge organizacije nastoje uvesti neke menadžerske koncepte za koje smatraju da im mogu pomoći. Tako se uvodi upravljanje na temelju ciljeva, iznimaka, sudjelovanja zaposlenika u odlučivanju, opunomoćenja, ideje učeće organizacije itd. No, imaju li one učinka? To je vrlo teško utvrditi. Osim toga, organizacijski članovi ionako djeluju pod pritiskom pa takve inovacije moraju prihvatiti. No, Küh⁶¹ iznosi zanimljivu tezu koja je sadržana i u naslovu njegove knjige prema kojoj organizacije, baš kao i seoski vrač koji plesom zaziva kišu, na koncu postignu neke rezultate iz jednostavnog razloga što se pokrenu i *nešto* rade. Tako do nekih učinaka ipak dolazi, nerijetko i neočekivanih. Tako, čak i ako se ideje učeće organizacije ne implementiraju pravilno, politika „*pomaknimo se i učinimo nešto, bilo što*“ ipak će donijeti neke rezultate pa će neka kiša učenja i inoviranja ipak pasti, a sudionici će smatrati da je upravo uvođenje tih mjera dalo učinka.

No, da bi se neki koncept i uspješnost njegova uvođenja mogao ispravno istraživati, treba pronaći način *kako* ga mjeriti. U tom su smislu Watkins i Marsick⁶² razvile alat za mjerenje organizacijskih učećih praksi poznat po kratlici DLOQ ili kao „Upitnik dimenzija učeće organizacije“ (engl. *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*). Upitnik se sastoji od sedam aspekata učeće organizacije: 1) razvoj kontinuiranih učećih prilika, 2) promoviranje ispitivanja i dijaloga, 3) poticanje suradnje i timskoga učenja, 4) uspostavljanje sustava za pohranjivanje i

60 Elkjaer, B. (2001.): „The learning organisation – an undelivered promise“, *Management Learning*, god. 32, br. 4, str. 437–452.

61 Küh, S. (2019.): *The Rainmaker Effect: Contradictions of the Learning Organization*, Organizational Dialogue Press, str. 143.

62 Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1997.): *Dimensions of the Learning Organization, Partners for the Learning Organization*, Warwick, RI.; Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1993.): *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA; Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1996.): *In Action: Creating the Learning Organization*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.

dijeljenje znanja, 5) opunomoćenje zaposlenika prema kolektivnoj viziji, 6) povezivanje organizacije s okruženjem i 7) osiguravanje strateškoga vodstva za učenje. Ovaj upitnik korišten je u brojnim istraživanjima i validiran u brojnim kontekstima i kulturama, odnosno potvrđena je njegova istraživačka vrijednost.

Tako su na temelju ovoga upitnika istraživane škole kao učeće organizacije⁶³. U mnogim školama, zbog prirode njihova djelovanja, nedostaje zajedničke vizije pa je kolektivno ili organizacijsko učenje nešto sporije. To može vrijediti i za primjenu učećih disciplina na individualnoj razini. Utvrđeno je da tome može pomoći odgovarajuće vodstvo, a posebno transformacijsko vodstvo⁶⁴, koje može osigurati uvjete i procese koji mogu unaprijediti organizacijsko učenje i ponašanje te doprinijeti boljim rezultatima. Snažno vodstvo važno je i radi osiguravanja programa uvođenja promjena. Utvrđeno je da oko polovica programa koji se uvode u školama ne uspije zbog problema u provedbi⁶⁵. Stoga bi ravnatelje škola trebalo upoznati s idejama učeće organizacije kako bi stvorili kontekst, odnosno okruženje koje bi moglo omogućiti kontinuirano učenje na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini. U tu svrhu može biti od koristi DLOQ model. Tako bi trebalo paralelno raditi na dizajnu organizacijskih elemenata (kao što je struktura), ali i funkcija upravljanja ljudskim potencijalima u smislu jačanja učenja i upravljanja promjenama kako bi se ojačao kapacitet za učenje i unaprjeđenje.

Primjenom DLOQ modela pri istraživanju škola i njihove transformacije prema učećim organizacijama utvrđena je važnost suradnje između svih dionika i uloga vođe kao osobe koja uspostavlja strukturu i dizajnira kulturu koja potiče učenje i organizacijske promjene⁶⁶. Škole mogu ostvariti iznimne rezultate ako postoji suradnja između dionika koji zajedno rade kako bi razvili zajedničku viziju utemeljenu na zajedničkoj svrsi, odnosno viziji i misiji. Na taj način uključeni dionici mogu ne samo učiti, već i zajedno rasti. Sukladno tome, utvrđeno je da su temeljne prepreke uvođenja koncepta učeće organizacije u škole neadekvatno vodstvo,

63 Welsh, R., Williams, S., Bryant, K., Berry, J. (2021.): "Conceptualization and challenges: examining district and school leadership and schools as learning organizations", *The Learning Organization*, god. 28., br. 4, str. 367–382.

64 Xie, L. (2020.): "The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: a comparative analysis", *Leadership & Organization Development Journal*, god. 41, br. 2, str. 220–236.

65 Oterkiil, C., Ertesvåg, S. K. (2012.): "Schools' readiness and capacity to improve matter", *Education Inquiry*, god. 3, br. 1, str. 71–92.

66 Welsh, R., Williams, S., Bryant, K., Berry, J. (2021.): "Conceptualization and challenges: examining district and school leadership and schools as learning organizations", *The Learning Organization*, god. 28., br. 4, str. 367–382.

odnosno promjene u vodstvu, te manjak komunikacije. Komunikacija je posebno važna prilikom uvođenja novih procedura, pravila, sustava, struktura i procesa koji remete dotadašnje obrasce ponašanja te mogu izazvati neugodnosti i otpor. Komunikacija je osobito važna i zbog brojnih emocionalnih problema i trauma do kojih dolazi u školi. Nastavnici u školama često pate od anksioznosti, depresije i sindroma izgaranja⁶⁷, posebno jer se nastavnike i školu čini odgovornima za uspjeh učenika. Stoga je važno učinkovito komunicirati, identificirati i rješavati probleme jer bez njihova rješavanja neće moći doći do istinske suradnje i predanosti zajedničkom radu i učenju.

DLOQ model korišten je i za istraživanje učćih mreža i mrežne učeće kulture⁶⁸. Složenost i neizvjesnost poslovnoga okruženja potiče mnoge organizacije da primjenjuju ekonomiju integracija u smislu koordinacije resursa, kompetencija i kapaciteta. Na taj način nastaju organizacije bez granica (engl. *boundaryless organizations*) koje uspravljaju partnerstva s raznim dionicima, čak i s konkurentima, na temelju razvijanja kulture suradnje. Stoga se može utvrditi da je konkurentski potencijal suvremenih poduzeća određen kvalitetom i kvantitetom uspostavljenih odnosa s dionicima, odnosno kvalitetom poslovnoga ekosustava. Dionici u učćim mrežama trebaju dijeliti zajedničku viziju i uspostavljati praktične zajednice (engl. *communities of practice*) koje potiču individualno, timsko i organizacijsko učenje. Učeće mreže se trebaju sastojati od članova koji raspolažu različitim znanjima kako bi se omogućilo plodonosnije kreiranje i dijeljenje znanja u svrhu povećavanja organizacijske agilnosti ili spremnosti za suočavanje sa složenim problemima na inovativan način. Stoga je korisno da su ove mreže međusektorske, interdisciplinarne i međunarodne te da se u njima komunikacija provodi na decentralizirani način, uz koordinaciju vođa.

DLOQ model koristio se i za istraživanje u ugostiteljstvu. Tako su Boccia i Cseh⁶⁹ istraživali kako dimenzije ovoga modela odgovaraju malim, neovisnim restoranima u SAD-u. Rad u restoranima u tom okruženju pun je izazova jer većinom zapošljavaju radnu snagu nižih kvalifikacija, većinom useljenike, pa se javljaju deficiti u vještinama, ali i u jeziku. Tako su i ove organizacije posegnule za učenjem i

67 Papastilianou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009.): "Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict", *Social Psychology of Education*, god. 12, str. 295–314.

68 Dirani, K., Baldauf, J., Medina-Cetina, Z., Wowk, K., Herzk, S., Bello Bolio, R. Gutierrez Martinez, V., Munos Ubando, L. A. (2021.): "Learning Organization as a Framework for Networks' Collaboration and Knowledge Sharing", *The Learning Organization*, god 28, br. 4, str. 428–443.

69 Boccia, M., Cseh, M. (2021.): "Full-service restaurants as learning organizations: a multiple-site case study", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 413–427.

razmjenom znanja između zaposlenika kako bi unaprijedile poslovanje. Utvrđeno je više primjera najbolje prakse s aspekta dimenzija upitnika. Tako je s aspekta dimenzije kreiranja učećih prilika za zaposlenike utvrđeno da zaposlenici uče tako što im menadžeri daju upute, objašnjavaju što treba učiniti kako bi postigli visoki stupanj razumijevanja, identificiraju se greške kao prilike za učenje te se uči na temelju ponavljanja i prakse. Utvrđeno je i da se toleriraju oštrije riječi ako sudionici dijele isto kulturološko podrijetlo.

Po pitanju promocije dijaloga o radnim praksama utvrđeno je da se provode kratki sastanci prije početka smjene, posebno o jelovniku toga dana i očekivanim gostima, degustaciji hrane i pića, eksperimentiranju s novim proizvodima hrane i pića te se raspravlja o dnevnim specijalitetima. S aspekta suradnje i timskoga učenja utvrđeno je da konobari jedni drugima pomažu oko posluživanja i aranžiranja stolova, raspravlja se o usklađivanju koktela i vina s hranom na jelovniku, a promoviraju se i rasprave o eksperimentiranju oko jelovnika. Što se tiče sustava za pohranu i razmjenu znanja, utvrđeno je da se provode testovi znanja o jelovniku, iskusniji zaposlenici djeluju kao nadzor u pozadini (engl. *job shadowing*), vode se dnevnic i zabilješke o rezultatima eksperimentiranja te se potiče komunikacija o promjenama.

U vezi s opunomoćenjem prema zajedničkoj viziji, utvrđeno je da se, ako je vizija manjkava, radi na zajedničkom razumijevanju politika, načela, standarda kvalitete i ocjena gostiju. Povezanost s okruženjem ostvaruje se poticanjem osobne komunikacije s gostima, nabavkom namirnica od lokalnih proizvođača, posluživanjem lokalno proizvedenih pića poput piva, sudjelovanjem u lokalnim dobrotvornim priredbama te posvećivanjem posebne pozornosti starijim gostima. Što se tiče uloge vodstva, utvrđeno je da menadžeri djeluju kao centri znanja, svojim primjerom ukazuju na poželjno ponašanje, potiču eksperimentiranje, uče sa zaposlenicima i organiziraju treninge i putovanja u svrhu edukacije.

Treba napomenuti da se mali restorani i slične organizacije najviše oslanjaju na neformalne oblike učenja, a eksperimentiranje s ponudom i procesom stvaranja vrijednosti ključ je njihova opstanka i održivosti. Inspiraciju često pronalaze u starim knjigama u kojima se opisuju trendovi koji su bili aktualni u prošlosti te u inozemstvu gdje istražuju što je aktualno i ima dobar odjek. Posebno im je važno dizajnirati nešto što je jedinstveno za njihovu ponudu. Stoga se stalnim i predanim zaposlenicima daje autonomija da eksperimentiraju bez straha od kazne u slučaju neuspjeha. Međutim, malim ugostiteljskim objektima može nedostajati

sustava za pohranu znanja pa na taj aspekt treba obratiti pozornost kako se ne bi izgubile dobre ideje i recepti.

Iz opisanih primjera može se zaključiti da se filozofija učeće organizacije može uspješno primijeniti u profitnim i neprofitnim organizacijama. Bez obzira na kontekst ili okruženje, takva organizacija na temelju opisanih praksi razvija visoku sposobnost prilagodbe na promjene u okruženju. Drugim riječima, učenje, posebno organizacijsko učenje, utječe na *organizacijske adaptivne sposobnosti*⁷⁰. One se odnose na održavanje visoke razine organizacijske efektivnosti, odnosno mogućnosti tržišne realizacije dodane vrijednosti. Tako su organizacije kontinuirano sposobne „*raditi prave stvari*“. Sposobnost učenja i vrijednost znanja mogu se tako odraziti u povećanju vrijednosti proizvoda i usluga. Adaptivna sposobnost odnosi se tako na *organizacijsku agilnost*, odnosno spremnost na promjene i prilagodbu, odnosno na sposobnost da *efektivno* upravlja promjenama.

U tu svrhu treba analizirati i odnose s dionicima. Tako je potrebno utvrditi zadovoljava li i u kojoj mjeri dodana vrijednost potrebe korisnika ili kupaca u odnosu na konkurenciju, jesu li proizvodni čimbenici dostupni u željenom vremenu, količini i kvaliteti, postoji li konsenzus s distributerima kako dodanu vrijednost treba predstaviti kupcima te s partnerima u smislu unaprjeđenja suradnje. Također je potrebno utvrditi odnos s unutarnjim dionicima, posebno zaposlenicima, te utvrditi njihovu razinu predanosti, poistovjećivanja s ciljevima, motivacije i spremnosti na učenje. Potrebno je analizirati i može li se i kako unaprijediti tehnologija te utvrditi postoje li kontingencijski planovi za postupanje u slučaju teškoća ili rizika⁷¹.

Gledano inverzijom, organizacije također trebaju identificirati probleme koji ih najviše priječe u učenju ili implementaciji znanja. Organizacije se tako mogu suočiti s problemima prilikom prijenosa znanja kroz organizaciju, odnosno kroz organizacijske granice⁷². No, problemi se mogu pojaviti i u vezi s potrebom za provođenjem kulturoloških promjena. Poduzeća također mogu sporo unaprjeđivati promjene u sustavima i procesima ili sporo uvoditi strateški važne promjene. Svi ovi problemi vezani su za organizacijsku sposobnost ili nesposobnost za učenje,

70 Kim, K. (2021.): "A measure of adaptive performance and the DLOQ", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 397–412.

71 Rupčić, N. (2021.a): "Implementing dimensions of a learning organization questionnaire: new insights", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 444–456.

72 Pegels, C. C. (1998.): *Handbook of strategies and tools for the learning company*, Productivity Press, Portland, Oregon, str. 22.

odnosno primjenu onoga što je naučeno. Proces uvođenja promjena često se odnosi na eksperimentiranje, odnosno proces pokušaja i pogrešaka. Na taj se način uočavaju potencijali mogućega ponašanja koje se potom detaljnije usklađuje s potrebama. Tako se učenje može definirati kao proces kontinuiranoga povećanja organizacijskoga kapaciteta da djeluje efikasno i efektivno⁷³, a okruženje učeće organizacije predstavlja najbolji kontekst za to.

1.3. Učeće discipline učeće organizacije

Suočavanje s organizacijskom kompleksnošću podrazumijeva raspolaganje brojnim znanjima i vještinama. Međutim, za učinkovitu izgradnju i razvoj učeće organizacije potrebno je primjenjivati učeće vještine, odnosno discipline učeće organizacije. Te je discipline predložio Senge⁷⁴, a oblikovao ih je koristeći ideje iz raznih izvora kako bi se oblikovala koherentna cjelina usmjerena na individualnu razinu, odnosno na individualno ponašanje, no s ciljem transformacije cijele organizacije u učeću organizaciju. Drugim riječima, da bi organizacija postala učećom, potrebno je određeno ponašanje njenih članova. To su osobna izvrsnost, timsko učenje, zajednička vizija, mentalni modeli i sustavsko razmišljanje. Djelovati na produktivan, autentičan i kreativan način znači neprestano vježbati ove vještine, odnosno način ponašanja. Budući da se temelje na vježbanju, odnosno nizu pokušaja i pogrešaka, ove vještine mogu se nazvati i disciplinama. Pritom je važno imati na umu da su navedene discipline međusobno isprepletene i međuovisne. Tako vježbanje jedne vještine pridonosi istovremenom pobuđivanju potrebe za drugima. Njihov izravni rezultat je promjena ponašanja i sagledavanje stvarnosti na drugačiji način. Na taj način ove discipline postaju uzajamno osnažujuće, pritom izgrađujući pojedinca i organizaciju prema novim razvojnim razinama kvalitete rada i života.

Organizacije uče posredstvom svojih članova kao organizacijskih agenata. Premda individualno učenje ne jamči istovremeno i organizacijsko učenje, bez njega ne može doći do organizacijskoga učenja. Stoga je za učeću organizaciju izuzetno važno kvalitetno i kontinuirano učenje na individualnoj razini, što dovodi do

⁷³ Solomon, C. M. (1994.): „HR facilitates the learning organization concept“, *Personnel Journal*, god. 73, br. 11, str. 56–63.

⁷⁴ Senge, P. M. (1990.): *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York, NY.

osobne izvrsnosti. *Osobna izvrsnost* složenija je od razvoja vještina i kompetencija, premda ih uključuje. Tako se učenje ne odnosi samo na učenje o poslovnim procesima, odnosno na jačanje tehničkoga znanja pojedinca, već uključuje i jačanje interpersonalnih vještina, ali i postizanje emocionalne zrelosti, razvoj empatije, razumijevanje etičkih/moralnih dimenzija i djelovanje u skladu s njima te razvoj osobne vizije.

Osobe koje su ostvarile visoku razinu osobne izvrsnosti i nadalje kontinuirano uče i nikada ne dostižu apsolutnu razinu vlastite izvrsnosti. Razlog se nalazi u činjenici da osobna izvrsnost nije stanje; ona je proces, cjeloživotna disciplina. Osobe koje teže osobnoj izvrsnosti svjesne su vlastitoga neznanja i nesposobnosti pa prema tome i potencijalnih područja razvoja. Tako koriste prilike za novo učenje, vježbu, ali i za samopreispitivanje. Prihvaćaju nove izazove u radu, ali i izazove u načinu razmišljanja. Treba napomenuti da je ovakvo djelovanje moguće u okruženju u kojem vlada klima povjerenja, suradnje, podrške, otvorenosti i poštenja. No, treba također konstatirati da osobe koje nisu sklone riziku, odnosno koje se boje novog i nepoznatog, neće postići visoke razine osobne izvrsnosti.

Članovi bilo koje organizacije koji žele doprinijeti razvoju svoje institucije kao učeće organizacije trebaju najprije razmotriti svoju viziju. Pritom je korisno provesti vlastitu SWOT analizu te identificirati vlastite snage, odnosno potencijale, i slabosti, kao i vanjske prilike i ograničenja. No, pojedinci najprije trebaju doći u dodir sa samima sobom i svojom nutrinom kako bi utvrdili što osjećaju kao svoj *istinski poziv*. Cilj rada u učećim organizacijama je postići visoki stupanj radosti i samoaktualizacije, a to je moguće jedino ako je djelovanje osobe usklađeno s njenim unutarnjim pozivom. Samo grupa pojedinaca koja dijeli isti poziv, potencijale i aspiracije može ostvariti visoki stupanj svrsishodnog, produktivnog te istovremeno humanog i ispunjavajućeg djelovanja. To se posebno odnosi na organizacije čije djelovanje počiva na visokom stupnju refleksije i kreativnosti⁷⁵.

Rad u učećim organizacijama u smislu učenja, razmjene znanja i ugrađivanja znanja u proces stvaranja vrijednosti kroz suradnju s različitim dionicima podrazumijeva osobno djelovanje *na autentičan način*. To uključuje neprestano upijanje spoznaja iz okruženja, refleksiju o njima, traženje alternativnih načina njihove interpretacije te kreativnih načina njihove primjene. Autentičnost podrazumijeva

75 Rupčić, N. (2016.a): „Razvoj učećih pojedinaca kao način transformacije akademskih institucija u akademske učeće organizacije“, u: Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ. (ur.): *Novi pristupi sustavu cjeloživotnog obrazovanja*, Redak, Split, str. 163–176.

djelovanje koje ne proizlazi iz potrebe ili obaveze nametnute izvana, već nastaje zato jer osoba pritom osjeća radost i ispunjenje, pronalazi načine za svoje izražavanje i potvrdu vlastite svrhovitosti. Učeća osoba tako neprestano dolazi do spoznaja o novim mogućnostima vlastitoga svrhovitog djelovanja što se očituje kroz otkrivanje novih načina interpretacije znanja, njihove integracije s drugim disciplinama te primjene na novi način ili u novom okruženju. Time osoba jača osobnu izvrsnost. Takvi procesi događaju se spontano, nizom sinkroniciteta. Na taj način osoba određuje trenutni fokus svoje pozornosti te razvija svoje intelektualne potencijale daljnjim jačanjem refleksije, ali i strpljenja kako bi se stvarnost sagledala na objektivan način, koji može pridonijeti razvoju drugih dionika, ali i na subjektivan način koji može omogućiti daljnji razvoj raznolikosti ponašanja učećega pojedinca. Na taj način učeći pojedinac nastavlja produbljivati osobnu viziju te otkrivati nove dimenzije i načine njene realizacije.

Osoba koja teži samoaktualizaciji na temelju spoznaje vlastitih autentičnih ciljeva i vizije spontano teži daljnjem produbljivanju i razvoju svoga znanja, odnosno svoje izvrsnosti. Na temelju spoznaje osobne vizije i definiranja ciljeva, osoba može preciznije birati programe edukacije koji mogu učinkovito doprinosti njenom daljnjem razvoju. U organizacijama u kojima je djelovanje pojedinaca podložno značajnom stupnju autonomije, definiranje načina stjecanja novoga znanja primarno je osobna odgovornost. No, učeći pojedinac koji radi na produbljivanju svoje osobne vizije u procesu stjecanja znanja nije isključiv, već uvijek otvoren novim spoznajama koje ne moraju biti izravno povezane s trenutnim radnim fokusom. Takva osoba spontano teži raznolikom znanju, a posebno onom za koje osjeća da rezonira s njenom osobnom vizijom. Iako takvo znanje ne mora iskazati izravne koristi u kratkom roku, osoba osjeća da takvim učenjem može pridonijeti vlastitom razvoju, čak i ako trenutno ne zna kako je to moguće. Tako je, primjerice, Jobsovo pohađanje kolegija kaligrafije za vrijeme studija iznimno obilježilo daljnji uspjeh poduzeća Apple, iako taj kolegij nije bio u popisu kolegija njegovoga studijskog programa.

Individualno učenje također treba promatrati kroz *prizmu odnosa s različitim dionicima*. Stoga ono treba uključivati i timski rad, posebno onaj projektnoga tipa, praćeno *timskim učenjem*, ali i proces organizacijskoga učenja kroz razmatranje temeljnih organizacijskih pretpostavka i okvira djelovanja. Za učećega pojedinca svaka je interakcija prilika za učenje i razvijanje spoznaje o nekom aspektu vlastitoga rada, ali i vrijednosnoga sustava. Jačanjem individualnoga učenja, samostalno i kroz suradnju s različitim dionicima, učeći pojedinac nadalje produbljuje

osobnu viziju, modificira je i razvija te pridonosi vlastitoj aktualizaciji kroz internalizaciju stečenih znanja i vještina. Na taj način nastaje *efekt grude snijega* te stjecanje individualnoga znanja pridonosi razvoju kolektivnoga znanja i spoznaje.

Temelj djelovanja autentičnoga učećeg pojedinca u procesu razvoja individualnoga učenja predstavlja spoznaja da osobni i kolektivni razvoj počiva na razmjeni znanja, a to je aktivnost koju provodi s entuzijazmom, uz osjećaj vrijednosti zbog služenja zajednici, ali i na temelju svijesti o vrijednosti koju stječe kroz interakciju s drugima, što može rezultirati potencijalom nove suradnje koja se također može materijalno manifestirati. *Feedback* odnosno komentari ostalih dionika tako djeluju na daljnji razvoj učećega pojedinca u smislu kritičke refleksije te definiranja daljnjih mogućnosti za suradnju te stjecanje i razmjenu znanja. Timsko učenje u učećoj organizaciji tako se širi i izvan organizacijskih granica u okruženje povezivanjem s raznim dionicima.

Timski rad također predstavlja vještinu – pojedinci uče *kako timski učiti i raditi*. U tom procesu veliku važnost također ima *dijalog* kao sposobnost članova da zajedno misle i djeluju. Također se zajednički uočavaju obrasci koji potkopavaju zajedničko učenje i djelovanje. Prednost timskoga rada nalazi se u sinergijskom efektu koji ostvaruje grupa pojedinaca zajedničkim nastojanjem u smislu obavljanja posla, ali i učenja. Zadatak je menadžera poticati učenje ove rutine da tim ne bi predstavljao tek skup neovisnih stručnjaka koji zajedno rade. Stoga je za jačanje timskoga rada važno jačati kulturu dijaloga kojom se postiže holizam tima i ograničavaju nepovoljni čimbenici fragmentacije.

Kako bi članovi adaptivnoga učećega sustava održali učinkovite odnose kroz sinergiju zajedničkih aktivnosti, potrebna je *zajednička vizija* koja se temelji na sposobnosti organizacijskih članova da identificiraju organizacijske i međuorganizacijske odnose i razviju zajedničku sliku željene stvarnosti. Samo tamo gdje postoji istinska vizija budućnosti koju dijele članovi organizacije, u odnosu prema pukoj izjavi o viziji, ljudi uče, postižu bolje rezultate jer to zaista žele, a ne zato jer moraju. Ciljevi, vrijednosti i misija imaju najveći utjecaj na ponašanje članova organizacije ako ih oni prihvaćaju. Razlog se nalazi u činjenici da razlikovanje sadašnjega stanja od zajedničke vizije dovodi do kreativne tenzije, odnosno potiče zajedničko kreativno djelovanje u smislu učenja, eksperimentiranja i inoviranja. No, poticanje pojedinaca na učenje uz pomoć stvaranja kreativne tenzije može dovesti do organizacijskih problema kada se vizije pojedinaca međusobno zna-

čajno razlikuju. Stoga je važno dizajnirati zajedničku viziju, odnosno viziju koju prihvaćaju organizacijski članovi i žele, ali i mogu raditi na njenoj realizaciji.

Praksa razvijanja zajedničke vizije uključuje razvijanje vještina otkrivanja mogućih zajedničkih slika budućnosti te odabir jedne koja potiče istinsku predanost i uključenost umjesto pukoga pristajanja na obavljanje nekog posla. Ova praksa uključuje primjenu dijaloga, odnosno razmjenu mišljenja i kolektivnu refleksiju kako bi zajednička vizija postala jasnija, ali i prihvaćenija. Kako ljudi razgovaraju i razmjenjuju mišljenja, zajednička vizija postaje jasnija. Vizija daje osjećaj svrhovitosti djelovanja i ima cilj usmjeravanja prema određenim vrijednostima. Zajedničku viziju bit će teško ostvariti ako su pojedinci predani postizanju osobnih ciljeva, ali i ako postoji problem dominacije ega, odnosno sukoba ega. Stoga je preduvjet razvoja zajedničke vizije rad na osobnoj izvrsnosti. Također, iako se važnost zajedničke vizije može promatrati na organizacijskoj razini, njenu važnost treba proširiti i na međuorganizacijsko djelovanje ili suradnju, primjerice u poslovnim mrežama, poslovnim i poduzetničkim ekosustavima i slično. Tako je, primjerice, važnost zajedničke vizije identificirana i u opskrbnim lancima⁷⁶.

Produblivanje osobne i zajedničke vizije i definiranje ciljeva kojima se određuje daljnji proces učenja i razvoja nije moguće kvalitetno provoditi bez osvještavanja *mentalnih modela*. Članovi učećega sustava tako također trebaju aktivno i povremeno, individualno i kolektivno ispitivati valjanost postojećih mentalnih modela. Mentalni modeli mogu biti individualni i kolektivni. Oni predstavljaju pretpostavke, odnosno generalizacije koje se odnose na način kako osoba ili kolektiv interpretiraju svoja iskustva te odgovaraju na vanjske podražaje. Mentalni modeli su podsvjesne konstrukcije koje su nastale učenjem i stjecanjem iskustva, odnosno u interakciji s neposrednim okruženjem. Oni djeluju kao percepcijski filtri koji omogućuju razumijevanje novih informacija na temelju prethodnih spoznaja te izgrađenoga sustava znanja, ali i vrijednosnoga sustava. Duboko ukorijenjeni, mentalni modeli olakšavaju proces donošenja odluka te pojedinac ili kolektiv prilikom susretanja sa situacijom koja nalikuje onima iz prošlosti produciraju uvjetovanu reakciju.

Iako je njihova uloga u smislu povećanja produktivnosti i efikasnosti neizmjerena, mentalni modeli se mogu temeljiti na pretpostavkama koje su zastarjele i izgubile

⁷⁶ Peters, L. D., Johnston, W. J., Pressey, A. D., Kendrick, T. (2010.): "Collaboration and collective learning: networks as learning organisations", *Journal of Business & Industrial Marketing*, god. 25, br. 6, str. 478–484.

na važnosti ili su s obzirom na nove okolnosti sasvim pogrešne. Tada će mentalni modeli filtrirati informacije koje se ne uklapaju u postojeći okvir. No, pojedinci i zajednice često ne uspijevaju sagledati takve promjene, kao i potrebu za novim načinom odgovora na vanjske podražaje što rezultira niskim stupnjem fleksibilnosti i adaptabilnosti ili pak potpunoj neprilagođenosti novonastalim okolnostima. Stoga je važno da pojedinac neprestano promatra vanjske okolnosti, kritički ih sagledava, analizira svoje reakcije te redizajnira temeljne pretpostavke svoga djelovanja kako bi oblikovao svjestan, utemeljen i odgovoran odgovor na vanjske podražaje. To je poželjno prakticirati i u suradnji s drugim osobama, posebno u timskom radu. Druge osobe mogu jasnije sagledati reakcije neke osobe, identificirati njene mentalne modele te ukazati na moguća unaprjeđenja. Budući da mentalni modeli uvjetuju kako osoba percipira vanjske događaje i kako reagira, iznimno je važno kontinuirano raditi na njihovoj identifikaciji kako bi se nekorisni mentalni modeli zamjenjivali primjerenijima. Ovo je ujedno i najteži dio procesa razvoja učećega pojedinca. No, osoba koja radi na unaprjeđenju osobne vizije, kontinuirano uči i razmjenjuje spoznaje s drugim dionicima, teži većem stupnju vlastite aktualizacije i autentičnosti te također prirodno teži analizi vlastitih mentalnih modela i njihovoj transformaciji.

Sustavsko razmišljanje podrazumijeva sposobnost sagledavanja određene situacije s obzirom na analizu relevantnih okolnosti koje svojom interakcijom utječu na njenu manifestaciju. Ono podrazumijeva sposobnost identifikacije i sagledavanja čimbenika koji su doveli do trenutne situacije, kao i način na koji njene značajke mogu utjecati na druge čimbenike u budućnosti. Sustavsko razmišljanje može se definirati kao sposobnost subjekta da analizira problem, uzimajući u obzir ukupno okruženje i međuovisnost elemenata. Sustavskim razmišljanjem podrazumijeva se da je skupina brojnih uzroka dovela do sadašnje situacije, kao i da jedna akcija ima različite ishode, od kojih neki mogu biti i nenamjerni. Ovakav način mišljenja omogućuje sagledavanje ne samo trenutnih okolnosti, već i međuovisnosti između objekata i utvrđivanje obrazaca u ponašanju.

Trenutna situacija može predstavljati poželjnu ili nepoželjnu stvarnost ili stvarnost koja bi u određenim okolnostima mogla postati nepoželjnom. Stoga se sljedeći korak odnosi na traženje načina upravljanja njenim razvojem. Ako se radi o situaciji koja predstavlja trenutno poželjnu stvarnost, uz želju da se značajke takve situacije održe i u budućnosti, potrebno je pristupiti traženju čimbenika koji djeluju poticajno ili ograničavajuće. Tada je potrebno razvijati strategije i taktike

kojima se mogu jačati poticajni čimbenici te uklanjati ili ublažiti utjecaj onih koji djeluju ograničavajuće.

Ako je pak riječ o situaciji koja predstavlja nepoželjnu stvarnost, potrebno je pristupiti identifikaciji čimbenika koji mogu pridonijeti njenom prevladavanju. No, pritom je važno sagledati različite implikacije mogućih rješenja, te, ako je moguće, provesti simulaciju ishoda. Ako simulaciju nije moguće provesti, važno je prilikom dizajniranja rješenja sagledati različite kriterije kao što su ekonomski (posebno odnos troškova i koristi), politički (odnos s drugim dionicima), sociokulturološki (usklađenost s općeprihvaćenim društvenim normama), etički (posebno s obzirom na moralnost donošenja odluke, čak i ako je društveno prihvatljiva), ali i estetski (može li odluka unaprijediti osjećaje ljepote, sklada i dobrote).

Ovakav način djelovanja podrazumijeva sagledavanje kratkoročne i dugoročne dimenzije identificiranih čimbenika, kao i potencijalnoga razvoja njihovog bihevioralnog varijeteta. Ovaj proces je intelektualno vrlo zahtjevan. Mnogi ljudi imaju tendenciju tražiti kratkoročna rješenja, što rezultira činjenicom da današnja rješenja postaju sutrašnji problemi još veće razorne moći. Iako ovakav način djelovanja također može dovesti do pogrešnih rješenja jer nije moguće predvidjeti buduće bihevioralne manifestacije svih čimbenika, već je njihovo ponašanje moguće samo predviđati s većom ili manjom vjerojatnosti, ovakav način djelovanja može rezultirati kvalitetnijim rješenjima, ali i povezivanjem brojnih dionika te traženjem boljih rješenja u budućnosti na temelju zajedničke suradnje. To je posebno korisno prilikom rješavanja složenijih organizacijskih problema.

Primjena sustavskoga razmišljanja predstavlja prirodan način ponašanja autentičnih učećih pojedinaca koji rade na produblivanju vlastite vizije, procjenjivanju valjanosti vlastitih i kolektivnih mentalnih modela i kontinuiranom učenju. Pa ipak, takav način ponašanja nije jednostavan i zahtijeva kontinuiranu praksu. Osobe koje djeluju u suvremenom kompleksnom okuženju kontinuirano trebaju razmatrati veliki broj složenih koncepata koji su relevantni u njihovom radu, što pridonosi daljnjem razvoju njihovih intelektualnih kapaciteta te ih stimulira na neprestano traženje korelacija, odnosno sustava odnosa. Stoga je sustavsko razmišljanje način djelovanja koje učeći pojedinci neprestano vježbaju u svome radu. Primjena sustavskoga razmišljanja nadovezuje se na prethodne dimenzije ponašanja učećih pojedinaca. Osobnu viziju tako je moguće produbljivati razmatranjem interakcija različitih čimbenika, mentalne modele moguće je analizirati sagledavanjem različitosti njihovih implikacija te mijenjati uzimanjem u obzir mi-

šljenja različitih dionika, a rezultate učenja moguće je razvijati sustavskim sagledavanjem mogućnosti za njegovu primjenu.

Posebna vrijednost primjene sustavskoga razmišljanja odnosi se na činjenicu da njenom primjenom osoba može doći do spoznaje da određena situacija ne mora predstavljati igru nulte sume gdje jedna strana gubi, a druga dobiva, već je promjenom perspektive, odnosno njenih implikacija, često moguće pronaći potencijal zajedničke suradnje. No, takav razvoj događaja moguć je primjenom sustavskoga razmišljanja svih uključenih dionika. Autentični učeći pojedinci, usmjereni na učenje, razmjenu znanja, produljivanje osobne vizije i transformaciju vlastitih mentalnih modela, a potaknuti odrednicama kolektivne vizije i misije, prirodno su umjereni na primjenu sustavskog razmišljanja u svrhu traženja održivih rješenja te suradnju kao način daljnjega individualnog i kolektivnog razvoja.

Sustavsko razmišljanje može se tako opisati kao *disciplina*, odnosno *sposobnost subjekta* da analizira neki problem uzimajući u obzir sveukupno okruženje i međuovisnost elemenata. Ono podrazumijeva se da je trenutna situacija rezultat djelovanja *grupe uzroka*, kao i da neka aktivnost može imati *različite ishode*, od kojih neki mogu biti i *nenamjerni*. Stoga je potrebno bolje razumjeti *prirodu* raznih procesa, identificirati *obrasce ponašanja* te tražiti tzv. „*sustavsku polugu*“, odnosno čimbenik ili čimbenike koji na najjednostavniji način mogu omogućiti promjenu funkcioniranja sustava na željeni način. No, postavlja se pitanje jesmo li mi i naše organizacije *uopće sposobni djelovati na sustavski način*⁷⁷.

Da bi se dobio odgovor na to pitanje, može se razmotriti *jedanaest zakona sustavskoga razmišljanja* prema Peteru Sengeu⁷⁸. Prvi zakon glasi „*uzrok današnjih problema nalazi se u jučerašnjim „rješenjima*““. Tako je, primjerice, moguće zamisliti sljedeću poslovnu situaciju: zastoji u isporuci zbog lošega planiranja zaliha ili želje za smanjivanjem troškova zaliha dovode do većega broja žalbi kupaca, što uzrokuje sporije odgovaranje na žalbe i servisiranje/zamjenu proizvoda. Ugled poduzeća opada, što s vremenom dovodi do pada prodaje. S daljnjim vremenskim odmakom dolazi do problema s likvidnosti, ali i daljnjega gubitka reputacije, što dovodi do smanjivanja opsega poslovanja i otkaza. Sve to uzrokuje stres i dovodi do daljnjega slabljenja poslovanja. Menadžment nalazi rješenje u povećanju

77 Rupčić, N. (2020.e): "Sustavsko razmišljanje kao način rješavanja upravljačkih problema", u: Jurić, Đ. (ur.): *Računovodstvo i menadžment – RiM*, Hrvatski računovođa, Zagreb, str. 153–155.

78 Senge, P. M. (2006.): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organisation*, 2nd ed., Random House, London.

pritiska na zaposlenike da povećaju prodaju. Menadžment se također nalazi pod pritiskom povećanja prodaje pa uvodi nove reklamne kampanje (koje također podrazumijevaju novi trošak) te smanjuje portfelj proizvoda koji se nude. Kako nitko nije radio na inicijalnom problemu, rješenja se mogu sagledavati u ciklusima. Najprije dolazi do otpuštanja zaposlenika, zatim do otpuštanja menadžmenta pa do restrukturiranja na temelju kredita. No, inicijalni problem bila je odluka menadžmenta da smanji troškove zaliha. Ti su troškovi možda pali za 20 %, ali je problem s operativne prešao na stratešku pa na normativnu razinu prema modelu sustavske kontrole⁷⁹.

Na sličan se način rješava problem niskoga životnog standarda. Rješenje se obično pronalazi u povećanju minimalne plaće, što poduzeća potiče da zamjenjuju rad kapitalom (strojevima, robotima, umjetnom inteligencijom) pa je ishod zapravo niže blagostanje onih koji rade za minimalnu plaću jer se smanjuje broj zaposlenika na tim poslovima. Uzrok niskih plaća je slaba produktivnost koja ne ovisi (samo) o broju sata rada već o razini stručnosti, ali i kapitalnoj opremljenosti rada. Tako problem nije riješen, a potvrđuje se *drugi zakon sustavske dinamike* – „Što više guramo, sustav se više odupire“. Dakle, ako postoji pad prodaje, rješenje je – *više se trudite*, što uključuje uvođenje reklamnih kampanja (novoga troška), ali snižavanja cijena radi poticanja prodaje, što zapravo dovodi do nižeg profita, a ponekad i do gubitaka zbog pada graničnih prihoda u odnosu na granične troškove⁸⁰.

Slični savjeti i rješenja vidljivi su i u drugim aspektima života. U slučaju loših ocjena, rješenje je „više se trudi“, često potaknuto kaznom, umjesto promjene u pristupu poučavanju, boljem objašnjavanju gradiva i/ili traženju programa za koji bi učenik/student iskazao veći interes. U slučaju slabije motivacije na poslu također se mogu čuti savjeti poput „više se potrudi“, „izdrži“ i slično, umjesto traženja načina da se rad učini ugodnijim, zanimljivijim ili lakšim ili pak da zaposlenik potraži neko prikladnije radno mjesto ili posegne za promjenom zanimanja. Intervencija se, tako, svodi na rješenje prema geslu „*pritisnut ćemo jače*“.

Evo još jedne česte situacije – problema ovisnosti. Rješenje se obično nalazi u kaznama i stigmatizaciji ovisnika. Međutim, to ne smanjuje broj ovisnika, dapače, ponekad ih je još više. Problem ovisnosti moguće je tražiti u traumama koje je osoba prošla, posebno u djetinjstvu, te u vezanosti za nešto što konačno daje

79 Rupčić, N. (2016.b): *Upravljačka ekonomika – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 11.

80 Ibid., str. 42.

ugodu. Budući da osoba koristi supstancije koje su visoko adiktivne, s vremenom je potrebna sve veća doza, a osoba ulazi u spiralu ovisnosti, često praćenu kriminalom. U Portugalu su posegnuli za drugačijim rješenjem: dekriminalizirali su neke droge, osigurali mikrokredite te radna mjesta za osobe koje žele popraviti svoj život subvencijama poslodavcima na plaće. Na taj su način omogućili rješavanje osnovnoga problema ovisnika, a to je svrha njihovoga života ili jednostavnije pitanje: *zašto uopće ujutro ustati?* Na taj su način za ovisnike stvorili nešto drugo s čime su se mogli povezati (posao, kolege itd.) te im omogućili osjećaj korisnosti i povezanosti sa zajednicom. Na ovaj način broj ovisnika smanjen je za 50 %, a smanjena su i predoziranja i zaraza HIV-om.

Inspiracija za ovakvo rješenje može se naći u istraživanjima koje je 1970. godine proveo Bruce K. Alexander, a koja su poznata pod nazivom „*Rat Park*”⁸¹. On je utvrdio da su miševi u izolaciji bili skloni konzumirati vodu u koju je bio dodan morfij te su se tako drogirali i često predozirali. No, miševi koji su bili stavljani u „mišji park” s obiljem hrane i zabavnih sadržaja koje su mogli istraživati, kao i drugim miševima za druženje, radije su birali čistu vodu nego onu obogaćenu morfi-jem. Njihovo konzumiranje takve vode moglo se opisati „rekreacijskim”, a nikako navikom koja se učestalo ponavljala. Na taj je način utvrđeno da je ovisnost kompleksno pitanje, složenije od jednostavnoga uzimanja droge radi ugone, odnosno da težnja za ugodom proizlazi zbog drugih praznina osobe poput one o nepovezanosti s drugima ili osjećaja odbačenosti, izoliranosti i beskorisnosti.

Sličan, nesustavski način rješavanja problema može se vidjeti i u situaciji stambenih problema za siromašnije slojeve stanovništva⁸². Rješenje se nalazi u izgradnji jeftinijih stanova. To dovodi do daljnjega priljeva siromašnjega stanovništva u potrazi za takvim stanovima. Nakon nekoliko ciklusa takvoga rješavanja problema, životni standard se pogoršava, što sprječava daljnji prиток novoga stanovništva. Prihod stanovništva u tom području je nizak, a u održavanje zgrada sve se manje ulaže. Uz slabije mogućnosti zaposlenja dolazi do napučenosti, zagađenja, kriminala itd. Tako okruženje koje privlači one u potrazi za poslom počinje odbijati one koji posjeduju resurse za otvaranje novih radnih mjesta. Ishod je protučinik željenom ishodu – veće siromaštvo.

81 Gage, S. H., Sumnall, H. R. (2019): „Rat Park: How a rat paradise changed the narrative of addiction”, *Addiction*, god. 114, br. 5, str. 917–922.

82 Senge, P. M. (2006.): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organisation*, 2nd ed., Random House, London.

Na ovaj način moguće je identificirati sljedeći zakon sustavske dinamike – „*stanje je obično bolje prije nego što postane gore*“. Drugim riječima, uklanjanjem simptoma problema „stvari“ se kratkoročno uljepšaju te se čini da je problem nestao. Tako se zaduživanjem rješava problem niskih mirovina, tabletama protiv bolova razni bolovi, a kortikosteroidima se privremeno suzbija upala. No, kada te mjere prestanu, problem se ponovno javlja, najčešće jačim intenzitetom. Čini se da suvremeno rješavanje problema zapravo stvara još veće i međuovisnije probleme koji se nazivaju *opakima* (engl. *wicked problems*).

U raznim sferama društva pojedinci uočavaju da ponuđena ili nametnuta rješenja vode u još veće probleme, ali se ipak odlučuju na poslušnost. Tako su, primjerice, zatvaranja za vrijeme proglašene pandemije COVID-19, uz suzbijanje drugačijega mišljenja, dovela do tiskanja novca i logične inflacije uz zatvaranje brojnih malih poduzeća, nezaposlenosti, alkoholizma, ovisnosti, nasilja i samoubojstava⁸³. Tako dolazimo do sljedećega zakona sustavskoga razmišljanja: „*jednostavno rješenje vodi nas natrag do problema*“. Drugim riječima, posežemo za ugodom poznatih rješenja, držimo se onoga što znamo otprije i proglašavamo to „najboljom praksom“ te se držimo načela „*treba nam veći čekić*“.

Sljedeći zakon tako glasi „*lijek može biti gori od bolesti*“. No, rješenja ne samo da mogu biti opasna; ona također mogu stvoriti ovisnost te smanjiti sposobnost ljudi da sami rješavaju svoje probleme. To vrijedi u slučaju zapadne medicine koja nije izliječila nijedan kronični problem, već se samo bavi maskiranjem simptoma i stvaranjem privida zdravlja te čovjeka čini ovisnim o preparatima koji imaju međudjelovanja koja su često nejasna ili nepoznata uz štetne učinke na drugim sustavima. Slično vrijedi i u situaciji davanja naknada za vrijeme obustave gospodarske aktivnosti. Ljudi tada postaju nesposobni rješavati svoje probleme pa traže još više pomoći i/ili regulacije koja vodi u spiralu gušenja tržišnih kretanja i još većih strukturnih problema. S druge strane, povećava se moć onih koji prividno rješavaju probleme, što neminovno vodi do zlorabe takve moći.

S afirmativnije strane tako treba sagledati sljedeći zakon sustavskoga razmišljanja koji glasi „*brže je sporije*“. Suvremeni svijet kao da se natječe u bezumnoj trci prema načelu „brže, više, jače“. Zgodno je pritom prisjetiti se basne u kojoj je

83 ... (2022.): „The COVID-19 Economy's Effects on Food, Housing, and Employment Hardships“, <https://www.cbpp.org/sites/default/files/8-13-20pov.pdf>; Chiappini, S., Guirguis, A., John, A., Corkery, J. M., Schifano, F. (2020.): „COVID-19: The Hidden Impact on Mental Health and Drug Addiction“, *Front. Psychiatry*, god. 11, br. 767, doi: 10.3389/fpsyt.2020.00767

kornjača možda bila puno sporija od zeca, ali je ipak pobijedila. Treba imati na umu da svi prirodni sustavi imaju *svoju* ili *intrinzičnu optimalnu dinamiku rasta*. Ta optimalna stopa rasta je *puno manja* od najbrže moguće stope rasta. Kada je rast pretjeran, sustav traži načine da *uspori*, a pritom opstanak može biti ugrožen. Krivulja rasta prirodnih sustava ima oblik slova *S*. Sustav najprije raste sporije, konsolidira svoju razvojnu dinamiku te onda dolazi do bržega rasta. Tako pritisak nemogućih ciljeva u kratko vrijeme izaziva cinizam i nezadovoljstvo, uzrokuje loše međuljudske odnose, loše zdravlje, ovisnost, pritisak na zdravstvo, obiteljske probleme itd. Svaki tim također prolazi kroz faze formiranja, normiranja i nereda (eng. *storming*), kada je produktivnost niska ili je nema, do faze djelovanja (engl. *performing*) kada se konačno radi na ostvarivanju ciljeva. Lansiranje novoga proizvoda ili softverskoga rješenja također dovodi do niza početnih nesporeda, grešaka ili *bugova* sve dok se konačno ne napravi dobra inačica. Pritisak da greška ili nesporeda ne bude samo generira više grešaka i nesporeda.

Ovim slijedom dolazi se do sljedećega zakona sustavskoga razmišljanja koji glasi „*uzrok i posljedica nisu blisko povezani u vremenu i prostoru*“. Posljedice nekog problema su, dakle, neki očiti ishodi dok je uzrok djelovanje nekog *pozadinskog sustava* kojega treba identificirati. No, prema ljudskoj percepciji uzrok i posljedica *jesu*, odnosno *trebali bi biti* bliski u vremenu i prostoru te se uzrok problema traži u njegovoj neposrednoj blizini. Ako se problem javlja u proizvodnji, i uzrok se traži u proizvodnji, a ako se nalazi u prodaji, rješenje je uvođenje poticaja prodaji. No, tako se ne bavimo pitanjem što je temeljni ili suštinski uzrok problema.

Rješenje problema može biti neka promjena koja je mala, isprva nevidljiva, ali koja ima veliku *snagu poluge*. Ta promjena vjerojatno nije blizu problema *ni prostorno ni vremenski*, ali predstavlja pravu intervenciju s najvećim učinkom i najmanjim troškom. No, da je takvu intervenciju moguće pronaći, situaciju treba sagledati sustavski.

Prilikom traženja učinkovitoga rješenja može se naići na dilemu koja predstavlja sljedeći zakon sustavskoga razmišljanja: „*možemo li istovremeno imati tortu i jesti je?*“. Nerijetko se čini da treba izabrati jedno rješenje između više opcija, odnosno da je riječ o pristupu „*ili-ili*“. Tako se poduzeće može pitati hoće li proizvoditi dodanu vrijednost visoke kvalitete/kustomizacije ili pak onu koja podrazumijeva niske troškove. No, tzv. „*ekonomija na zahtjev*“ koja podrazumijeva susret ponude i potražnje putem sučelja u vidu aplikacija omogućila je i jedno i drugo – *kustomizaciju uz niske troškove*. Također se misli da sa subjektom s kojim se natječemo

ne možemo surađivati. Trend *koopeticije*, odnosno istovremenoga natjecanja i suradnje, također je omogućio razvoj i ostvarivanje koristi s konkurentima, iako ne u istim područjima⁸⁴. Dok se konkurencija održava u odnosu na krajnje kupce, suradnja je moguća u područjima istraživanja i razvoja, uspostave standarda, ostvarivanja ekonomije obujma i slično.

No, da bi do takvoga rješenja došlo, potrebno je razmišljati sustavski. Na to ukazuje sljedeći zakon sustavskoga razmišljanja „*dijeljenjem slona ne nastaju dva mala slona*“. Drugim riječima, značajke sustava ovise o njegovoj cjelini i sinergiji. Tako su sve poslovne funkcije međusobno povezane i međuovisne. No, njihove politike su rijetko usklađene. Organizacije su često dizajnirane kako bi ljudima onemogućile da uvide važne interakcije i da se povezuju. Zbog slabije povezanosti s okruženjem svaki dio sustava probleme sagledava iz svoje perspektive te za njih krivi druge. Isto tako, ustraje se u dosadašnjoj praksi i rješenjima, a tuđa se ignoriraju ili kritiziraju, što je poznato kao NIH problem ili *not invented here*. Tako, u praksi, menadžeri ocjenjuju *developere* prema broju redaka ispisanoga koda, a ishod je da oni onda pišu retke nepotrebna koda. Menadžeri osobama koje testiraju sustav nude po pet dolara za svaku grešku koju pronađu, a ishod je da „testeri“ više ne surađuju s *developerima* kako bi spriječili nastajanje grešaka. Dobri odnosi između ljudi i timova nestaju, proces traje dulje i nastaju novi troškovi.

Na koncu proizlazi posljednji zakon sustavskoga razmišljanja – *nema krivca*. Drugim riječima, nije korisno vanjske okolnosti kriviti za svoje probleme jer ono izvana – ne postoji. Mi smo dio sustava pa smo tako i uzrok problema. Lijek je tako moguće tražiti samo *unutar* sustava, i to međusobnim dijalogom i suradnjom, odnosno na temelju afirmativnoga pristupa, dobronamjernosti i težnje za traženjem integracijskih rješenja. No, sve dok određeni centri moći, kako u malim tako i u velikim sustavima, odluke donose na svoju korist ili radi ostvarivanja opskurnih ciljeva, ne možemo govoriti o rješavanju problema *čovječanstva* jer *čovječanstvo* u rješavanju problema *ne sudjeluje*. No, ako postoje suradnja, dijalog i konstruktivan pristup, onda krivca nema i nalazi se u nama, odnosno našim prošlim lošim odlukama.

Moguće je razmotriti još nekoliko situacija sa sustavske perspektive. Tako, primjerice, u SAD-u visina studentskih dugova za školovanje raste te je u kolovozu 2022.

⁸⁴ Bouncken, R. B., Gast, J., Kraus, S., Bogers, M. (2015.): "Coopetition: a systematic review, synthesis, and future research directions", *Review of Managerial Science*, god. 9, br. 3, str. 577–601; Nalebuff, B. J., Brandenburger, A. M. (1996.): *Co-opetition*, Harper Collins, New York.

godine premašila 1,75 bilijuna dolara⁸⁵. Svake godine milijun ljudi prijavi bankrot zbog nemogućnosti otplate toga kredita. Razlog problema nalazi se u činjenici da osobe nisu diplomirale i/ili nisu našle dobar posao. Rješenje je predstavljeno kao *Higher Education Act* prema kojemu se odgovornost za završavanje studija, nalazak posla i otplatu kredita prebacuje na *fakultete*. Ustanovljen je kriterij kvalitete, a to je *prolaznost na ispitima*. Fakulteti su također dobili zadatak pomagati studentima pri zapošljavanju. Tako se postavlja pitanje što je točno *svrha* fakulteta, odnosno je li svrha razvoj dobrog, odnosno kompetitivnog obrazovanja. Zakon je predvidio i federalno financiranje školarina, ali samo na onim obrazovnim institucijama koje su akreditirane, što one moraju platiti. Praćenje prolaznosti i zapošljavanja studenata za fakultete također predstavlja trošak. Studenti pak fakultete s akreditacijom mogu platiti federalnim kreditima ili stipendijama. Ako izgube akreditaciju, fakulteti mogu bankrotirati. Tako je došlo do odmaka od suštine djelovanja tih institucija, podučavanja i istraživanja, prema servisiranju potreba studenata. Pritom se, u vezi s mogućnostima njihovoga zapošljavanja, važnost konjunktura ne uzima u obzir.

Nesustavsko rješavanje problema vidljivo je i u programima regionalnoga razvoja. Tako je, primjerice, Dugopolje kraj Splita doživjelo izniman i iznenađan uspjeh⁸⁶. Ta općina s nešto preko tri tisuće stanovnika krenula je s razvojem poslovne zone računajući na blizinu grada Splita i njegovu napućenost i manjak slobodnog prostora kojim ova općina obiluje. Privučena povoljnim uvjetima i slobodnim prostorom, u Dugopolje su se preselila mnoga poduzeća poput Podravke i Slobodne Dalmacije, ali i trgovački centri poput Lesnine. No, nije došlo do seljenja ili razvoja poduzeća visoke tehnologije ili proizvodnih poduzeća. Općina Dugopolje je ostvarila značajan prihod te izgradila nogometni stadion s oko pet tisuća sjedećih mjesta, što je više od broja stanovnika. U svom razvoju oslanjali su se pak na grad Split i njegovu infrastrukturu poput obrazovnih institucija, zdravstvene zaštite, usluga prijevoza, sadržaja kulture te turističkih sadržaja. No, onda je došla kriza. Nije više bilo slobodnoga zemljišta, neka poduzeća, poput Slobodne Dalmacije, vratila su se u Split, a općini su ostale velike rate kredita, ali i nekretnine kojima je s vremenom pala vrijednost te se javila potreba za održavanjem, što je također financijski teret. Tako je mala općina svojim prebrzim razvojem koji nije bio dobro

85 Helhoski, A., Lane, R. (2022.): "Student Loan Debt Statistics: 2022", <https://www.nerdwallet.com/article/loans/student-loans/student-loan-debt> (17. rujna 2022.)

86 Pavičić, J. (2016.): "Dugopolje, faraonska ludorija i spomenik hrvatskom idiotizmu", *Jutarnji list*, 21. svibnja, <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/dugopolje-prica-o-perverziji-hrvatske-lokalne-samouprave-15052018>

uklopljen u okruženje naškodila najprije drugima (poput grada Splita na koji se infrastrukturno oslanjala, ali je iz njega izvlačila isplative sadržaje), a onda i sebi jer se općina zapravo suštinski nije razvila, ali je dobila pretežak financijski teret, što će onemogućavati budući razvoj.

No, traženjem odgovarajuće sustavske poluge rješenje problema moguće je naći, a krivac i rješenje mogu biti iste osobe. U Namibiji tako nekoliko desetljeća nije bilo ni rata ni mira. Ratna djelovanja poticali su naoružani ljudi, a stoka i usjevi stradavali su zbog sukoba i suše⁸⁷. Mnogi su imali poticaj za ilegalan lov na slonove i nosoroge jer je zarada za kilogram slonovih kljova bila do pet tisuća dolara, dok je prosječna plaća bila 20-ak dolara. Činilo se da je rješenje bilo nemoguće pronaći. Jedna je nevladina organizacija odlučila financirati lovočuvare u području gdje je živjelo pleme Himba. Upitali su vodeće ljude u tom plemenu ima li tu ljudi koji dobro poznaju teren i znaju koristiti oružje. Odgovorili su im da ih, naravno, ima. To su – lovokradice. Postavljeno je logično pitanje: mogu li oni koji su izazvali problem biti dio rješenja? Nitko za 20 ili 200 dolara neće prestati biti lovokradica kada mu se ponudi izbor između 5000 dolara. No, ljudi iz organizacije su odlučili riskirati i zaposliti baš lovokradice kao lovočuvare. Kao zaštitnici prirode, bivši lovokradice su prepoznali da je bogatstvo koju su nekontroliranim izlovom uništavali *njihovo vlastito bogatstvo*. Javio im se osjećaj odgovornosti i ponosa jer su čuvali nešto važno, nešto svoje. To je bilo rješenje i za druge dijelove Namibije. Vrste koje su bile na rubu izumiranja brzo su se oporavile.

Pravo rješenje je, tako, ono u koje su na kvalitetan način uključeni i oni koji su dio problema. Čovjek koji je predložio ovaj sustav, Namibijac, pripadnik plemena Himba i sin jednoga od lovokradica koji su postali lovočuvari, John Kasaona, sugerirao je tri principa: povežite *staro znanje, tradiciju i iskustvo s novim znanjem, znanošću i tehnologijom* – ljudi će sami prepoznati kada koje bolje radi, fokusirajte se na rješavanje *pravoga problema* – jer hvatanje lovokradica nije isto što i sprječavanje ilegalnog izlova, stvarajte trajna *partnerstva* – svi uključeni u sustav, vlada, nevladine organizacije i lokalne zajednice moraju vidjeti interes u tome da se sustav održava.

Tako, umjesto stavljanja težišta na pronalaženje krivca, težište treba staviti na rješavanje problema. Još je Albert Einstein rekao da nije moguće riješiti probleme istim razmišljanjem koje dovelo do problema. No, treba imati na umu da je

87 Ceci, S. (2011.): „Pravi krivci“, *Jutarnji list*, 9. svibnja, <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/dugopojlje-prica-o-perverziji-hrvatske-lokalne-samouprave-15052018>

rekao i ovo: „*Ako imate sat vremena za rješavanje problema, 55 minuta potrošite na razmišljanje o njemu, a pet na to kako ga riješiti*“. Čini se da se taj savjet nije primjenjivao ni prilikom upravljanja krizom izazvanom proglašenjem pandemije COVID-19. Naime, Lemoine⁸⁸ je istražio podatke za 100 regija i država i utvrdio su sve zemlje doživjele pad eksponencijalnoga rasta zaraženih kada su dosegle razinu tzv. „imuniteta krda“ bez obzira na mjere koje su imale, uključujući *lockdown*. Švedska, poznata po liberalnijim mjerama koje su se umnogome oslanjale na preporuku, a ne na obavezu, nije imala značajno različite stope smrtnosti u odnosu na druge države EU-a koje su uvele izrazito rigidne mjere. Mjera zatvaranja imala je minimalan učinak na širenje zaraze, ali je imala razoran učinak na gospodarstvo i društvo u cjelini. Bio je to najveći udar na osobne slobode nakon Drugoga svjetskog rata. Međutim, države nisu objavile analizu troškova i koristi kako bi opravdale uvođenje ovakvih politika. Državna tijela obavezna su objavljivati analize očekivanih troškova i koristi kao temelj za donošenje određenih mjera i politika. No, takvog dokumenta nije bilo, a nije objavljen ni naknadno. Ostale su nesagledive posljedice po ekonomiju, zdravlje i živote ljudi zbog nesposobnosti ili manjka želje da se problem sagleda sa sustavske perspektive.

Osigurati da organizacijski članovi primjenjuju disciplinu sustavskoga razmišljanja jedan je najvećih izazova prilikom izgradnje učeće organizacije. Ta je disciplina posebno važna u procesu upravljanja znanjem. Iako se za upravljanje znanjem u poduzećima koriste razni informacijski sustavi, za stvaranje, razmjenu i primjenu znanja ipak je najvažnija socijalna interakcija. Ovu disciplinu korisno je sagledati kroz prizmu SECI modela⁸⁹ koji se sastoji od faza *socijalizacija, eksternalizacija, kombinacija* (engl. *combination*) i *internalizacija* znanja. U tom smislu korisno je primijeniti sustavsku inteligenciju, odnosno ljudsku inteligenciju koja se temelji na sustavskom razmišljanju⁹⁰. Drugim riječima, osobe bi trebale biti inteligentni agenti koji se smatraju dijelom cjeline te sagledavaju utjecaj cjeline na njih kako bi utvrdili svoj mogući utjecaj na sustav u cjelini.

Primjerice, tijekom socijalizacije zaposlenici su uvijek u potrazi za novim prilikama za suradnju s kolegama ili drugim dionicima, kao što su kupci, ali traže i načine kako stjecati i dijeliti znanje. Menadžeri pak također promatraju, razgovaraju sa

88 Lemoine, P. (2021.): „The Lockdowns Weren't Worth It; There's a reason no government has done a cost-benefit analysis: The policy would surely fail“, *Wall Street Journal*, 11. ožujka.

89 Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995.): *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York.

90 Sasaki, Y. (2017.): „A Note on Systems Intelligence in Knowledge Management“, *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 236–244.

zaposlenicima kako bi utvrdili što misle i kako se osjećaju te s njima dijele svoje znanje, posebno neopipljivo. Tijekom eksternalizacije menadžeri i zaposlenici eksternaliziraju svoje znanje, s raznim dionicima te ih potiču na izražavanje svojih ideja, znanja, osjećaja, dojmova itd. Tijekom kombinacije, menadžeri i zaposlenici koriste IT sustave i ugrađuju znanje u sustav, integriraju ga i organiziraju kako bi ga se moglo koristiti. Pritom je također korisno primijeniti sustavsko razmišljanje. Tijekom internalizacije menadžeri i zaposlenici razvijaju uvjerenje da je novostečeno znanje korisno, odnosno da ga se može primijeniti u razne svrhe, ali i ponovno tijekom socijalizacije. Treba konstatirati da je za djelotvornost SECI modela najvažnije razviti individualnu i kolektivnu svijest o važnosti ovakvoga djelovanja na sustavski način.

Treba također napomenuti da, s obzirom na kompleksnost suvremenih organizacijskih međuodnosa, članovi organizacijskih i međuorganizacijskih timova svoje razmišljanje trebaju prebaciti sa singularne perspektive prema pluralnosti perspektiva, pri čemu može izroniti transformacijska perspektiva s obzirom na cjelovitost sustava i njegov mogući razvoj. Stoga je posebno važno da se organizacijsko učenje provodi u sustavima koji podupiru vrijednosti profesionalizma, integriteta i timskoga rada⁹¹.

1.4. Razvoj menadžmenta učećega poduzeća

Organizacija je temeljni preduvjet i okruženje rada učeće, ali i svih drugih organizacija i njihovih članova. Pritom se suvremena poduzeća mogu smatrati kompleksnim adaptivnim sustavima. Složeni sustavi imaju obrazac ponašanja statičnoga karaktera, dok kompleksni sustavi iskazuju nelinearne odnose. To znači da kompleksni sustavi imaju promjenjive ili dinamičke obrasce ponašanja, a ponekad ti obrasci uopće nisu jasni. Sustav s nelinearnim odnosima između svojih dijelova ostaje dinamičan dok ne dođe do stanja ravnoteže⁹². U stanju ravnoteže sustav ništa ne koristi, niti išta stvara. Većina kompleksnih sustava je daleko od ravnoteže pa su zato dinamični, a njihovo ponašanje moguće je predvidjeti u vrlo kratkom

91 Cooper, M. C., Ellram, L. M. (1993.): "Characteristics of supply chain management and the implications for purchasing and logistics strategy", *The International Journal of Logistics Management*, god. 4, br. 2, str. 13–24.

92 Black, J. A., Edwards, S. (2000.): "Emergence of virtual or network organizations: fad or feature", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 6, str. 567–576.

razdoblju. Takvi sustavi osciliraju oko dva stanja: stanja kada su obrasci ponašanja poznati do stanja u kojem nisu poznati, pa opet prema novom stanju reda u kojem su obrasci ponašanja poznati, ali se mogu razlikovati od prethodno uspostavljenih obrazaca. Logika tradicionalnih sustava temeljila se na jednom uspostavljenom stanju reda uz ideju da će takvo stanje opstati kroz dulje vremensko razdoblje. Klasične strukture su stoga polazile od jasno određenih granica sustava te identificiranih ključnih čimbenika prema kojima su se definirali pravila i procedure kojima se djelovanje sustava usmjeravalo u okviru zadanih granica sustava. Naglasak je stoga bio na centralno koordiniranoj specijalizaciji zadataka s temeljnim ciljem: efikasnom proizvodnjom standardiziranih proizvoda i usluga.

Mnogi teoretičari i praktičari su u potrazi za organizacijom koja bi mogla najbolje udovoljiti zahtjevima suvremenoga informacijskoga doba, odnosno postindustrijskoga doba znanja. Organizacija, odnosno organizacijska struktura, u učećoj organizaciji i učećem poduzeću treba omogućiti što veću slobodu zaposlenika, odnosno njihovo opunomoćenje, koje će biti temelj za njihov razvoj na temelju učenja i razvoja osobne izvrsnosti. No, ona također mora omogućiti razmjenu ideja i znanja između različitih dijelova organizacije, timski rad, osobito rad međufunkcijskih timova, dijalog u svrhu utvrđivanja primjerenosti postojećih organizacijskih pretpostavki, odnosno organizacijskih, ali i individualnih mentalnih modela, dizajn i redizajn zajedničke vizije te mogućnost sagledavanja djelovanja sa sustavske perspektive. Poželjno je da suvremena organizacija istovremeno ima labavo-čvrsta svojstva te da je organska i poduzetnički usmjerena, ali i da omogućuje *telework*, odnosno rad s lokacija izvan poduzeća te povezivanje pojedinaca i grupa na raznim lokacijama.

Suvremeni organizacijski oblici stoga potrebu za kontrolom zamjenjuju potrebom i sposobnošću uočavanja prilika stvorenih unutar i izvan sustava te okupljanjem članova koji će ih znati i moći realizirati. Brown i Eisenhardt⁹³ smatraju da suvremeni organizacijski oblici imaju „*ni malo ni puno strukture*“ te razvijaju adaptivnu kulturu s jedinicama koje komuniciraju u realnom vremenu. Stoga suvremene organizacije imaju malo unaprijed određenih, strogih pravila kako bi bile fleksibilnije i mogle poticati promjene.

Poslovni procesi u učećem poduzeću imaju dvije temeljne značajke: znanjem su intenzivni i labavo organizirani. U suvremenim uvjetima, a posebno u učećim or-

93 Brown, S. L., Eisenhardt, K. M. (1998.): *Competing on the Edge: Strategy as Structured Chaos*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

organizacijama, raspon kontrole kao broj zaposlenika izravno podređenih jednom nadređenom⁹⁴ više nije prikladna upravljačka kategorija jer je razlogom visokoga stupnja fragmentacije, odnosno rascjepkanosti, što usporava proces odlučivanja⁹⁵. Raspon kontrole tako prepušta mjesto *rasponu komuniciranja*, kako to predlaže Drucker⁹⁶, koji može omogućiti plitku organizacijsku strukturu. Za raspon komuniciranja tada vrijedi da broj ljudi koji odgovaraju jednom nadređenom ovisi samo o volji, želji i mogućnosti zaposlenika da preuzmu odgovornost za svoju komunikaciju i odnose u svim pravcima; gore, dolje i horizontalno. Tako kontrola postaje način i mogućnost za pribavljanje informacija i kontroliranje informacijskih tokova.

Da bi se ostvario visoki stupanj fleksibilnosti i opunomoćenja zaposlenika, poduzeća, a posebno ona koja se razvijaju kao učeće organizacije, uvode tzv. „*horizontalne organizacije*“ u smislu projektne, timske i mrežne organizacije⁹⁷. Za velike sustave to znači da se ova organizacijska rješenja umeću u postojeću strukturu većega stupnja formalizacije te se tako omogućuje povezivanje i preklapanje rada radnih timova prema *matričnom načelu*. Tako se uz standardne funkcije oblikuju stalni ili povremeni međufunkcijski timovi koji često djeluju na projektnoj osnovi. Njihova svrha je baviti se određenim problemom ili situacijom te tražiti najbolja rješenja. To se postiže okupljanjem stručnjaka iz poduzeća, vanjskih suradnika i konzultanata, korištenjem kreativnih tehnika, intenzivnim prikupljanjem informacija, razmjenom informacija i znanja te korištenjem alata IK tehnologije. Na taj se način unosi dinamika u postojeću strukturu, potiče se razvoj ljudskih potencijala i talenata, izgrađuje radna kohezija te jača poduzetničko ponašanje. Matrična organizacija oblikuje timove prema potrebi i sposobna je brzo odgovoriti na strukturne promjene. Međutim, s fizičkim povećanjem organizacije ovaj model često dovodi do nejasne slike nadležnosti.

Timska organizacija ruši granice između pojedinih organizacijskih jedinica ili dijelova organizacije te na taj način dehijerarhizira organizacijsku strukturu, čineći je znatno plićeom i fleksibilnijom. Timska organizacija treba imati dinamično obilježje nestalnosti. Tako se svakim novim zadatkom mijenjaju vođe timova, a ponekad

94 Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 209.

95 Ibid., str. 132.

96 Nowak, S. F. (2018.): "A Holistic Approach to Problem-Solving, Joint Force Quarterly 89", <https://ndupress.ndu.edu/Media/News/News-Article-View/Article/1492151/a-holistic-approach-to-problem-solving/> (pristupljeno 21. veljače 2023.)

97 Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, op. cit. 217–219.

i članovi, kako bi se povećavao spektar znanja i jačala fleksibilnost. Ovaj proces može biti formalan i eksplicitan, ali i neformalan i spontan te imati značajke samoorganiziranja. Tako se povećava djelokrug poslova koje obavljaju pojedinci te se na taj način ukupna organizacija čini spremnijom i sposobnijom za upravljanje promjenama. Ovaj organizacijski trend ukazuje na veliku važnost timskih vođa, odnosno projektnih menadžera čija je uloga u smislu postizanja sinergijskoga djelovanja tima i ostvarivanja konačnih rezultata neprocjenjiva.

U suvremenom poslovanju vještine, znanja i sposobnosti ljudi važno je okupiti, umrežiti i njima upravljati kako bi se postizali izvrsni rezultati. Osim toga, postoji potreba uspostave odnosa s različitim subjektima izvan poduzeća u svrhu suradnje, ali i prikupljanja informacija i znanja. Bilo bi poželjno da djelovanje organizacije, odnosno organizacijske strukture, u učećoj organizaciji sliči radu *orkestra*. Stoga suvremena učeća poduzeća uz postojeće strukture intenzivno primjenjuju i *mrežnu organizaciju*. Cilj je stvoriti organizacijsku platformu koja može povezati članove organizacije međusobno, ali i s vanjskim dionicima, te omogućiti pristup i korištenje različitih resursa, posebno informacija i znanja. Na taj se način također može postići visoki stupanj fleksibilnosti i sinergije.

Treba napomenuti da mrežno povezivanje nema neki unaprijed određeni protokol, već se događa spontano, s obzirom na prilike i okolnosti te stoga pomalo kaotično. No, ako se mrežno povezivanje ne sagleda na sustavan način, odnosno ako ne postoji „šira slika“ opsega mrežne platforme, može se dogoditi da se neki sudionici - čvorovi neopravdano zanemare zbog komunikacijskih poteškoća, odnosno šuma u komunikacijskom kanalu, da se stvaraju centri moći bez opravdanoga razloga, da se zbog brzine komunikacije neke prilike, ali i prijetnje, ne primijete te da se rad previše oslanja na mrežno povezivanje koje zbog poremećaja u vezama može biti nestabilno ili nepouzđano.

Mogućnosti ulaska i izlaska iz mreže su praktički neograničene pa se takva organizacija naziva i *organizacijom bez granica*⁹⁸, kao grupa resursa organiziranih prema načelu pružanja najbolje usluge kupcima. Prilikom dizajniranja „organizacije bez granica“ koja nema strogo određene kako interne, tako i eksterne granice, menadžment se rukovodi tzv. „radnom međuovisnošću“⁹⁹, odnosno međuovisnošću

98 Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T., Kerr, S. (2002.): *The Boundaryless Organization: Breaking the Chains of Organizational Structure*, Jossey-Bass, str. xvii.

99 Nadler, D., Tushman, M. (1997.): *Competing by Design: The Power of Organizational Architecture*, Oxford University Press.

tokova poslovnih procesa. Budući da se glavnina mrežnoga povezivanja odvija na temelju IK alata, ova organizacija je također *virtualna*. Mnoge velike korporacije IK sustavima povezuju tisuće zaposlenika u različitim državama. Na taj način, kada netko ima neki problem, za savjet i rješenje može upitati tisuće kolega u cijelome svijetu. Na taj način mnoge multinacionalne kompanije povećavaju svoju fleksibilnost te razvijaju poduzetničko ponašanje. Iako poduzeće može trajno djelovati na virtualnom temelju, virtualno povezivanje između određenih pojedinaca, grupa, organizacijskih jedinica i poduzeća često se odvija na projektnom temelju, odnosno privremeno, za potrebe rada na određenom projektu. Na taj se način omogućuje brz odgovor na potrebe te raspodjela resursa prema potrebama i mogućnostima.

Virtualno-mrežni način povezivanja također može imati hijerarhijske razine (primjerice voditelj projekta, voditelj radnih grupa, članovi), no njihov broj je minimalan i usklađen s potrebama, pretežno veličinom projektnog zadatka. No, ovakav način rada krije i neke opasnosti. Tako zbog manjka ili nedostatka nadzora svaki član virtualno-mrežnoga tima može biti usmjeren na realizaciju vlastitih ciljeva, a ne kolektivnih, pa je moguć problem *slobodnoga jahača*, a u konačnici i manjkavo ostvarivanje ciljeva, premašivanje rokova, pretjerano korištenje resursa i sl. Može doći do borbe za prevlast koja nije odraz kvalitete rada te uspostave novih mrežnih centara moći. Takav razvoj događaja može potkopavati zajedništvo, moral i motivaciju članova mrežno-virtualnoga tima. Stoga je potrebno pažljivo odabrati članove tima te povremeno održavati zajedničke sastanke uživo ili putem videoveze kako bi se identificirali mogući problemi u radu. U tom procesu opet presudnu ulogu ima vođa, odnosno voditelj tima koji organizaciju razvija prema načelima učeće organizacije.

Kako bi se prevladala organizacijska ograničenja, javljaju se i novi organizacijski oblici kojima se nastoje ukloniti nedostaci, prvenstveno hijerarhijske strukture. Neke od njih su N-oblik organizacije¹⁰⁰, cirkularna struktura¹⁰¹ itd. *N-oblik organizacije* kratica je od „nova“ i ima drugačije značajke od M-oblika organizacije¹⁰². Njena temeljna značajka je organiziranje rada ljudi i odjela na temelju privremenosti. Posebno se uvažava važnost zaposlenika na najnižim razinama, kao i nižega

100 Hedlund, G. (1994.): "A model of knowledge management and the N-form corporation", *Strategic Management Journal*, god. 15, str. 73–90.

101 Romme, G. (1996.): „Making organizational learning work: Consent and double linking between circles”, *European Management Journal*, god. 14, br. 1, str. 69–75.

102 Hedlung, G. (1994.): op. cit.

menadžmenta u procesima međufunkcijskoga i međudivizijskog dijaloga. Vertikalna komunikacija zamjenjuje se lateralnim oblikom komuniciranja pri čemu je uloga vrhovnoga menadžmenta djelovati kao katalizator promjena i arhitekt komunikacijskih procesa i kanala te infrastrukture za upravljanje znanjem. Osim toga, vrhovni menadžment primjenom konceptijskih vještina djeluje na integraciji područja s potencijalom za rekonfiguraciju i stvaranje novoga znanja. Pritom je temeljna struktura *heterarhija*¹⁰³. Osim stvaranja infrastrukture za upravljanje znanjem, proces upravljanja znanjem provodi se i usmjeravanjem ljudi u grupe koje imaju zadatak ispunjavanja određenih ciljeva s određenom svrhom. Na taj način nastoji se upravljati opipljivim, ali posebice neopipljivim znanjem zaposlenika.

Međutim, pogrešno bi bilo suvremene trendove u organizaciji miješati s organizacijskim strukturama. Pojavom mrežne, virtualne, timske ili procesne organizacije ne ukida se postojanje postojećih oblika koji su nezamjenjivi kao primarni oblik organizacije, posebno u velikim sustavima. Suvremenom dinamikom procesa organiziranja postojeće organizacijske strukture dobivaju organska obilježja kojima se jača njihova fluidnost, fleksibilnost i dinamičnost, omogućuje se njeno stalno restrukturiranje, deinstitucionaliziranje, neformalnost te jača proces organizacijskoga učenja.

Bez obzira na primijenjeni oblik organizacijske strukture, organizacijska filozofija učećega poduzeća treba se temeljiti na sljedećim obilježjima: organizacijska struktura i organizacija upravljanja moraju omogućavati proces učenja; proces učenja treba biti integriran s radnim aktivnostima kako bi se omogućilo učenje iz iskustva, učenje iz svih izvora, kao i učenje o samom procesu učenja; organizacijom treba upravljati kao trajnim učećim sustavom na način da se kontinuirano pojačavaju čimbenici koji omogućuju organizacijsko učenje te se uklanjaju njegovi ograničavajući elementi.

Korisno je sagledati *ulogu organizacijske strukture u organizacijskom učenju*. Tako hijerarhijska struktura podražava predvidljivo ponašanje te ima tendenciju pojednostavljivanja zadataka¹⁰⁴, posebice zadataka povezanih s učenjem, čime se

103 Heterarhija je u svojoj biti decentralizirana organizacija s većim ili manjim brojem jednakopravnih organizacijskih jedinica od kojih svaka jedinica ima visoku razinu autonomije. Heterarhija tako ima više vrhova, tj. više centara koji su jednako važni. Ovaj oblik organizacije tako se može primijeniti tamo gdje je za funkcioniranje organizacije izuzetno važna naglašena autonomnost dijelova i tek neznatna koordinacija među njima.

104 Romme, G. (1996.): "A note on the hierarchy-team debate", *Strategic Management Journal*, god. 17, str. 411–417.

zapravo umanjuje organizacijska sposobnost za prilagođavanjem svoga ponašanja. Tako se složene organizacijske strukture obično smatraju preprekama organizacijskom učenju, no postoje i alternativni pogledi. Ingvaldsen i Engesbak¹⁰⁵ ispitali su ulogu birokracije u procesu organizacijskoga učenja, no ne kao instrumenta kontrole, kakvima se ona obično smatra, već kao sredstva koje omogućuje suradnju u velikim sustavima. Birokracije se smatraju odličnim sredstvom za uspostavu organizacijskoga reda, stabilnosti i predvidljivosti što dovodi do više razine produktivnosti i efikasnosti. Međutim, birokracije su također na zlu glasu zbog sporoga uvođenja promjena i onemogućavanja eksperimentiranja. Dapače, eksperimentiranje i promjene su antagonisti birokracije jer privremeno uvode nered i kaos u sustav koji teži redu i stabilnosti¹⁰⁶. Međutim, mnoga velika poduzeća, iako su uvela birokratska načela poput formalizacije, standardizacije i centralizacije odlučivanja, također su uspješno uvela promjene u smislu novih proizvoda, usluga i tehnologija¹⁰⁷. Tako se nameće zaključak da je u birokracijama inoviranje ipak moguće. Taj je proces potrebno istražiti kako bi ga se optimalno primijenilo i u takvom okruženju.

Birokracije su poznate po standardizaciji svojih procesa. To se može pokazati korisnim i prilikom učenja i eksperimentiranja u svrhu inoviranja. Naime, ako su procesi pokušaja i pogrešaka koji prate proces inoviranja standardizirani i dokumentirani, njihovi rezultati i devijacije se pažljivo prate, mjere i dokumentiraju. Novi prijedlozi u smislu novih proizvoda, usluga ili tehnologije se sustavski testiraju, a rezultati verificiraju. Takve se informacije ugrađuju u informacijske sustave pa se procesi revidiraju i ponavljaju sve dok se ne postigne željeni rezultat. Na taj način standardizacija može smanjiti rizike eksperimentiranja, potaknuti učenje i promovirati produktivniju i efikasniju alokaciju resursa.

Birokracije se mogu smatrati i instrumentima koordinacije organizacijskih kolektivnih aktivnosti¹⁰⁸. Veliki sustavi se obično organiziraju na način da se uspostavlja više malih jedinica kojima se upravlja poluautonomno (kao što su to poslovne funkcije) ili autonomno (kao što su to divizije). Uspostavom malih jedinica u okvi-

¹⁰⁵ Ingvaldsen, J., Engesbak, V. (2020.): "Organizational learning and bureaucracy: an alternative view", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 403–415.

¹⁰⁶ Rupčić, N. (2020.d): "Learning organizations and organizational learning through the pragmatist lens", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 463–472.

¹⁰⁷ Lager, T., Blanco, S., Frishammar, J. (2013.): "Managing R&D and innovation in the process industries", *R&D Management*, god. 43, br. 3, str. 189–195.

¹⁰⁸ Donaldson, L. (2001.): *The Contingency Theory of Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

ru većega sustava poduzeća mogu oponašati uvjete koji postoje u malim poduzećima, posebno s obzirom na razvoj poduzetničkoga duha i dinamike. Međutim, formalizacija aktivnosti može pomoći u tom smislu. Aktivnosti istraživanja i razvoja obično podrazumijevaju opsežna testiranja i verifikaciju rezultata, što mogu poduprijeti formalizirani procesi¹⁰⁹.

Utvrđeno je također da hijerarhija autoriteta može biti loša za generiranje ideja, no može se pokazati korisnom za probir ili *screening* ideja za vrijeme faze selekcije¹¹⁰. Objašnjenje se može naći u činjenici da hijerarhija smanjuje mogućnost osobne sklonosti idejama s obzirom na poznanstva ili tendenciju da ljudi preferiraju svoje ideje u odnosu na ideje drugih. Međutim, utvrđeno je ipak da hijerarhija autoriteta negativno utječe na organizacijsku sposobnost generiranja raznolikosti ponašanja, što je temelj učenja i inoviranja. Tako je formalnije organizacijske strukture korisno koristiti kako bi se osiguralo anonimno generiranje ideja. Ako su pak ideje generirali vanjski dionici, formalnija organizacijska struktura i hijerarhija autoriteta također može biti od koristi prilikom selekcije ideja.

Hijerarhije je, dakle, moguće koristiti kao instrument koordinacije poslovnih procesa koji uključuju veliki broj ljudi, a posebno učenje i inoviranje. Inoviranje u velikim sustavima tako često uključuje koordinaciju velikoga broja stručnjaka, odnosno specijalista određenoga znanja, te obuhvaća veliki broj razina. Pa ipak, na uspjeh suradničkih projekata u velikoj mjeri utječe stil vođenja u manjim jedinicama. Tako se jedinice istraživanja i razvoja organiziraju labavije, odnosno njima se demokratski upravlja jer se bave traženjem novoga znanja i njegovom primjenom. Međutim, njihova suradnja s drugim odjelima i poslovnim operacijama ključna je za tržišno plasiranje i komercijalizaciju njihovih otkrića. Tako je koordinacija napora u okviru velikih sustava prvenstveno pitanje koordinacije vodstva, pri čemu se hijerarhijske značajke mogu koristiti kao mehanizmi koordinacije i suradnje. No, ovu dinamiku potrebno je dalje istraživati.

Veliki sustavi mogu imati i velike timove koji također mogu biti organizirani hijerarhijski¹¹¹. U takvom okruženju postoje jasno definirani uloge i dinamika moći.

109 Ben-Menahem, S. M., Von Krogh, G., Erden, Z., Schneider, A. (2016.): "Coordinating knowledge creation in multidisciplinary teams: evidence from early-stage drug discovery", *Academy of Management Journal*, god. 59, br. 4, str. 1308–1338.

110 Keum, D. D., See, K. E. (2017.): "The influence of hierarchy on idea generation and selection in the innovation process", *Organization Science*, god. 28, br. 4, str. 653–669.

111 Ruchi, S., Stothard, C. (2020.): "Power Asymmetry, Egalitarianism, and Team Learning- Part 1: Conceptualizing the Moderating Role of Environmental Hardship", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 389–401.

Tako članovi koji su hijerarhijski niže pozicionirani mogu biti osjetljiviji na uloge utemeljene na moći¹¹² što ih može inhibirati da slobodno sudjeluju u raspravama i dijalogu. Takva dinamika može biti više uvjetovana subjektivnim dojmom nego objektivnim okolnostima. Također, članovi pozicionirani više u hijerarhiji mogu biti skloni zanemariti informacije od onih hijerarhijski niže pozicioniranih ili im mogu davati manje pozornosti, što dalje potiče asimetriju moći. Takvo okruženje nije poticajno za timsko učenje i razmjenu znanja.

Izazov djelovanja u učećoj organizaciji stoga predstavlja mogućnost identificiranja i razumijevanja sustava i sustavskih odnosa. Na temelju ispravnoga razumijevanja organizacijskih sustavskih odnosa moguće je distribuirati moć. U tom smislu može se predložiti uvođenje egalitarizma¹¹³ kao stanja i osjećaja interakcijske jednakosti, što doprinosi osjećaju uzajamnoga poštovanja¹¹⁴. U egalitarističkom okruženju moguće je poticati zajedničko istraživanje, dijalog, generiranje ideja, razmjenu znanja i timsko učenje. Egalitarizam je posebno važan za timsko učenje jer članovi moraju zanemariti svoje pretpostavke da bi zajedno razmišljali. Dijalog uključuje slobodnu raspravu o raznim mogućnostima, okolnostima, ali i greškama pa predstavlja odličnu priliku za učenje. U uvjetima egalitarizma svima se daju jednake prilike i jednaki uvjeti bez obzira na uloge, odgovornost i raspoložive resurse, što može pridonijeti većoj otvorenosti i predanosti zajedničkom istraživanju, propitivanju i razmjeni ideja. No, razlike među ljudima uvijek postoje, ali se svode na osobne preferencije i sklonosti. Egalitarizam može ojačati osjećaj pripadnosti timu, a onda i predanost radu i zajedničkim rezultatima. To je posebno važno u uvjetima neizvjesnosti i krize kada organizacijski članovi zaboravljaju na svoje uloge i položaj u hijerarhiji te zajedno traže rješenja.

No, osim elemenata kao što je organizacijska struktura, treba raditi i na izgradnji *učeće kulture* koja može osnaživati ideje učeće organizacije kod organizacijskih članova i osiguravati trajni učeći zamah. Organizacijska kultura različito se defini-

112 Greer, L. L., De Jong, B. A., Schouten, M. E., Dannals, J. E. (2018.): "Why and when hierarchy impacts team effectiveness: a meta-analytic integration", *Journal of Applied Psychology*, god. 103, br. 6, str. 591–613.

113 Ruchi, S., Stothard, C. (2020.): "Power Asymmetry, Egalitarianism, and Team Learning – Part 1: Conceptualizing the Moderating Role of Environmental Hardship", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 389–401.

114 Kozlowski, S. W., Gully, S. M., McHugh, P. P., Salas, E., Cannon-Bowers, J. A. (1996.): A dynamic theory of leadership and team effectiveness: developmental and task contingent leader roles", *Research in Personnel and Human Resources Management*, god. 14, str. 253–306.

ra ovisno o organizacijskim aspektima na koje se odnosi. Tako Aurelio¹¹⁵ navodi da je suština organizacijske kulture kolektivna psiha, odnosno kolektivni um. Neka poimanja kulture razlikuju njene razine. Tako Schneider, Brief i Guzzo¹¹⁶ razlikuju klimu, odnosno način poslovanja, od kulture kao skupa organizacijskih vrijednosti i vjerovanja. Kotter i Heskett¹¹⁷ pak razlikuju vidljivu kulturu sastavljenu od obraza ponašanja i duboku kulturu koja se odnosi na zajedničke vrijednosti. Svyantek i DeShon¹¹⁸ identificirali su adaptivni dio kulture, koji omogućuje kratkoročne promjene, od konfiguracijske komponente, koja omogućuje dugoročno održanje organizacijskoga djelovanja. Iz navedenoga se može uočiti da suštinski dio kulture čine temeljne pretpostavke o načinu djelovanja koje zapravo predstavljaju skup pojedinačnih i kolektivnih mentalnih modela, a koji se očituju kroz vidljive elemente kao što su norme, rutine i obrasci ponašanja.

Kultura se razvija s vremenom, a dolazi od ideja osnivača poduzeća, njegovih vođa te novih članova organizacije. Osnivači postavljaju temelje kulture kroz proces implementacije svojih osobnih uvjerenja, vrijednosti i pretpostavki o ljudskoj prirodi, poslovanju i strateškom usmjerenju te značajkama okruženja. Njihova vjerovanja i vrijednosti transformiraju se u obrasce ponašanja, a oni u poslovne strategije, što dalje uče i prihvaćaju ostali članovi organizacije. Zadatak je vođa i menadžera koje angažiraju osnivači održavati sržne vrijednosti organizacijske kulture, posebice ako početna strategija, odnosno poslovna filozofija, donosi uspjeh.

Međutim, treba napomenuti da kultura nastaje i razvija se kao rezultat interakcije grupa ljudi kako bi se ostvarili zajednička svrha i ciljevi. Kako zaposlenici rješavaju probleme i usklađuju svoje djelovanje s okruženjem, uče koje aktivnosti donose rezultate. Tako se može reći da kultura izvire ili izranja kao rezultat iskustva i procesa učenja članova organizacije. Uspješni način razmišljanja i djelovanja prenosi se na nove članove te se tako održava. U tom smislu Schein¹¹⁹ kulturu naziva „ostatkom procesa učenja“ te poistovjećuje oblikovanje kulture s oblikovanjem grupa. Tako kultura odražava napore grupe u suočavanju s izazovima vanjskoga okruženja i interne integracije. Pritom treba uvažiti važnost kulture pojedinih

115 Aurelio, J. M. (1995.): "Using Jungian archetypes to explore deeper levels of organizational culture", *Journal of Management Inquiry*, god. 4, br. 4, str. 347–368.

116 Schneider, B., Brief, A. P., Guzzo, R. A. (1996.): "Creating a climate and culture for sustainable organizational change", *Organizational Dynamics*, god. 24, br. 4, str. 7–19.

117 Kotter, J. P., Heskett, J. L. (1992.): *Corporate Culture and Performance*; The Free Press, New York, NY.

118 Svyantek, D. J., DeShon, R. P. (1993.): "Organizational attractors: a chaos theory explanation of why cultural change efforts often fail", *Public Administration Quarterly*, god. 17, br. 3, str. 339–55.

119 Cf.: Schein, E. H. (1992.): *Organizational Culture and Leadership*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.

profesionalnih grupa te činjenicu da se pojedinci mogu više identificirati sa svojom profesijom i njenim kulturološkim obilježjima, nego s organizacijom. Zbog toga je važno poticati interakciju i suradnju svih pojedinaca u poduzeću, bez obzira na funkcijske granice.

Nije važno samo identificirati kako kultura nastaje; važno je također razumjeti kako se ona održava. Elementi kulture na koje vođe i zaposlenici obraćaju pozornost i kojima daju prioritet imaju vjerojatnost duljega zadržavanja. Održavaju se također oni obrasci koji se nagrađuju, o kojima se govori i koji donose rezultate. Budući da se neki elementi kulture mogu izgubiti zapošljavanjem novih članova, oni se mogu održati kroz programe edukacije i mentorstva. Učenjem kulture nove se članove upoznaje s poslovnom filozofijom, strateškim odrednicama i temeljnim pretpostavkama, odnosno mentalnim modelima na kojima se temelji poslovanje. Ostale interesno-utjecajne grupe također pridonose izgradnji i očuvanju mentalnih modela na kojima se temelji uspješno poslovanje. Pritom jaka kultura koja korespondira sa strateškom orijentacijom omogućuje unutarnje usklađenje te jača motivaciju i infrastrukturu potrebnu za ostvarenje poslovnoga uspjeha.

Poduzeća s jakom kulturom koja njeguju sržne vrijednosti o važnosti ljudi, ispunjavanju potreba interesno-utjecajnih grupa te učenju i upravljanju promjenama sposobna su prilagođavati se promjenjivom okruženju. Njihove središnje vrijednosti utječu na stvaranje otvorenoga sustava u koji se uključuju svi članovi organizacije, ali i vanjski entiteti koji imaju udjela u poslovnim procesima i provođenju strategije¹²⁰. Ovakva *participativna učeća kultura* odgovara značajkama učećega poduzeća. Učeća kultura je koncept koji odražava organizacijsko ponašanje iz perspektive učenja i razvoja. Participativna učeća kultura temelji se na vrijednosti demokratskih načela te ju označava uravnotežena distribucija moći, snažna usmjerenost na kupce, kooperativnost, orijentacija na kontinuirano učenje, unaprijeđenje i razmjenu znanja, sinergija zajedničkoga djelovanja i poštovanje potreba svih interesno-utjecajnih grupa.

Ovakva kultura vrednuje važnost i uključenost svake osobe u procesu stvaranja vrijednosti te stoga svakoj osobi daje moć da djeluje. Razlog se nalazi u jačanju osjećaja slobode i vlasništva nad rezultatima kako bi se jačala motivacija i omogućilo ostvarivanje potrebe samoaktualizacije. Ovaj koncept se, naravno, temelji na pretpostavci o odgovornom i mogućem djelovanju svakoga pojedinca utemelje-

120 Bechtold, B. L. (1997.): "Toward a participative organizational culture: evolution or revolution?"; *Empowerment in Organizations*, god. 5, br. 1, str. 4–15.

nog na primjerenom znanju i vještinama. Ovakva kultura odgovara organskim organizacijama s minimalnom hijerarhijom. Za razliku od njih, hijerarhijske strukture temelje se na dominaciji određenih grupa, strogom poštivanju pravila i procedura te kontroli. Međutim, promjene u suvremenom poslovanju zahtijevaju brzo djelovanje i fleksibilnost. Ovim zahtjevima može se udovoljiti jedino osnivanjem participativnih, opunomoćenih sustava koji funkcioniraju na temelju *samoorganiziranja*. Opunomoćene grupe i pojedinci tako djeluju na temelju svojih sposobnosti uočavanja problema te autoriteta i spremnosti da poduzmu akcije. Na temelju uravnotežene distribucije moći može se postići visoki stupanj funkcionalnosti jer svi ljudi imaju znanje, moć i autoritet da u određenom trenutku djeluju kao vođe¹²¹.

Veliku važnost u učećem poduzeću ima djelovanje *opunomoćenih timova*. Timska organizacija također mijenja distribuciju moći i kontrolu. Ako se timovi pokušaju oblikovati, ali se pritom zadrži centralizacija kontrole i moći, njihov uspješan rad neće biti moguć. Izgradnjom timova stvaraju se zajednice ljudi koji zajedno uče i djeluju kako bi ispunjavali ciljeve. Mreže timova zajedno rade da bi stvorili efektivnu međuovisnu grupu koja se samoorganizira prema potrebama kako bi bila fleksibilna. Temeljni razlog takvoj promjeni nalazi se u promjeni fokusa djelovanja s komandno-kontrolnih mehanizama prema orijentaciji na kupce, čije potrebe pokreću procese samoorganizacije. Kupci također očekuju susret s opunomoćenim zaposlenicima koji imaju znanje i moć da u najkraćem roku riješe njihove probleme i zahtjeve. Ako zaposlenici nisu opunomoćeni da samostalno djeluju, narušava se kontinuitet lanca stvaranja vrijednosti. Na temelju usredotočenosti na lanac stvaranja vrijednosti ljudi razmjenjuju informacije, surađuju i samoorganiziraju se kako bi učinkovitije obavili svoj posao. Vertikalna organizacija pak naglašava status, autoritet i moć. Stoga participativna učeća kultura u organski organiziranom učećem poduzeću nema alternative.

Temeljni razlog važnosti izgradnje participativne učeće kulture je jačanje procesa kontinuiranoga učenja. Temeljna pretpostavka birokracija je ideja da su hijerarhija i kontrola potrebne kako bi se održao red. Međutim, upravo je suprotno potrebno: u kompleksnom okruženju ubrzanih promjena treba osloboditi potencijal pojedinaca za samoorganizacijom kako bi se iz kaotičnih obrazaca stvorili novi obrasci reda. U takvom kontekstu može nastati učeće poduzeće gdje članovi su-

121 Mink, O. G., Esterhuysen, P. W., Mink, B. P., Owen, K. Q. (1993.): *Change at Work: A Comprehensive Management Process for Transforming Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, str. 25.

stava preispituju obrasce ponašanja kako bi ih unaprijedili i tako poboljšali funkcioniranje sustava ili ga transformirali. Tako spontana samoorganizacija stvara nove obrasce ponašanja kojima se organizacija sinergijski prilagođava izranjajućim značajkama sustava. Povezanost između članova i suradnja u njihovom djelovanju potiče učenje koje se ugrađuje u kompetencije, vještine i sposobnosti članova organizacije, ali i u organizaciju u cjelini. Osim toga, *input* od strane partnera u lancu stvaranja vrijednosti također omogućuje stjecanje znanja o tome kako postizati bolje rezultate.

Pri izgradnji participativne učeće kulture polazi se od pretpostavke da je jedna od temeljnih ljudskih potreba upravo potreba za društvenom povezanošću, čime se stvaraju temelji *samoorganizacijske demokracije*. Izgradnju participativne učeće kulture tako jača potreba pojedinaca da sudjeluju u ispunjavanju nekog zajedničkog cilja i zajedničke svrhe koja je veća od njih samih. Zajednica se sastoji od pojedinaca koje povezuje međuovisnost, zajednička svrha i suradnja. Izgradnja zajednice temelji se na poštovanju svih osoba i prepoznavanju njihova doprinosa ostvarivanju zajedničke svrhe. Njihov rad stoga zahtijeva visoki stupanj samosvijesti, društvenu odgovornost, interpersonalne vještine te znanje o poslovnim procesima. Ova ideja u suprotnosti je s još uvijek dominantnim uvjerenjem prema kojemu se zaposlenike smatra otuđenim i defenzivnim bićima. Zbog toga je prije svega važno da menadžment promijeni svoja shvaćanja o prirodi ljudi kako bi se od komandno-kontrolnoga sustava mogla izgraditi participativna učeća kultura.

Zadatak suvremenih poduzeća u uvjetima stalnih promjena nije samo odgovarati na zahtjeve okruženja i prilagođavati se promjenama. U uvjetima kada ponuda značajno premašuje potražnju, a poznate se potrebe zadovoljavaju na različite načine, zadatak je poduzeća otkrivati latentne potrebe kupaca. Da bi to mogla, suvremena poduzeća moraju stalno poticati inoviranje, a ono pak zahtijeva prihvaćanje rizika i kontinuirano učenje. Proces inoviranja zahtijeva takvo djelovanje koje se ne temelji samo na rješavanju problema, već se usmjerava na traženje, odnosno zamišljanje mogućnosti. Drugim riječima, inoviranje se temelji na *generativnom* ili *eksploratornom učenju* kojim se naglašava potreba za stalnim eksperimentiranjem, dijalogom, sustavskim razmišljanjem, preispitivanjem temeljnih pretpostavki, odnosno mentalnih modela, i konstruktivnim stavom. Stoga je u

participativnu učeću kulturu važno ugrađivati temelje procesa generativnoga učenja¹²².

Participativnu učeću kulturu moguće je jačati na nekoliko načina. Prije svega, moguće je krenuti od onoga što u poduzeću funkcionira dobro. Posebno je dobro identificirati, opisati i objasniti situacije u kojima je sustav iznimno dobro funkcionirao, a vještine i sposobnosti pojedinaca posebno došle do izražaja. Svrha ovoga procesa je identificirati čimbenike koji posebno pridonose vitalnosti poduzeća, kao i situacije u kojima se njihovo djelovanje maksimizira. Senge¹²³ smatra da su ovakvi postupci *zarazni*, odnosno da jačaju energiju te potiču dijalog, sagledavanje onoga što jest i stvaranje vizije onoga što bi moglo biti. Tako se jača ljudska sposobnost identificiranja pozitivnih iskustava, sadašnjih i prošlih snaga, uspjeha i potencijala. Ovakav afirmativni stav ima važnost *placebo efekta* za poduzeće jer usmjerava pozornost na postignuća, snage i ostale izvore organizacijske vitalnosti.

Na temelju afirmativnoga stava potrebno je također poticati preispitivanje navika i rutina zaposlenika te ih usmjeravati da provode eksperimente u svom djelokrugu rada. Menadžeri se često bave poznatim problemima za koje su rješenja poznata. Međutim, u okviru participativne učeće kulture zaposlenike se potiče da prošire granice razmišljanja i bave se novim mogućnostima. Tako je uz realnu sliku sadašnjosti potrebno razvijati sliku moguće budućnosti što kod zaposlenika stvara *kreativnu tenziju* i potiče kreativno razmišljanje i učenje. Međutim, važno je napomenuti da poduzeća koja svojom kulturom potiču eksperimentiranje ne smiju slati drugu poruku kažnjavanjem pogrešaka. Pogreške su također rezultat učenja i treba ih vrednovati kao mogućnosti i priliku za učenje.

Stvaranje afirmativne klime i poticanje eksperimentiranja dugoročno neće biti dovoljno ako zaposlenici ne budu vidjeli rezultate svoga rada. Stoga je također važno razvijati integrativne sustave koji zaposlenicima omogućuju sagledavanje posljedica svojih aktivnosti, odnosno doprinosa ukupnom djelovanju poduzeća kako bi vidjeli znakove napretka. Drugim riječima, zaposlenike je potrebno upoznavati s organizacijskom dinamikom. Osjećaj doprinosa postizanju zajedničke svrhe jača motivaciju, kreativnost i učenje pojedinaca. Ovaj se cilj može postići

122 Ovakvu kulturu Barrett naziva «appreciative culture», cf.: Barrett, F. (1995.): “Creating appreciative learning cultures”, *Organizational Dynamics*, god. 24, br. 1, str. 36–49.

123 Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY.

izgrađivanjem *feedback* sustava te uvođenjem tzv. „*menadžmenta otvorene knjige*“, čime se zaposlenicima pruža uvid u sve relevantne informacije o ostvarivanju ciljeva.

Uz razvoj integrativnih informacijskih sustava važno je jačati razmjenu informacija, komuniciranje, odnosno dijalog zaposlenika. Sâm pristup informacijama neće rezultirati novim perspektivama ako se zaposlenici ne uključe u razmjenu mišljenja, odnosno živu raspravu o mogućnostima. Istraživanje novih mogućnosti također potiče preispitivanje dominantnih pretpostavki, odnosno mentalnih modela, što potiče generativno učenje i proces inoviranja. Posebno je važan dijalog koji se može nazvati *integracijskom disciplinom* učeće organizacije kojom se jača nada da se kroz interakciju mogu pojaviti nove ideje. U ovom procesu također može doći do redefiniranja vizije i misije poduzeća. Dijalog također znači mogućnost postavljanja pitanja i suočavanja različitih ideja pa nerijetko izaziva konflikte. Zadatak je menadžera usmjeravati proces dijaloga u kreativnom pravcu, a konflikte održavati na granici kreativnosti, kako bi se izbjeglo njihovo destruktivno djelovanje.

Watkins i Marsick¹²⁴ identificirale su dimenzije učećega poduzeća čija je izgradnja primarni zadatak menadžmenta: promoviranje prilika za kontinuirano učenje, promoviranje dijaloga, razmjena znanja, suradnja i timsko učenje, opunomoćenje zaposlenika i usmjeravanje njihova djelovanja prema ostvarivanju zajedničke vizije, uspostavljanje sustava za stjecanje i razmjenu znanja, povezivanje organizacije s okruženjem i pružanje strateške potpore za učenje. Organizacijsku klimu i kulturu ne može se stoga sagledavati izolirano od procesa vođenja. Svrha organizacijske kulture i vođenja je jačati procese individualnog, timskog i organizacijskog učenja.

Naglasak pri izgradnji participativne učeće kulture stoga treba staviti na izgradnju ljudskih vještina, prvenstveno vještina učenja koje će omogućiti veću efikasnost i efektivnost. Moguće je predložiti nekoliko smjernica koje mogu povećati dinamiku organizacijskoga učenja, a koje treba ugraditi u temelje učeće kulture. Prije svega, učenje treba smatrati radom, a rad učenjem. Procese učenja treba povezati s praksom što je više moguće, potrebno je poticati refleksiju tijekom obavljanja zadataka i omogućiti pravovremeni pristup informacijama. Probleme učenja treba rješavati kroz međuljudske odnose i participaciju zaposlenika. Moguće je da se neki ljudi sami isključuju iz procesa učenja. Tome mogu pridonijeti neke

124 Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1996.): *In Action: Creating the Learning Organisation*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA, str. 95.

okolnosti ili postojeći obrasci društvenih odnosa koji mogu izazivati konflikte. Upravljanjem konfliktima kroz međuljudske odnose potrebno ih je održavati na optimalnoj razini. Također treba poticati razvoj neformalne kulture i neformalnih veza između članova poduzeća. Evaluaciju ideja koje proizlaze iz formalnih kontakata potrebno je osloboditi nepotrebnih birokratskih forma i procesa te isticati da je ideja važnija od procedure. Timsko učenje i zajednice učenja treba smatrati imovinom, odnosno bogatstvom poduzeća. Poticanjem komunikacije članova timova međusobno i s drugim timovima širi se razumijevanje i baza znanja što pojačava i ubrzava učenje.

Da bi izgradilo povjerenje, poduzeće treba izgrađivati kulturu koja se usredotočuje na sržne vrijednosti koje omogućuju iskrene odnose. Sržne vrijednosti koje organizacija može promovirati kako bi se razvijalo povjerenje su sljedeće¹²⁵. Prije svega treba poticati otvorenost jer ljudi ne mogu vjerovati jedni drugima ako jedni prema drugima nisu otvoreni. Netransparentnost i tajnovitost ruše povjerenje. Javljanje se spekulacije i glasine koje negativno djeluju na otvorenost. Neke informacije je ponekad dobro smatrati povjerljivima, ali njihovo skrivanje dulje nego što je to potrebno djeluje kontraproduktivno. Također je važno povećavati razinu i raznolikost kompetencija. Kredibilitet je važan element povjerenja. Uvjerenost u nečije sposobnosti povećava stupanj povjerenja u tu osobu. Stoga menadžeri često ne mogu vjerovati zaposlenicima jer smatraju da im nedostaje znanja, vještina i/ili osjećaj odgovornosti. Povećanje kompetencija stoga predstavlja način povećanja povjerenja na poslu.

Jedna je od najvećih preokupacija zaposlenika njihova percepcija pravednosti i jednakosti. Osim toga, zanima ih kako se donose odluke i rezultiraju li pravednošću. Stoga treba uložiti napore u njegovanje pravednosti. Postoje dva tipa pravednosti: *procesno orijentirana* pravednost i pravednost *orijentirana na rezultate*. Procesno orijentirana pravednost se tiče načina na koji se donose odluke dok se pravednost orijentirana na rezultate usredotočuje na konačni ishod, odnosno pitanje „*tko dobiva što*“. Iako su oba tipa pravednosti važna, glavna preokupacija zaposlenika je ipak usmjerena na procese kojima se donose odluke. Kako bi se steklo povjerenje, potrebno je donositi odluke na pravedan način, što treba slijediti pravedno nagrađivanje temeljeno na rezultatima i radnim naporima. Osim toga, nagrađivanje treba biti transparentno što znači da kriteriji rezultata svima trebaju biti poznati i jasni.

125 Cf.: Wong, K. (2000.): *Productivity Booster*, Malaysian Business, Kuala Lumpur.

Također je važno jačati *integritet* kao organizacijsku vrijednost. Integritet je kvaliteta iskrenosti i jakih moralnih načela. Osoba visokoga integriteta drugima pristupa iskreno i pažljivo. Rukovodi se povjerenjem i drži dana obećanja. Kako bi izgradila povjerenje, organizacija treba jasno deklarirati integritet kao najvažniju vrijednost svakoga pojedinca u organizaciji. Protiv onih koji prijevarama narušavaju integritet pojedinaca ili organizacije treba poduzeti oštre mjere.

Organizacije također trebaju poticati razmjenu informacija, vještina, iskustva i ekspertize. To ima psihološku vrijednost jer razvija bolje odnose između ljudi i potiče izgradnju povjerenja. Kultura bi trebala osiguravati otvorene odnose pune povjerenja i poštovanja koji potiču angažman zaposlenika te prilagodbu prema zahtjevima okruženja na temelju organizacijskoga učenja. Temelj povjerenja je poštovanje, što je temelj i kulture učeće organizacije, odnosno učećega poduzeća. Povjerenje u organizaciji postoji kada si ljudi vjeruju, a vjeruju si kada su otvoreni, poštteni, pravedni, odgovorni i uzajamno se poštuju. Stoga Paine¹²⁶ učeću kulturu naziva *organizacijskim žiroskopom*.

U kontekstu koncepta učećega poduzeća posebno se ističe važnost upravljanja i razmjene znanja. Pritom mnogi autori kao temeljnu prepreku ovome procesu ističu upravo organizacijsku kulturu¹²⁷. Problematika povezanosti organizacijske kulture i upravljanja znanjem može se sagledati s dva aspekta. Prvi aspekt odnosi se na kulturološko prihvaćanje procesa upravljanja znanjem, a drugi na poticanje ljudi da razmjenjuju znanje. Iako proces upravljanja znanjem dominantno ovisi o alatima informacijskih sustava koji omogućuju stjecanje, pohranu i distribuciju znanja, njihovo učinkovito korištenje može ograničavati organizacijska kultura. Stoga neki autori¹²⁸ smatraju da je učinkovitije prilagoditi sustav upravljanja znanjem postojećoj organizacijskoj kulturi nego pokušati promijeniti kulturu. Istraživanjem koje su proveli Park, Ribière i Schulte¹²⁹ identificirane su kulturološke značajke koje imaju umjerenu ili visoku povezanost s uspješnom primjenom sustava za upravljanje znanjem. To su slobodna razmjena informacija, bliska suradnja s drugima, timski rad, povjerenje, pravednost i entuzijizam. Vidljivo je da su nave-

126 Paine, N. (2019.): *Workplace Learning: How to Build a Culture of Continuous Employee Development*, Kogan Page Ltd., New York, NY.

127 Cf.: Barth, S. (2000.): "KM Horror Stories", *Knowledge Management*, god. 3, br. 10, str. 37–40.

128 McDermott, R., O'Dell, C.: "Overcoming the 'cultural barriers' to sharing knowledge", <www.apqc.org/free/articles/km0200/indeks.htm> (20. travnja 2006.)

129 Park, H., Ribière, V., Schulte, W. D. (2004.): "Critical attributes of organizational culture that promote knowledge management technology implementation success", *Journal of Knowledge Management*, god. 8, br. 3, str. 106–117.

dene značajke upravo značajke učeće kulture pa se može zaključiti da je implementacija takve kulture važna pretpostavka za učinkovitost procesa upravljanja znanjem i učećega poduzeća općenito.

Funkcija vođenja u učećem okruženju nije i ne smije biti strogo određena. Vođenje u određenoj mjeri i prema prilikama treba omogućavati samoorganizaciju. Drugim riječima, znanju i sposobnostima treba dozvoliti da se manifestiraju i realiziraju, a snagu ega treba zatomljivati. Uz ovaj, zadatak je vođe osiguravati prilike za učenje i stjecanje vještina za realizaciju ciljeva, ali i za ostvarivanje novih oblika samoorganizacije kroz samoaktualizaciju, čime se oslobađaju kreativni potencijali. Učenje tako prvenstveno služi za premošćivanje jaza između vizije i ostvarivanja rezultata na organizacijskoj i individualnoj razini. Na taj način vođa postaje istinski sluga koji ovisi o odgovornosti drugih, a brigu za druge ne iskazuje kontrolom. Njegov je zadatak oslobađati potencijale prema odrednicama vrijednosnoga sustava ugrađenoga u učeću kulturu.

Proces vođenja na temelju rezultata učenja u suštini predstavlja iniciranje procesa preispitivanja fundamentalnih pretpostavki, odnosno mentalnih modela u svrhu ovladavanja rastućom kompleksnošću okruženja. Stoga uloga vođe nije jednostrana, isključiva ni statična. Zadatak je vođe djelovati na kolektivnu promjenu svijesti. U skladu je to s Einsteinovom izrekom: *Problem nije moguće riješiti korištenjem iste svijesti koja ga je stvorila. Treba naučiti svijet gledati na drugi način.* Tada rezultat može biti zajednička dobit.

Vođenje u učećem poduzeću treba imati značajke transformacijskoga vodstva. Bass¹³⁰ smatra da je transformacijsko vodstvo takvo vodstvo pri kojemu sljedbenici pod utjecajem vođe ostvaruju rezultate iznad očekivanja. Presudnost utjecaja osobe vođe nalazi se prije svega u smislu podizanja svijesti o važnosti i vrijednosti željenih rezultata te stvaranja intelektualno poticajnoga okruženja u kojem pojedinci mogu transcendentirati vlastite interese u korist viših interesa, odnosno zajedničke svrhe i vizije. Transformacijsko vodstvo moglo bi se stoga definirati kao sposobnost osobe koja je vođa da utječe na transformaciju stavova, vjerovanja, ponašanja, odnosno vrijednosnoga sustava pojedinaca kako bi zajedno djelovali na ostvarivanju misije poduzeća. Ovakvo vodstvo podrazumijeva jaku identifikaciju ne samo s osobom koja je vođa, već prije svega s misijom i ciljevima poduzeća, odnosno sa zajedničkom vizijom.

130 Bass, B. M. (1995.): "Transformational leadership redux", *Leadership Quarterly*, god. 6, str. 463–78.

Bassova ideja transformacijskoga vodstva ima četiri dimenzije: karizmu, individualni fokus, intelektualnu stimulaciju i inspiraciju. Transformacijski vođa učećega poduzeća svojom karizmom treba djelovati na izgradnji kulture u kojoj vladaju poštovanje, ponos, vjera u uspjeh, uzbuđenje i poticaj za zajednički rad. Da bi zaposlenici bili istinski posvećeni ostvarivanju zajedničke vizije, potrebno je znanje, odnosno kontinuirano učenje. Za kontinuiranu posvećenost zajedničkoj viziji vođa treba poticati zajedničko rješavanje problema, razmjenu znanja, eksperimentiranje i prihvaćanje rizika. Intelektualnu stimulaciju najbolje je postizati tako da vođa svojim ponašanjem pokazuje posvećenost ciljevima, jača komunikaciju zajedničke vizije te tako djeluje na motivaciju zaposlenika. Na taj način transformacijsko vodstvo djeluje na jačanje dinamičnosti te metamorfozu vrijednosnoga sustava koji potiče učenje i inoviranje. Bass je istraživanjem ustanovio da zaposlenici koji djeluju u uvjetima transformacijskoga vodstva iskazuju veće zadovoljstvo u radu, učinkovitiji su, odnosno iskazuju bolje radne rezultate.

U učećem poduzeću u kojem se poslovanje temelji na timskom i grupnom radu labavo mrežno povezanih radnika znanja, može se postaviti suštinsko pitanje: *koja je uloga i doprinos vođa u takvom okruženju?* S obzirom na rastući udio samoupravljanja opunomoćenih radnika znanja, vođenje u učećem poduzeću prvenstveno postaje *pitanje konceptualizacije vizije*, odnosno sposobnosti artikuliranja budućih pravaca akcije. Tada se temelj vještine vođenja može svesti na sposobnost pojedinca da utječe na druge da zajednički stvaraju budućnost realiziranjem zajednički definiranih ideja i koncepata.

Funkcija vođe u učećem poduzeću prvenstveno je koordinacijske prirode. Vođa djeluje kao *koordinator* mrežno organiziranih specijalista te njihov rad usmjerava i oblikuje prema odrednicama koncepta učećega poduzeća. Taj se proces pretežno odvija putem opunomoćenja zaposlenika koji korištenjem informacijske tehnologije koordiniraju svoje aktivnosti i prema potrebi se umrežuju. Na taj način svaki član organizacije dobiva određenu mogućnost da iskaže i izrazi vlastite sposobnosti vođenja. Stoga u učećem poduzeću ne treba govoriti samo o osobnim ili bihevioralnim obilježjima pojedinaca, već i o njihovim *aktivnostima vođenja*. Pritom se svaka inicijativa pojedinaca koja utječe na neki aspekt poslovanja može nazvati aktivnošću vođenja. Tako pojedinci, tehnički inovatori koji nemaju formalni autoritet, a čije ideje fundamentalno mijenjaju smjer djelovanja poduzeća u učećem poduzeću također predstavljaju vođe, odnosno njihove aktivnosti predstavljaju aktivnosti vođenja.

Jačanje aktivnosti vođenja pojedinaca koji su vođe može se postići programima mentorstva te jačanjem i održavanjem učećega okruženja. Ne treba zanemariti ni ulogu vođe koji svojim djelovanjem može bitno utjecati na promjenu smjera djelovanja. Takav utjecaj vođa može ostvariti, primjerice, uspostavljanjem veza s interesno-utjecajnim grupama izvan poduzeća te sklapanjem partnerskih saveza. Jedna od mogućih funkcija vođe u učećem poduzeću odnosi se na prosuđivanje vrijednosti kombinacija proizvoda i usluga koje poduzeće nudi na tržištu. Osim toga, vođa ima zadatak donijeti konačnu odluku o ulaganju kapitala. Uz navedene funkcije treba vezati i funkciju traženja nove moguće baze kupaca i novih tržišta.

Vođe predstavljaju središnje ličnosti koje su zadužene za oblikovanje i održavanje *kulturoloških normi i vrijednosti* koje percipiraju zaposlenici. Vrijednosti predstavljaju temeljna uvjerenja koja usmjeravaju ponašanje. Djelovanje vođa u učećem poduzeću temelji se na njihovom osobnom vrijednosnom sustavu. Ne postoji slaganje autora koje su vrijednosti najvažnije u vrijednosnom sustavu osobe vođe, ali mogu se izdvojiti važne osobine: poštenje, iskrenost, briga za druge, pravednost, držanje danih obećanja, uravnoteženost, hrabrost. Iskrenost je jedna od osobina vođe koju zaposlenici možda najviše cijene. Vođe trebaju spoznati i razumjeti svoj vlastiti vrijednosni sustav kako bi ga mogli pretvoriti u organizacijske vrijednosti i vrijednosti zaposlenika. Vrijednosni sustav vođe služi kao podloga u procesu donošenja odluka, rješavanja problema i razrješavanja konflikata. Kroz ove procese osobni vrijednosni sustav vođe transferira se u vrijednosni sustav cijele organizacije. Svojim ponašanjem i iskazivanjem vrijednosnoga sustava vođe zapravo modeliraju organizacijsko ponašanje. Stoga vođa vrijednosti treba jasno izraziti i konzistentno prikazati. Tako vrijednosni sustav služi kao interni kompas koji zaposlenicima omogućuje neovisno djelovanje. Međutim, s vremenom može doći do erozije organizacijskih vrijednosti. Konflikti i ostvareni kompromisi vrijednosti mogu polako usmjeravati u pogrešnom smjeru. Preusmjeravanje vrijednosti može biti i rezultat lošega vodstva. Zadatak je vođe sprječavati ovakve procese.

Temeljna vrijednost učećega poduzeća je vrijednost znanja i učenja. U poduzećima koja se transformiraju prema značajkama učećega sustava glavna funkcija vođe je djelovati kao *facilitator procesa učenja* na svim razinama te na taj način pridonositi razvoju sržnih kompetencija i vještina. Vođenje u učećem poduzeću može se odrediti kao *vođenje znanjem* te kao kontinuirani proces razvijanja procesa učenja i na znanju temeljenoga inoviranja. Zadatak vođe u učećem poduzeću je, prije svega, djelovati u smislu podrške članova grupe u procesu ciljno usmjerenoga učenja i primjene stečenoga znanja. Iz ovog zadatka proizlazi potreba

za izgradnjom strukturalnoga temelja koji omogućuje proces učenja. Stoga vođa u učećem poduzeću, djeluje kao *dizajner* strukturalnoga okruženja potrebnog za poticanje individualnoga i organizacijskog učenja. Osim toga, zadatak je vođe stvarati kulturu, odnosno psihološke uvjete kojima se omogućuje najviši stupanj efikasnosti i efektivnosti procesa učenja.

Facilitator se u okviru učećega poduzeća može definirati kao osoba koja razvija učeću orijentaciju i učeće okruženje te je odgovorna za osiguravanje i organizaciju resursa za potporu procesu učenja. To je osoba koja pojedincima pomaže prepoznati i osloboditi njihove osobne potencijale. Budući da je *facilitator* zadužen za jačanje opunomoćenja zaposlenika kako bi oni preuzeli kontrolu i odgovornost za svoja postignuća, njegov je zadatak stvarati povoljno okruženje za učenje u kojem se stvaraju prilike, a kontrola minimizira. To se posebno odnosi na brojne situacije i mogućnosti neformalnoga učenja čije korištenje ovisi isključivo o volji zaposlenika. S obzirom na različitost okruženja, ulogu *facilitatora* nije moguće precizno opisati. Stoga je moguće primjenjivati onaj pristup za koji osoba koja je *facilitator* ocijeni da donosi najbolje rezultate, a u skladu je s postavljenim ciljevima učenja. Ipak, potrebne vještine i sposobnosti *facilitatora* moguće je identificirati. *Facilitator* treba imati razvijene komunikacijske vještine i vještine rada s ljudima, znanje o području na kojem zaposlenici djeluju kako bi mogao djelovati kao rješavatelj konflikata, trener i učitelj.

Iako *facilitatorov* pristup ne treba biti direktivne prirode, u nekim je situacijama ipak poželjna njegova intervencija, posebno ako dolazi do otklona u ostvarivanju ciljeva učenja. *Facilitator* ipak ne može biti odgovoran za rezultate učenja pojedinaca jer je proces učenja u najvećoj mjeri ovisan o želji pojedinaca da se uključe u različite oblike učenja. Stoga *facilitator* može djelovati samo na poticanju, odnosno motiviranju pojedinaca na proces učenja te im pomagati pri upravljanju samoga procesa na individualnoj razini.

Vođa učećega poduzeća treba djelovati i kao *učitelj* i *mentor*, ali istovremeno i *učenik* koji će koristiti prilike da uči iz svih vrijednih i dostupnih izvora. Drugim riječima, vođa također treba učiti kako učiti, stvarati prilike za vlastito učenje te jačati sposobnost učenja sebe i drugih. Vođa ne može raditi na transformaciji poduzeća ako se istovremeno sâm ne transformira na temelju procesa učenja te ta znanja ne prenosi na okruženje. Međutim, vođa ne služi samo kao pomoć pri traženju rješenja, već potiče traženje novih pristupa kod zaposlenika, preuzimanje rizika

te svaku situaciju nastoji pretvoriti u priliku za učenje. Pritom je ključno poticati kritičku refleksiju kako bi rezultati učenja imali pravo utemeljenje.

Svojim djelovanjem vođa učećega poduzeća treba predstavljati prvoga *agenta promjena*. Ove aktivnosti predstavljaju temelj dugoročnoga opstanka pa je njihovo poticanje također važna funkcija vođe. Vođa pritom treba naučiti strukturirati, a ne kontrolirati kaos. S promjenama se mogu nositi poduzeća visoke organizacijske energije koja ispunjava sve pojedince. Stoga svaki vođa treba kontinuirano ispitivati energetske potencijal pojedinaca i mjeriti primjerenost organizacijske kulture. To se može postići na način da se pojedince ispituje koliko ih njihovo okruženje ispunjava energijom te koliko učinkovito se njihova energija usmjerava. Bez visokoga energetskeg potencijala pojedinaca poduzeće se ne može uspješno nositi s promjenama.

Poticanjem procesa učenja, posebice akcijskoga učenja, pojedinci stječu nove spoznaje, uočavaju nove prilike i mogućnosti koje im ukazuju na potrebu za promjenom. Na taj način nova znanja mogu djelovati energetski na pojedince da suradničkim djelovanjem rade na zaokretu prema novim oblicima djelovanja. Na taj način vođa treba djelovati na poticanju procesa učenja koje ima multiplikativne učinke na motivaciju, energetske potencijal i potencijal za promjene. Tako se potvrđuje teza da pojedinac ne može promijeniti sustav, a da pritom i sâm ne prolazi proces promjene. Rezultat djelovanja na sustav je neka akcija, a rezultat djelovanja pojedinca je znanje te na taj način učiti kako efektivno djelovati znači i učiti kako efektivno učiti. U skladu je to sa suvremenim shvaćanjem razvoja znanosti prema kojemu promatrač djeluje na promatranu pojavu, a ona djeluje na promatrača te je rezultat subjektivno viđenje stvarnosti novonastale sinergijske promjene.

Svojim znanjem i sposobnostima vođa treba djelovati kao *sluga*. Vođa sluga prvenstveno služi viziji i misiji poduzeća, a potom i svojim suradnicima koji su usmjereni na njihovu realizaciju. Iako su pojmovi sluga i vođa naizgled proturječni, jedino ovakvim pristupom vođa u učećem poduzeću može postići uspjeh. Mnogi autori vođenja služenjem smatraju vrijednom modernom teorijom vođenja. Vođa svojim znanjem potiče holistički pristup radu, jača osjećaj zajedništva, potiče sudjelovanje u odlučivanju, te izgradnju zajedničke vizije. Ovaj koncept vođenja prvi je opisao Robert Greenleaf¹³¹, dugogodišnji menadžer u poduzeću AT&T, te

131 Cf.: Greenleaf, R. K. (1977.): *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Paulist Press, New York, NY.

pokrenuo radikalnu promjenu mišljenja o vođenju. Covey¹³² vođenje služenjem smatra načelom, prirodnim zakonom.

Vođenje služenjem ima tri ključna aspekta¹³³, a svi su usmjereni prema zaposlenicima ili sljedbenicima: povjerenje, poštovanje drugih i opunomoćenje. Vođa sluga tako opunomoćuje svoje sljedbenike i daje im slobodu u djelovanju, no djeluje na njihovom razvoju te se prema njima odnosi s povjerenjem, brigom, poštovanjem, uslužno te s namjerom pomaganja u definiranju pravca djelovanja¹³⁴. Za takvoga vođu može se također reći da je istovremeno i autentičan, odnosno vjeran sebi, ali i ponizan u odnosu s drugima. Istinsko vodstvo tako može proizaći iz motivacije i želje da se pomaže drugima. Pritom nestaje potreba za kontrolom, a vođenje se usmjerava prema traženju vrijednosti i doprinosa svakoga pojedinca. Vođa djeluje na poticanju pojedinaca da sami ili zajedno traže rješenje problema, da uče iz različitih perspektiva svojih kolega te da se međusobno potiču. Istraživanje koje je proveo Politis¹³⁵ pokazalo je da stil vođenja koje karakterizira participativno ponašanje i visoki stupanj uzajamnoga povjerenja i poštovanja za ideje i osjećaje podređenih iskazuje jaču koreliranost s procesima stjecanja znanja od stilova koje karakterizira autokratsko ponašanje i orijentiranost na zadatak.

Najvećim izazovom suvremenoga doba smatra se usklađivanje društvenoga vrijednosnog sustava i osobnih stavova s načelima ovoga tipa vođenja. Vođa sluga posebno cijeni jednakost i nastoji ojačati osobni razvoj i doprinose ostvarenju ciljeva svakog pojedinca. Moralne vrijednosti predstavljaju temelj ovoga tipa vođenja. One čine neovisnu varijablu koja određuje ponašanje vođe sluge. Budući da cijene i vrednuju svačiji doprinos, vođe sluge upravljaju provođenjem intenzivnoga opunomoćenja zaposlenika. Jačaju vjeru u uspjeh, potiču pozitivne stavove, pružaju podršku i pomoć. Pritom je jasno da dolazi do promjene fokusa: umjesto koncentracije na sebe, vođa se usmjerava na druge, iskazuje brigu za njihovo stanje i djelovanje te njihove potrebe smatra svojim prioritetom. Ipak, može se

132 Covey, S. R. (1990.): *Principle-centered Leadership*, Fireside Books, Simon & Schuster, New York, NY, str. 14.

133 Russell, R. F. (2001.): "The role of values in servant leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, god. 22, br. 2, str. 76–84.

134 Van Dierendonck, D., Nuijten, I. (2011.): "The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure", *Journal of Business and Psychology*, god. 26, str. 249–267; Bavik, A. (2020.): "A systematic review of the servant leadership literature in management and hospitality", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, god. 32, br. 1, str. 347–382.

135 Politis, J. D. (2001.): "The relationship of various leadership styles to knowledge management", *The Leadership and Organizational Development Journal*, god. 22, br. 8, str. 354–64.

zaključiti da vođenje služenjem ipak uspijeva ili pada s obzirom na vrijednosni sustav vođe i pojedinaca, odnosno sljedbenika.

Budući da se djelovanje učećega poduzeća u velikoj mjeri temelji na radu opunomoćenih zaposlenika, funkcija vođe može se opisati i metaforom *dirigenta*. Funkcija vođe kao dirigenta nalazi se u njegovoj sposobnosti da opunomoci druge na učinkovito djelovanje. U skladu je to s tezom da je menadžment rad s drugima i putem drugih na ostvarivanju zajedničkih ciljeva, gdje menadžer ne izvršava neposredne zadatke, već osigurava logističku podršku. Budući da je jasno upoznat s vizijom poduzeća, vođa kao dirigent je usmjeren u koordiniranje rada ostalih prema zajedničkim ciljevima. Stoga je njegova uloga primarno usmjerena na usklađivanje međudjelovanja svih članova organizacije i unaprjeđenje njihovoga doprinosa cjelini. Zvuk orkestra može nastati jedino skladnim timskim djelovanjem svakog pojedinca. U orkestru se svaki pojedinac smatra potrebnim za stvaranje željene kvalitete zvuka pa zvuk nastaje kao rezultat međuovisnosti rada svih pojedinaca.

U skladu s funkcijom vođe kao primarnoga agenta promjena procesa i odnosne arhitekture je i funkcija *glavnoga inovatora*. Vođa kao inovator treba ukazivati na vrijednost eksperimentiranja, inoviranja i preuzimanja rizika. Ova se funkcija temelji prije svega na inovativnom dizajniranju okruženja koje će poticati preispitivanje postojećih mentalnih modela i kreativno razmišljanje utemeljeno na sustavskom pristupu. Budući da kreativno djelovanje podrazumijeva preuzimanje rizika, zadatak je vođe štititi one čije kreativno djelovanje nije rezultiralo uspjehom. U protivnom jačaju cinizam i nezadovoljstvo zaposlenika. Osim toga, zadatak je vođe tražiti nova područja primjene postojećih znanja, odnosno područja u kojima je moguć rast. Ovaj zadatak izravno je povezan s potrebom kontinuiranoga preispitivanja mentalnih modela i stvaranja zajedničke vizije te izvirujuće strategije. Stoga ovom funkcijom vođa također potiče na primjenu kritičke refleksije.

Osoba vođe u učećem poduzeću mora imati niz prethodno navedenih osobina. Pritom je posebnu pozornost potrebno posvetiti jačanju sposobnosti vođe da primjenjuje sustavsko razmišljanje. Prema sustavskom pristupu cjelina organizira i definira dijelove. Ovakav pristup od vođe zahtijeva da pozornost usmjerava prema uspostavljanju odnosa između odjela, jedinica, timova, pojedinaca, ali i između poduzeća i čimbenika okruženja. Pritom je važno usmjeravati se na utvrđivanje vrijednosti, odnosno doprinosa jedinstvenosti svake osobe te jačati potencijale postojećih mogućnosti. Na temelju primjene sustavskoga razmišljanja vođa treba

temeljiti rješavanje problema, i to na način da definira prirodu odnosa između podataka, događaja i jedinica. Pritom se priroda odnosa treba sagledavati u odnosu na opću cjelinu, odnosno suštinu djelovanja cjeline. Na taj način rješavanje problema vođe svodi se na redefiniranje arhitekture odnosa i veza. Međutim, promjenu arhitekture odnosa ne trebaju poticati samo problemske situacije, već je zadatak vođe kontinuirano procjenjivati moguće koristi i ograničenja sadašnjih i budućih arhitekture odnosa.

Međutim, zadatak vođe nije samo mijenjati postojeće strukture, već njihove koristi prenositi zaposlenicima kako bi oni s entuzijazmom krenuli u ispunjavanje potencijala novih prilika. Zadatak je vođe također poticati zaposlenike na traženje novih mogućnosti i koristi iz postojećih struktura te ih poticati na traženje novih oblika kroz neformalne oblike komuniciranja. Drugim riječima, zadatak je vođe poticati sustavnu primjenu sustavskoga razmišljanja. Taj će cilj vođa postići na način da potiče neke *oblike ponašanja* kao što su: izbjegavanje kratkoročnih rješenja, traženje temeljnih uzroka problema, identificiranje sustava varijabli vezanih za situaciju, utvrđivanje prirode procesa umjesto niza izdvojenih događaja, traženje osoba ili situacija koja imaju najveći učinak poluge itd. Drugim riječima, radi se o primjeni načela akcijskoga učenja koje se temelji na traženju temeljnih uzroka problema i dugoročnih rješenja, utvrđivanju važnosti odnosa te uloge pojedinca u odnosu na situaciju, odnosno problem. Akcijskim učenjem tako se potiče razmišljanje o mogućim načinima uspostavljanja novih veza, analiziraju se naizgled proturječni podaci te traže nove mogućnosti.

Vođe u učećem poduzeću mogu biti samo osobe koje vrijednosni sustav učećega poduzeća mogu učiniti dijelom svojega mentalnog modela. Vrijednosti učećega poduzeća trebaju tako postati njihove osobne vrijednosti koje usmjeravaju njihovo ponašanje. Jedino osobe koje istinski vjeruju u vrijednosni sustav učećega poduzeća mogu se prema tom modelu ponašati i svojim ponašanjem usmjeravati ostale na promjenu mentalnih modela kojima se osnažuje proces transformacije poduzeća prema odrednicama koncepta učećega poduzeća.

U tradicionalnoj organizaciji menadžeri imaju moć koja se temelji na njihovoj poziciji u organizacijskoj strukturi. U učećem poduzeću menadžeri poprimaju nove funkcije te postaju dizajneri, sluge i mentori. Budući da se koncept učećega poduzeća temelji na opunomoćenju zaposlenika, odnosno na dijeljenju moći, moglo bi se ustvrditi da menadžeri ostaju bez moći kakvu su imali u tradicionalnom

poduzeću. Može se stoga postaviti pitanje: *kakva je manifestacija moći u učećem poduzeću?*

Sva živa bića teže za nekim oblikom moći i kontrole nad svojim okruženjem. Moć je oduvijek bila čovjekova potreba i jedan od pokretača čovjekove motivacije. Neki teoretičari¹³⁶ čak tvrde da je cilj svake aktivnosti stjecanje moći. Osjećaj nemoći predstavlja destruktivnu snagu kako za pojedinca tako i za okruženje. Istraživanje koju je provela Rosabeth Moss Kanter otkrilo je da se ljudi koji se osjećaju nemoćno ponašaju sitničavo, postaju opterećeni pravilima i nastoje kontrolirati barem mali dio stvarnosti na koju imaju utjecaj¹³⁷. Jednom stečena moć nastoji se održati, ali i proširiti. Uživanje moći se stoga nalazi u stanju dinamičke ravnoteže. Odricanje od stečene moći pak zahtijeva veliki stupanj samokontrole.

Kroz povijest se može uočiti težnja ljudi da stječu moć stvaranjem nejednakosti i kontroliranjem okruženja. Težnja za stvaranjem nejednakosti, stjecanjem dominacije, moći i kontrole nad okruženjem, svojstvena je ljudskoj prirodi. S druge strane, u učećem poduzeću moć procesom opunomoćenja postaje podijeljena zaposlenicima u smislu stvaranja veće jednakosti i uvažavanja doprinosa svakog pojedinca. Pojavljuje se naizgled paradoksalna situacija: u učećem poduzeću stvara se veći stupanj jednakosti na radom mjestu s ciljem povećanja radne učinkovitosti dok se istodobno nameće zaključak da je tendencija stvaranja jednakosti protivna ljudskoj prirodi.

Od zaposlenika se u učećem poduzeću očekuje da iskazuju predanost radu te mu pristupaju s entuzijazmom. Stoga je u takvom okruženju teško koristiti klasične izvore moći temeljene na prijetnjama, prisili, kaznama i nagradama. Osim toga, zaposlenici u učećem poduzeću razlikuju se od svojih kolega u klasičnom poduzeću. Oni sudjeluju u programima trajnoga učenja, rade u timovima, sudjeluju u različitim projektnim zadacima, rotiraju se po odjelima te se potiču na širenje i razmjenu znanja. Takve zaposlenike je snagom argumenta moguće uvjeriti da je neki zadatak vrijedan njihovoga vremena i energije. Ovaj proces ovisi o sposobnosti vođe da stvori povjerenje u vrijednosti koje radom treba ostvariti. To je moguće ako zaposlenici vide "širu sliku", odnosno ako im je jasna uloga i važnost njihovoga zadatka u funkciji ostvarivanja ukupnog cilja poduzeća.

136 Denton, K. D. (1997.): "The heart of the beast: acquiring and redistributing power in modern organizations", *Empowerment in Organizations*, god. 5, br. 3, str. 123–128.

137 Ehin, C. (1995.): "The Ultimate Advantage of Self-Organizing Systems", *Journal for Quality and Participation*, god. 18, br. 5, str. 30–39.

U učećem poduzeću dolazi do redistribucije moći. Svaka redistribucija moći izaziva otpor primarno utemeljen na strahu. Redistribuciju moći moguće je ostvariti na više načina. Postavljanje visokih standarda i očekivanja koji zahtijevaju suradnju često tjera ljude na promjenu. Međutim, metoda „tjeranja“ izaziva otpor. Zaposlenicima se stoga može ukazati na način rada drugih ljudi i/ili grupa, osigurati im obuku kako bi mogli ostvariti postavljene standarde te osigurati materijalne i nematerijalne poticaje za promjene. Učinkovita može biti i metoda razmjene informacija o krizi i objašnjavanje razloga potrebe za promjenama. Osiguravanje jednostavnoga pristupa informacijama važan je motivator za rad i promjene bilo koje vrste. Stoga je zadatak vođe eliminirati birokraciju koja onemogućuje pristup informacijama. Drugim riječima, treba jačati osjećaj moći zaposlenika da vladaju situacijom, posebice vlastitom radnom domenom. Osim toga, dijeljenjem informacija moć se povećava, a ne smanjuje, čime se također povećava i njihova vrijednost.

Za jačanje osjećaja moći i motivacije zaposlenika važan čimbenik je i *feedback* na ostvarene rezultate. Ako je posao dobro obavljen, zaposlenici očekuju da im se to kaže, čime stječu osjećaj smislenosti i moći nad svojim poslom. Ali, nije dovoljno samo komentirati izvršenje zadataka. Vođe zaposlenicima trebaju ukazati na usmjerenost, odnosno jasno definirati ciljeve, što zaposlenike treba moralno uzdignuti iznad sitničavoga ponašanja prožetoga strahom. Ciljevi mogu izazivati sukobe između zaposlenika pa je zadatak vođe oblikovati timove sastavljene od zaposlenika s uravnoteženim osobinama i potencijalima kako bi se osigurala sinergija i sklad u radu. Na taj način zaposlenici se mogu početi osjećati dobro na svom radnom mjestu, a činjenica da se njihove sposobnosti poštuju, vrednuju i razvijaju daje im osjećaj moći nad vlastitom domenom rada. Na taj način moć se multiplicira i radikalno širi na sve članove kolektiva u obliku primjerenom statusu svakog zaposlenika.

Istinska moć ne stječe se pukim zauzimanjem nekog položaja, već ju treba zaslužiti svojim ponašanjem. Vođa može izgraditi moć, odnosno jačati svoju snagu tako da se svojim autoritetom i stručnošću usredotoči na potrebe i razvoj drugih. Od vođe se u učećem poduzeću očekuje da djeluje kao mentor i trener. Stoga, ako vođa iskazuje istinski interes za rad zaposlenika i pritom im pruža vrijedne sugestije i smjernice, jača osjećaj samopouzdanja zaposlenika. Vođa može zaposlenike uključiti u rad tako da traži njihov savjet prema području stručnosti te ih uključuje u proces oblikovanja zaključaka nakon obavljenih zadataka. Razvijanje ugleda kao stručnog, mjerodavnog i pravednog profesionalca omogućuje jačanje moći vođe

učeećega poduzeća. Na taj način pokazuje zaposlenicima da se njihov rad cijeni, a oni jačaju osjećaj moći u vezi sa svojim poslom.

Prema tome, moć u učećem poduzeću se ne dobiva, već stječe znanjem. Vođa jača svoju moć kontinuiranim učenjem, odnosno jačanjem vlastite baze znanja te osvješćivanjem sposobnosti i potencijala zaposlenika. Rješenje stoga nije u minimiziranju moći jer je posjedovanje određene razine moći jedna od ljudskih potreba, već mijenjanje izvora i prirode moći. Stvaranje okruženja u kojem su ljudi prepušteni sami sebi i lišeni svakog oblika moći izaziva kaos i može ugroziti stabilnost poslovanja. Ključ je stoga u jačanju osjećaja samopouzdanja zaposlenika, a ne njihove ovisnosti. Moć u učećem poduzeću znači razmjenu informacija, suradnju, povjerenje i jačanje baze znanja. Na taj način svi članovi kolektiva mogu ostvariti osjećaj moći i kontrole nad udjelom u ostvarenim rezultatima. Stoga je moć u učećem poduzeću dinamična kategorija koju treba kontinuirano obnavljati i izgrađivati. Na samom kraju, može se citirati izreka Francisa Bacona: „Znanje je moć.“. Njegove točne riječi bile su: „*Nam et ipsa scientia potestas est.*“ ili „Samo znanje je moć.“. U učećem poduzeću nema više klasične podjele na „one koji rade“ i „one koji misle“. Svi članovi organizacije postaju stvaratelji znanja. Teorija organizacijskoga učenja kaže da znanje nastaje iz kontinuiranoga iskustva svih članova organizacije. Kako se mijenja, odnosno proširuje izvor znanja, proširuje se i izvor moći. Ili parafrazirajući Francisa Bacona: *gdje je znanje, tamo je moć.*

Posebnu pozornost potrebno je posvetiti i djelovanju vođe u smislu motivacije sljedbenika. Temelj motivacijske koncepcije učećega poduzeća trebalo bi biti menadžersko razumijevanje tri segmenta¹³⁸: organizacijskoga fokusa, organizacijskih resursa i volje ljudskih potencijala. U suvremenim uvjetima ljudski potencijali su najvažniji čimbenik organizacijske efikasnosti i efektivnosti. Stoga je važno da menadžeri uče o ljudskim potencijalima, ali i ostalim navedenim segmentima kako bi ciljeve poduzeća učinkovito približili zaposlenicima i omogućili da oni s entuzijazmom teže ispunjavanju ciljeva poduzeća. Prije svega, menadžeri trebaju razumjeti organizacijski fokus, odnosno jasno definirati ciljeve i potrebne rezultate. Pritom je važno definirati tko će nešto učiniti, što će učiniti, kako, gdje i kada će to učiniti. Posebice se preporučuje objašnjavanje zaposlenicima *zašto* je važno izvršiti neki posao ili aktivnost, odnosno koja je svrha toga posla u kontekstu cijeloga poduzeća.

¹³⁸ Smith, P. A. C. (1999.): „The learning organization ten years on: a case study“, *The Learning Organization*, god. 6, br. 5, str. 217–223; Drew, S. A. W., Smith, P. A. (1995.): „The learning organization: „change proofing“ and strategy“, *The Learning Organization*, god. 5, br. 1, str. 4–14.

Potrebno je razrađivati i organizacijske resurse, odnosno definirati i izgraditi potrebnu infrastrukturu, osigurati *inpute* i razvijati potrebne kompetencije. Ako je zaposlenicima poznat organizacijski fokus, resursi im stoje na raspolaganju i njima znaju rukovati, oni teoretski *moгу djelovati*. Međutim, potrebno je razumjeti i volju zaposlenika. Ona uključuje njihove emocije, stavove, vjerovanja i očekivanja. Ako postoji volja, a zaposlenici raspolažu resursima i znaju njima rukovati, postoji *spremnost za djelovanje*. Do djelovanja još uvijek ne dolazi ako zaposlenici ne razumiju ciljeve, odnosno ako nisu definirani elementi organizacijskoga fokusa. Tek ako su sva tri aspekta razrađena na primjeren način može doći do željenoga djelovanja. Ova tri kruga u praksi se nalaze u stalnom dinamičnom kretanju: neki put se krugovi preklapaju, a neki put se ni ne dodiruju. Što je veći stupanj harmonije između sadržaja krugova u poduzeću, to je veći stupanj njihova preklapanja te su i rezultati bolji. Međutim, njihovo trenutno preklapanje ipak ne mora jamčiti takvo stanje i u budućnosti. Ključ njihovoga trajnog preklapanja je proces učenja.

Djelovanje ljudskih potencijala rezultira rezultatima koji trebaju inicirati proces učenja. Učenje se u prvoj fazi provodi na individualnoj razini, kako na razini zaposlenika tako i na razini menadžera. Dok se učenje pojedinaca odnosi samo na njihove zadatke, učenje menadžera je slojevito. Menadžeri moraju učiti o organizacijskom fokusu, možebitnim potrebnim modifikacijama u definiranju rezultata itd. Osim toga, treba provoditi učenje o resursima, odnosno mogućim potrebnim modifikacijama *inputa*, infrastrukture ili kompetencija. Međutim, istovremeno je potrebno sagledavati ljudske resurse, odnosno njihovu volju za obavljanje zadataka. Ovaj zadnji segment je često i najzahtjevniji.

Upravo na temelju saznanja o stavovima, vjerovanjima, očekivanjima i emocijama zaposlenika, odnosno njihovom djelovanju poduprtom odgovarajućim motivacijskim programom, menadžeri mogu značajno unaprijediti ukupnu spremnost za djelovanje. Studiranje ovoga segmenta nije potrebno samo zbog povećanje razine spremnosti za djelovanje u sadašnjim okvirima, već i za poticanje procesa učenja kod zaposlenika. Ako su zaposlenici motivirani na način da se primjenjuju motivacijske tehnike koje odgovaraju njihovim očekivanjima, stavovima, vjerovanjima i emocijama, potiče se i njihovo učenje o resursima i organizacijskom fokusu. Na taj način zaposlenici mogu inovirati ustaljene načine obavljanja poslova, mogu isti posao obaviti s manje resursa ili s istim resursima ostvarivati nove rezultate. U svakom slučaju, preduvjet procesu učenja je primjerena motivacija zaposlenika, kojoj je pak temelj pravilno *razumijevanje* svih navedenih segmenata.

Teoretičari učeće organizacije općenito smatraju da je proces organizacijskoga učenja imanentan zaposlenicima jer dovodi do jačanja njihova osjećaja autonomije i uključenosti u radni proces¹³⁹. Osim toga, s obzirom na to da se proces učenja odvija kroz socijalizaciju, ostvaruje se i ispunjenje društvenih potreba, potreba za pripadanjem i potreba za samoaktualizacijom pojedinaca. U svakom slučaju, radi se o motivatorima *intrinzičnoga tipa*. Stoga se može smatrati da proces i aspekti organizacijskoga učenja, odnosno jačanja sposobnosti organizacijskoga učenja djeluju na jačanje tzv. „*intrinzične motivacije zaposlenika*“. Pritom se sposobnost organizacijskoga učenja može sagledavati s aspekta jačanja kulture učenja, usklađivanja unutarnjih i vanjskih sustava te opunomoćenja zaposlenika i podrške profesionalnom razvoju¹⁴⁰. Stoga je zadatak menadžera osigurati prilike i mogućnosti za širenje znanja između opunomoćenih zaposlenika što pridonosi jačanju njihove motivacije za efikasniji rad u takvom okruženju. Razlog većem uključivanju zaposlenika u proces odlučivanja nalazi se u pretpostavci da zaposlenici vole autonomiju. Ova teza može se dovesti u vezu sa Sengeovom tezom o osobnoj izvrsnosti. Ako ne teže osobnoj izvrsnosti, zaposlenici djeluju prema reaktivnom i defenzivnom obrascu na način da tvrde da netko drugi uzrokuje njihove probleme. Stoga se ovaj problem može riješiti njihovim uključivanjem u proces odlučivanja kojim se podupire sustavski pristup.

S tim u vezi treba spomenuti i tzv. „*effectance* motivaciju“ kojom White¹⁴¹ navodi da su pojedinci motivirani za obavljanje neke aktivnosti ako smatraju da imaju utjecaja na okruženje. Na ovu tezu nadovezao se DeCharms¹⁴² koji je razvio svoju teoriju prema kojoj su pojedinci najviše motivirani kada osjećaju da su stvaratelji vlastitih akcija. Decijeva¹⁴³ teorija intrinzične motivacije također navodi da su zaposlenici koji se osjećaju autonomnima ustrajni u obavljanju zadataka te iskazuju viši stupanj zanimanja i uživanja u radu. Stoga motivacija zaposlenika u učećem poduzeću treba polaziti od jačanja osjećaja autonomije zaposlenika. Međutim, jačanje radne autonomije za sobom povlači i veću odgovornost. Ova činjenica može

139 Remedios, R., Boreham, N. (2004.): "Organisational Learning and Employees' Intrinsic Motivation", *Journal of Education and Work*, god. 17, br. 2, str. 219–235.

140 Bess, K. D., Perkins, D. D., McCown, D. L. (2010.): "Testing a measure of organizational learning capacity and readiness for transformational change in human services", *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, god. 39, br. 1, str. 35–49.

141 White, R. W. (1959.): "Motivation reconsidered: the concept of competence", *Psychological Review*, br. 66, str. 297–333.

142 Cf.: DeCharms, R. (1968.): *Personal Causation: the internal affective determinants of behaviour*, Academic Press, New York.

143 Deci, E. L. (1971.): "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, br. 18, str. 105–115.

dovesti do jačanja pritiska, odnosno stresa te posljedično slabljenja morala i motivacije zaposlenika. Stoga jačanje radne autonomije i izbjegavanje negativnih učinaka nije moguće bez jačanja znanja i kompetencija zaposlenika.

Prema postavkama koncepta učećega poduzeća u takvom poduzeću zaposlenici obavljaju poslove koji odgovaraju njihovim sposobnostima, opunomoćeni su u timovima te sudjeluju u donošenju odluka. Proces učenja kao sastavni dio njihovog rada odvija se u okruženju koje ne kažnjava pogreške, već njeguje suradnju, otvorenost, podršku i etičnost. Na taj način takvo okruženje predstavlja ispunjenje temeljne čovjekove potrebe širenja vidika, razvoja kreativnosti, ali i stjecanja sposobnosti dugoročnoga zaposlenja. Stoga, bez obzira na vrstu posla, odnosno poduzeća u kojem rade, izgrađivanjem sastavnica koncepta učećega poduzeća zaposlenici mogu postići i višu razinu intrinzične motivacije što može posljedično pozitivno djelovati na ukupne troškove poduzeća zbog manjih zahtjeva za materijalnim kompenzacijama.

Na temelju navedenoga može se postaviti pitanje: *kako motivirati one čiji posao ima malo ili nimalo intrinzične motivacije?* Ovim zaposlenicima može se osigurati osjećaj pripadnosti i autonomije u radu. Može ih se okupiti u samoupravljačke timove te im dati jasne ciljeve i smjernice za rad. Sami mogu odlučiti o tome kako će ostvariti ciljeve i učinak te se tako samomotivirati, posebno ako je njihovo nagrađivanje vezano za učinak. Visoka razina sudjelovanja u odlučivanju, sudjelovanje u oblikovanju zajedničke vizije, bilo na razini svoga tima, odjela, funkcije ili cijelog poduzeća, razvijanje strategije koja izvire iz mišljenja i doprinosa većeg broja ljudi, delegiranje i opunomoćenje stoga predstavljaju dobitnu kombinaciju za motivaciju zaposlenika čiji poslovi pružaju malu ili nikakvu razinu intrinzične motivacije. Sve su ovo sastavnice koncepta učećega poduzeća. Može se tako zaključiti da je filozofija učećega poduzeća sa svojim temeljnim postavkama *demokratizacije rada* jedan od najvažnijih motivacijskih čimbenika suvremenoga čovjeka.

Ovom pristupu može se pridružiti *motivacijska teorija postignuća* i teza da se pojedince u učećem poduzeću razvija da djeluju kao *interni poduzetnici* na svim razinama i u različitim razmjerima. Tako se za pojedince kao interne poduzetnike može predvidjeti visoka potreba za postignućem. Ovu potrebu moguće je zadovoljiti oblikovanjem stimulativnih radnih uvjeta te intenzivnim ulaganjem u znanje, čime se jača mogućnost ostvarenja postignuća.

Potrebu za postignućem zaposlenika učećega poduzeća uz kontinuirani rad na razvoju njihovih znanja i sposobnosti može se ostvariti primjenom sustavskoga

pristupa. Sustavski pristup osobito je koristan pri primjeni timskoga rada. Iako se zaposlenike može poticati da rade neovisno jedni od drugih ili u radnim grupama, kada se pojavi neki problem ili incidentna situacija, može se poticati njeno timsko rješavanje. Okupljeni u timu, zaposlenici trebaju primijeniti sustavski pristup te na taj način pokušati identificirati izvor problema i dogovoriti potrebne korake, odnosno proceduru za njegovo rješavanje. Na taj način potiče se proaktivan pristup i visok stupanj sudjelovanja zaposlenika u odlučivanju. Ovakvim pristupom također se potiče postizanje visokoga stupnja osobne izvrsnosti zaposlenika koja se razvija u kontekstu organizacijskoga dijela kao sustava. Razvoj osobne izvrsnosti također intenzivira potrebu za postignućem zaposlenika, čime se jača njihova upornost u efikasnom rješavanju problema.

Veliki broj zadataka u učećem poduzeću obavlja se zajedničkim radom grupa pojedinaца, odnosno timskim radom. Posebnu pozornost stoga treba posvetiti *motivaciji pojedinaca za timski rad*. Cilj je postići transformaciju tima prema *učećem timu* koji kontinuirano uči kako raditi i djelovati zajedno te razvija originalne ideje i rješenja za sve vrste problema. Drugim riječima, potrebno je raditi na povećanju *kolektivne sposobnosti za rješavanje problema*. U tome veliku ulogu ima vođa tima. Iako izravno ne određuje politiku plaća, opće radne uvjete ili način upravljanja, vođa tima može utjecati na zadovoljavanje viših potreba suradnika. Radi se o potrebama za dosizanjem vrhunskih rezultata, samostalnosti u radu, priznanjima, pripadanjem, kreativnim iskazivanjem i stalnim usavršavanjem¹⁴⁴. Ovi čimbenici prvenstveno djeluju na zadovoljstvo zaposlenika. Vođa tima može utjecati na stvaranje timske radosti i zanos te ponosa zbog pripadanja timu. Timski zanos zbog usmjerenosti k izazovnom zajedničkom cilju nastaje kao rezultat voditeljeva nastojanja da članovima tima objasni svrhu i ciljeve rada te njihove neposredne zadatke. Pritom je važno zajednički temeljito raspraviti najbolje načine za ostvarenje ciljeva. Tim okupljen oko izazovnih ciljeva i ideala imat će zadovoljnije članove.

Timska radost zbog napredovanja rezultat je dosegnutoga cilja i za to dobivenoga priznanja. Radeći smisleni posao u grupi, osjećajući napredak, ljudi postaju motiviraniji za nova postignuća. Timski ponos zbog pripadnosti dobrom timu nastaje kao posljedica privlačnosti rada u stručnoj, sposobnoj i homogenoj zajednici. Njezini uspjesi čine članove ponosnima zbog toga što joj pripadaju. Voditelj stoga

144 Tudor, G. i Srića, V. (2006.): *Menadžer i pobjednički tim*, treće izdanje, M.E.P. Consult i partneri, Zagreb, str. 108–111.

treba uložiti napore kako bi trajno podržavao skupnu koheziju, rješavao nastale sukobe, štitio tim od vanjskih štetnih djelovanja te omogućavao skladno ozračje kojim se potiče komunikacija i iznošenje ideja. Zadatak je vođe tima stoga raditi na postizanju i održanju *grupne kohezije*. Grupna kohezija je rezultanta silnica koje grupu drže na okupu. Iskazuje se u četiri glavna vida: privlačnosti djelovanju u grupi, uzajamnoj privlačnosti prema ostalim članovima, unutrašnjoj povezanosti grupe i otporu prema njezinu razjedinjavanju te odanosti grupi, njezinim ciljevima, normama i idealima, što podrazumijeva i spremnost na napor i žrtve. Visoka grupna kohezija pridonosi povećanju timske motivacije. Motivirana grupa postizati će veće rezultate koji će je dodatno motivirati, a pritom i homogenizirati. Međutim, grupnu koheziju treba stalno nadzirati i brinuti se za njenu odgovarajuću usmjerenost.

Uz primjenu sustavskoga pristupa na timski rad pri rješavanju incidentnih situacija zaposlenike u izravnom kontaktu s nekim poslovnim procesom treba poticati na sudjelovanje pri dizajniranju procedura obavljanja pojedinih aktivnosti. Ako operativne procedure dizajnira menadžment koji nije izravno uključen u njihovo obavljanje, može se javiti nelogičnost u koracima koja uzrokuje smanjenu učinkovitost i povećane troškove. Sudjelovanje u dizajniranju procedura vlastita rada jača osjećaj autonomije zaposlenika, pridonosi osjećaju postignuća te omogućuje razvoj znanja i kompetencija uslijed intenzivne razmjene informacija i znanja. Jasnije je također da ovim rezultatima na individualnoj i organizacijskoj razini pogoduje primjena sustavskoga pristupa.

Najvažniji zadatak vođe u učećem poduzeću je razvijati zajedničku viziju poduzeća uz sudjelovanje svih članova organizacije u tom procesu. Kako bi ostvario taj zadatak, vođa treba poticati komunikacijski proces i dijalog i održavati kreativnu tenziju koja će zaposlenike pokrenuti prema ispunjavanju misije te njenom stalnom revidiranju. *Sustavsko vođenje* zapravo predstavlja proces sustavnoga ugrađivanja ključnih vrijednosti u mentalne modele zaposlenika. Jedan od načina ostvarenja toga procesa je proces treninga i mentorstva te delegiranje i opunomoćenje zaposlenika.

Opunomoćenje se kao pojam javio kasnih 1980-ih, posebno pod utjecajem rada Blocka koji je usporedio stari, patrijarhalni model menadžmenta s novim opunomoćenim menadžmentom¹⁴⁵. Murrell i Meredith¹⁴⁶ opunomoćenje definiraju

145 Block, P. (1986.): *The empowered manager: Positive political skills at work*, Jossey-Bass, San Francisco.

146 Murrell, K. L., Meredith, M. (2000.): *Empowering employees*, McGraw Hill, New York.

kao proces kojim se nekome omogućuje da preuzme veću odgovornost i autoritet kroz pruženu obuku, povjerenje i emotivnu potporu. Ovim čimbenicima potrebno je dodati i financijsku i materijalnu potporu. Ginnodo¹⁴⁷ opunomoćenje definira kao proces u kojem menadžeri i zaposlenici zajedno rješavaju probleme, proces koji se ranije odvijao na višim organizacijskim razinama. Blanchard, Carlos i Randolph¹⁴⁸ smatraju da bit opunomoćenja leži u znanju, iskustvu i motivacijskoj snazi koja već postoji u ljudima, ali se vrlo malo ili nimalo koristi. *Empowerment* odnosno opunomoćenje zaposlenika može se definirati i kao dijeljenje moći, odnosno delegiranje moći ili autoriteta prema podređenima u organizaciji¹⁴⁹. Kombiniranjem navedenih definicija može se zaključiti da proces opunomoćenja uključuje oslobađanje punoga potencijala zaposlenika kako bi oni preuzeli veću odgovornost i autoritet u procesu odlučivanja i osiguravanja resursa da se taj proces provede¹⁵⁰.

Pojava ideja o opunomoćenju usko je povezana s razvojem ideja menadžmenta i znanosti o upravljanju, kao i s rastom veličine organizacije za vrijeme industrijske revolucije koja je započela početkom 19. stoljeća. Mala poduzeća zbog svoje veličine primjenjuju višesmjernu i neformalnu komunikaciju. Takva poduzeća opunomoćuju svoje zaposlenike, a da toga uopće nisu svjesni. Širenjem poduzeća povećava se njihova veličina i raste potreba za koordinacijom i kontrolom. Na povećanje veličine poduzeća su odgovarala složenim hijerarhijskim strukturama, kontrolnim mehanizmima i procesima. Opunomoćenje može pomoći u funkcioniranju velikih poduzeća i pružiti im poduzetnički duh i fleksibilnost malih tvrtki. Umjesto kontrole iz centra, bolja je strategija omogućiti dislociranim zaposlenicima da se upoznaju s ciljevima i filozofijom poduzeća i opunomoćiti ih da djeluju i odlučuju prema lokalnim potrebama i uvjetima, umjesto traženja dopuštenja iz centrale, što umanjuje fleksibilnost. Odluka o povećanju opunomoćenja s povećanjem veličine poduzeća ipak je na strani menadžera.

Razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije istovremeno je potaknuo i zakočio razvoj opunomoćenja. Oslobađanje fizičkih i lokacijskih ograničenja u kombinaciji s pristupom informacijama i svjetskoj mreži ojačao je proces opunomoćenja. S druge strane, činjenica da menadžeri mogu globalno komunicirati u realnom vremenu i nadzirati radnike uz tehnološku pomoć povećala je moguć-

147 Ginnodo, W. (1997.): *The Power of Empowerment* Pride Publications, Arlington Height, IL, USA.

148 Blanchard, K., Carlos, J., Randolph, A. (1998.): *Empowerment Takes More Than a Minute*, Berrett-Hoehler Publishers, San Francisco, SAD.

149 Daft, R. (1998.): *Organizational Theory and Design*, 6th edition, South-Western College Publishing Company, Cincinnati, str. 449.

150 Cartwright, R. (2002.): *Empowerment*, Capstone Publishing, str. 6.

nost kontrole koja je protivna filozofiji opunomoćenja. Kao i svaka druga razvojna manifestacija, internet i informacijska tehnologija su neutralni. Njihovo korištenje za potporu opunomoćenju ili za ograničavanje potencijala zaposlenika u rukama je menadžera. Međutim, ako se koristi u pozitivne svrhe, tehnologija uz široki pristup informacijama i brzu komunikaciju može pridonijeti oslobađanju iznimnoga potencijala pojedinaca.

Koncept opunomoćenja temelji se na idejama participacije, odnosno sudjelovanja zaposlenika u odlučivanju, ali se od tih pojmova ipak razlikuje. Opunomoćenje uključuje slobodu i sposobnost donošenja odluka, a ne samo dozvolu davanja ideja ili sudjelovanja u odlučivanju. Razlika je u temelju riječi opunomoćenje, a to je *moć*. Opunomoćenje se tiče moći i povećavanja moći onih koji je dotad nisu imali ili su je imali u manjoj mjeri. Osjećaj samoučinkovitosti proizlazi iz osjećaja moći; on ne stvara moć. Za uspješnost koncepta opunomoćenja ključno je stoga da rezultira povećanjem stvarne moći zaposlenika, što implicira povećanjem nekih ili svih izvora moći. Kako bi se ojačala moć zaposlenika u poduzeću potrebno je, prema tome, ulagati u njihovo znanje, vještine, stručnost i kompetencije. Kompetencije se stječu kroz formalnu obuku i/ili edukaciju, samostalno učenje i različita iskustva kao što su rotacija posla, mentorstvo, razmišljanje, pristup organizacijskim strukturama učenja kao što su baze podataka ili iskustva najbolje prakse, ali i na temelju kontakata s okruženjem u smislu sudjelovanja na skupovima, posjećivanjem drugih poduzeća itd. Zaposlenicima treba omogućiti pristup resursima, dati im mogućnost da izgrađuju odnose s kupcima, dobavljačima, kolegama i drugim osobama u organizaciji, ali i stručnjacima izvan poduzeća radi stjecanja stručnosti koja će opravdati i jačati moć koja im je dodijeljena.

Moguće je identificirati nekoliko koristi od opunomoćenja zaposlenika. Prije svega, opunomoćeni zaposlenici su skloniji preuzimanju rizika i kreativnom djelovanju. U takvom okruženju menadžeri i zaposlenici rade u timu i razvijaju zrele odnose partnerstva, umjesto hijerarhijskoga odnosa koji nalikuje odnosu roditelja i djeteta. Međutim, treba identificirati i prepreke procesu opunomoćenja. Prije svega, ovaj proces ovisi o volji nadređenih da svojim podređenima daju veći stupanj autonomije. Međutim, ne žele ni svi zaposlenici prihvatiti veći stupanj odgovornosti jer smatraju lakšim primati i izvršavati naredbe jer na taj način ne mogu odgovarati. Osim toga, veća autonomija često znači i veće opterećenje, čemu mnogi zaposlenici nisu skloni. Menadžeri mogu biti neskloni opunomoćenju zbog straha od gubitka moći. Izvor njihova autoriteta tradicionalno proizlazi iz hijerarhijskoga položaja. Osim toga, menadžeri koji su iskustvo stekli u hijerarhijskom

okruženju često ne znaju kako mobilizirati i motivirati opunomoćene zaposlenike. Tako jedan od najvećih izazova opunomoćenja postaje razbijanje tzv. „psihološkoga zida“ između nadređenih i podređenih, čime se nastoji ukazati na zajedničku dobrobit od ostvarivanja ciljeva.

Opunomoćenje zaposlenika postala je vrlo popularna fraza i maksima kojom se rukovode mnogi menadžeri. Međutim, ona skriva i brojne opasnosti. Poduzeća su u velikom broju pokušavala primijeniti koncept opunomoćenja, ali su rezultati često bili razočaravajući. Disperzija moći nije lagan zadatak. Davanje moći zaposlenicima bez odgovarajuće metodologije, discipline i poretka rezultira kaosom. Menadžeri moraju razviti vještine disperziranja moći kako bi samodisciplina zaposlenika zamijenila nametnutu disciplinu. Delegiranjem odgovornosti nižim razinama narušava se hijerarhijski poredak, čime se može potaknuti bahaćenje zaposlenika koji mogu početi stvarati svoja pravila i potkopavati autoritete. Stoga je potrebno razvijati organizacijsku kulturu koja će podupirati vrijednosti samokontrole, samodiscipline, reda, poštovanja, suradnje i pomoći, odnosno kulturu koje će zamijeniti birokraciju skupovima vrijednosti, aspiracija i usmjerujućom vizijom. Potrebno je implementirati kulturu konverzacije i dijaloga. Argyris¹⁵¹ navodi da se loši rezultati opunomoćenja više mogu pripisati njegovoj neadekvatnoj primjeni, nego manjkavostima samoga koncepta. Prije nego što se započne s uvođenjem koncepta opunomoćenja, potrebno je postaviti jednostavno pitanje: „Postoji li želja za opunomoćenjem zaposlenika?“. Iako pod utjecajem literature i menadžerskih trendova koji su gotovo postali modom menadžeri mogu spremno odgovoriti potvrdno, takav odgovor može biti prividan i neutemeljen. Iako su se menadžeri načelno izjasnili „za“ opunomoćenje, zapravo su bili *protiv*, što se ogleda u nedovoljnoj pripremi terena prije uvođenja toga koncepta. Njihove namjere za opunomoćenjem zapliću se u mrežu birokratske strukture, konflikata i vremenskih ograničenja.

Pri provođenju procesa opunomoćenja ne smije se zaboraviti na temeljno načelo sustavske dinamike: u sustavu nije moguće izolirano izmijeniti samo jedan element sustava jer svaka promjena nužno utječe na druge elemente. O'Connor i McDermott¹⁵² uspoređuju sustav kao što je organizacija s mrežom s puno međuisnih veza, pri čemu je svaki element nizom veza povezan s drugim elementima

151 Argyris, C. (1998.): "Empowerment: The Emperor's New Clothes", *Harvard Business Review*, May–June, str. 98–105.

152 O'Connor, J., McDermott, I. (1997.): *The art of systems thinking: essential skills for creativity and problem solving*, Thorsons, San Francisco.

sustava. Iako je svaki element sustava elastičan i podložan promjeni, sila sustava je veća i djeluje tako da vraća svaki element sustava na staro mjesto. Ova zakonitost ne vrijedi samo ako se sustavno ne primjenjuje vanjska sila.

U složenom, stabilnom sustavu gotovo je nemoguće učiniti izoliranu promjenu i održati je. Promijenjeni element neće biti u suglasju s drugim elementima i s njima će se kositi. Konačno će sila sustava prevladati otpor elementa i on će biti vraćen na prvobitno mjesto. Slično vrijedi za promjenu dinamike moći organizacije. Mijenjanje same distribucije moći beskorisno je jer se moć manifestira interakcijom s drugim elementima koji promjenama pružaju otpor. Da bi proces opunomoćenja uspio, potrebno ga je sustavno provoditi i ostvariti suglasje povećanja moći nekih elemenata i ostatka sustava. Moć se ostvaruje u specifičnim okolnostima, pod određenim uvjetima, u međuovisnosti ljudi, resursa, procesa i sustava. Stoga je prvenstveno potrebno uklanjati prepreke uspostavljanju odnosa jer njihovo uklanjanje stvara prilike za međudjelovanje. Zaposlenicima treba uklanjanjem barijera dati pristup informacijama, znanju, tehnologiji, resursima i nagradama. Jedino se na taj način pojedinac može boriti sa snagom sustava koji postavlja ograničenja, kao što su zahtjevi za dokumentiranjem, administracijom i ostalim neproduktivnim poslovima, a promjene utemeljene na promjeni ravnoteže moći mogu postati trajne.

1.5. Upravljanje znanjem – suvremena sržna kompetencija

Budući da izgradnja učeće organizacije, odnosno učećega poduzeća, nije nimalo jednostavan zadatak, mnoga poduzeća umjesto cjelovitoga koncepta izgrađuju tzv. „*učeću orijentaciju*“. Razvoj učeće orijentacije stoga se može definirati kao svjesni napor menadžmenta prema koordinaciji organizacijskih aktivnosti i uvođenju bihevioralnih rutina sa svrhom povećanja baze individualnog i organizacijskog znanja i uvođenja novih razvojnih perspektiva¹⁵³. Učeća orijentacija se najče-

¹⁵³ Rupčić, N. (2016.): „Exploring strategic and learning orientation: Is there room for controversy?“, *Proceedings of the 8th International Conference*, u: Galetić, L., Načinović Braje, I., Jaković, B. (ur.): „An Enterprise Odyssey: Saving the sinking ship through human capital“, , Zagreb, str. 245–253.

šće povezuje s procesom razvoja znanja u poduzeću¹⁵⁴. Ona se može definirati i kao manifestacija organizacijske sklonosti da uči i stalno se mijenja¹⁵⁵.

Poduzeća primjenjuju različite pristupe učenju, ovisno o njihovim ciljevima, sposobnostima i definiranim strategijama. Kako bi se diferencirali različiti načini i razine učenja, moguće je prezentirati *kontinuum učenja*, odnosno kontinuum učenja učećega poduzeća koji sadrži taktično, strateško učenje i integrirano učenje¹⁵⁶. Poduzeća vrlo često koriste *taktičko učenje* kako bi odgovorila na specifične projektne ili edukacijske potrebe. Učenje se provodi prema trenutnim potrebama s ciljem popunjavanja specifičnih rupa u znanju ili vještinama. Poduzeća koja provode taktičko učenje ne provode prilagodbu programa učenja i ne povezuju edukacijske programe s individualnim ciljevima u vezi s razvojem karijere. Učenje se općenito ne povezuje s razvojem zaposlenika, procesima upravljanja znanjem ili korporativnim ciljevima. Taktički pristup učenju također koristi ograničenu tehnologiju i materijale za učenje. Sadržaj programa učenja općenito je jednak za sve sudionike bez obzira na njihove uloge, stil i razine učenja, vrijeme ili potrebe. U okviru ovoga pristupa također nije uobičajeno prakticirati osvježavanje materijala novim sadržajima.

Proces tranzicije prema *strateškom učenju* u organizaciji se počinje uočavati procesima razmjene znanja i informacija. Povezuju se „tvrde“ i „meke“ vještine i znanja te se stvara holistički pogled na učenje. Organizacije koje provode strateško učenje nastoje sustavno povezati potrebe za učenjem i strategije učenja s čimbenicima kao što su organizacijska strategija i ciljevi, procesi upravljanja znanjem, upravljanje kompenzacijama te razvoj i promoviranje zaposlenika. Pomicanjem organizacije po kontinuumu prema strateškom učenju uloga *menadžera učenja* postaje sve važnija u smislu usklađivanja procesa učenja s korporativnom strategijom. Takva je osoba odgovorna za integriranje procesa upravljanja znanjem i procesa učenja.

Kod strateškoga učenja definiraju se strategije individualnoga učenja, predviđa se budžet, a procesi učenja povezuju s formalnom procjenom rezultata, kao i upravljanjem kompenzacijama. Sadržaj učenja je modularan i personaliziran, temeljen na individualnim stilovima učenja, vještinama i razinama znanja. Sadržaj

154 Grinstein, A. (2008.): „The relationships between market orientation and alternative strategic orientations A meta-analysis“, *European Journal of Marketing*, god. 42, br. 1/2, str. 115–134.

155 Felix T., Mavondo, J., Chimhanzi, J. S. (2005.): „Learning orientation and market orientation“, *European Journal of Marketing*, god. 39, br. 11/12, str. 1235–1263.

156 Cf.: Deloitte Research: „From e-Learning to Enterprise Learning“, <www.dt.com> (15. srpnja 2005.)

programa učenja redovito se nadopunjuje i osvježava novim spoznajama te se dostavlja u traženo vrijeme i na traženi način. Promjene u poslovnoj strategiji ili procesima također rezultiraju promjenama u modelima učenja što često potiče nove procese učenja. U kompanijama koje provode strateško učenje moguće je dobiti detaljne podatke o procesima učenja i razvoja kompetencija na individualnoj i korporacijskoj razini što pomaže menadžmentu poduzeća održavati neopipljivu imovinu kompanije jer je za takve organizacije karakteristično da prepoznaju, vrednuju i mjere vlastiti intelektualni kapital.

Poduzeća koja provode *integrirano učenje* ne usredotočuju se više samo na popunjavanje rupa u znanju i vještinama. Umjesto toga se definiraju ključne kompetencije za svako radno mjesto, a programi treninga postaju holistički. Na taj način naglasak se pomiče od popunjavanja rupa treninzima prema učenju, a zaposlenici stječu osjećaj odgovornosti za razvoj znanja i sposobnosti koje se od njih očekuju, kako u trenutnim, tako i u predviđenim budućim poslovima. Znanje i vještine se testiraju i razvijaju se standardi. Sadržaj učenja integrira se u ukupnu arhitekturu učenja i povezuje s alatima procesa upravljanja znanjem. Da bi se znanje održavalo i osvježavalo, poduzeća posežu i za potporom vanjskih organizacija. Integrirano učenje fokusirano je na razvijanje vještina i sposobnosti kroz formalno i neformalno učenje.

Poduzeće može istovremeno djelovati *na različitim točkama na kontinuumu*. Može, primjerice, zaposliti studente i na njih primijeniti model taktičkoga učenja. Ovakvo učenje bit će vrlo učinkovito jer će omogućiti stjecanje znanja i vještina potrebnih za obavljanje nekog specifičnog posla studentima koji će ionako brzo otići iz poduzeća. Sa zaposlenicima koji su vezani trajnim ugovorima poduzeće može primjenjivati taktičko, ali i strateško i integrirano učenje.

Poduzeće može koristiti kontinuum učenja ne samo kako bi identificiralo svoju sadašnju poziciju na kontinuumu, već i kako bi utvrdilo je li njegov položaj u skladu s poslovnim ciljevima i strategijom. Tako je potrebno stjecati nova znanja, razvijati ih s obzirom na razvoj poslovanja, ali i prema identificiranim budućim potrebama. Nema univerzalnog odgovora i najboljeg pristupa u vezi s procesom učenja. Optimalnost pristupa ovisi o strateškim ciljevima, kao i o trenutnim i budućim praktičnim potrebama. Stoga je prije osiguravanja preduvjeta za učenje, a posebno nabavke tehnološke osnove, potrebno definirati adekvatnu i poželjnu razinu i strategiju učenja.

Kako bi odredilo primjereni pristup učenju i prevladalo jaz između onoga gdje trenutno jest na kontinuumu i gdje bi htjelo biti, poduzeće treba procijeniti svoju spremnost na učenje i razvijati strategiju prema četiri ključne dimenzije učenja: *procesima, organizaciji, sadržaju i tehnologiji*. Svaku od ovih dimenzija treba procijeniti u kontekstu globalne vizije i strategije poduzeća. Dizajniranje primjerenoga procesa učenja ključno je za ostvarenje njegove učinkovitosti. Poduzeće bi u tom smislu trebalo odgovoriti na sljedeća pitanja:

- kako se određuju i prioritiziraju potrebe za učenjem;
- koji kriteriji se koriste kako bi se utvrdilo koje će inicijative učenja dobiti financijsku potporu;
- postoji li proces kojim se predviđaju potrebe za učenjem;
- kako zaposlenici dobivaju informacije o mogućnostima u vezi s učenjem koje im stoje na raspolaganju;
- mogu li zaposlenici sami odabrati programe učenja ili je to zadatak menadžmenta;
- postoje li standardi za evaluaciju i dizajniranje tečajeva, modula i rezultata;
- jesu li standardi jednaki za cijelo poduzeće;
- jesu li identificirane ključne osobe koje će polaziti programe učenja (tzv. „*key learners*“);
- kako se upravlja budžetom za učenje;
- postoji li implementirana metrika za mjerenje koristi i vrijednosti programa učenja itd.

Pri strateškom učenju potrebno je uskladiti poslovne ciljeve, organizacijske čimbenike ljudskih potencijala kako bi se potaknuo proces učenja i upravljanja znanjem. Pri ocjenjivanju organizacijske spremnosti za razvijanje strategije učenja potrebno je definirati odgovore na neka ključna organizacijska pitanja kao što su:

- koje organizacijske prilagodbe je potrebno provesti kako bi se implementirao željeni model učenja;

- postoji li diferencijacija između procesa učenja koji su kritični za poslovanje od onih koji to nisu;
- tko je odgovoran za proces učenja u poduzeću;
- je li imenovan menadžer učenja, tj. „*chief learning officer*“ koji je zadužen za pravovremeno izvješćivanje o procesu učenja;
- postoji li povezanost između procesa učenja, kvalitete rezultata i nagrađivanja;
- kažnjavaju li se zaposlenici zbog neuključivanja u procese učenja;
- kako se iskustva *najbolje prakse* integriraju u procese učenja;
- postoji li rotacijsko učenje;
- kako se programi učenja povezuju s mentorstvom i rotacijskim učenjem;
- je li mentorstvo vrednovano i formalizirano;
- kako je predviđena suradnja između učećih timova;
- je li razmjena znanja uspostavljena na formalnoj i neformalnoj razini.

Na ova pitanja različita poduzeća mogu odgovoriti različito i na različit način. Tako veliki sustavi mogu težiti definiranju pravilnika i procedura dok se u manjima naglasak može davati na dijalog i konzultacije između organizacijskih članova. Iako je neku strukturu korisno imati, velika poduzeća trebaju imati na umu da je njena korist izravno povezana s njenom svrhovitošću. Drugim riječima, temelj za dizajniranje struktura (pravilnici, procedure itd.) treba biti dijalog između organizacijskih članova i integracija različitih razvojnih perspektiva s razvojnim mogućnostima. Tako je za menadžment poduzeća važno osigurati da organizacija *uči o kome kako i što učiti*, odnosno da se takvi procesu potiču, razvijaju i integriraju u radne procese.

Svaki model, program i proces učenja onoliko je dobar koliko je kvalitetan njegov sadržaj, odnosno koliko su kvalitetni podaci i informacije koje sadrži. Vrijednost sadržaja programa učenja tako je jedini i kritični čimbenik kvalitete programa tzv. „*e-učenja*“. Sadržaj programa na razini taktičkoga učenja je jednostavan. Usko je fokusiran i usmjeren na popunjavanje rupa u znanju i potrebnim vještinama. Kada je pojedini program obuke završen, materijali se pohranjuju, ali se ne osvježavaju

pa s vremenom gube na aktualnosti, a time i na upotrebnoj vrijednosti. Za svaki sljedeći program učenja na taktičkoj razini pripremaju se novi materijali s novim sadržajem. Na taktičkoj razini učenja obično se ne provodi kategorizacija znanja pa postoje prepreke u razmjeni znanja stečenoga ovakvim programima učenja. Međutim, potrebe za razmjenom znanja stečenoga taktičkim učenjem također nisu značajne.

Kako učenje u organizaciji postaje integrirano, sadržaj se počinje autorizirati i standardizirati u prihvaćene formate kako bi se mogao razmjenjivati po odjelima i cijeloj organizaciji. Modularnost programa omogućuje kombiniranje sadržaja učenja da bi se bolje prilagodilo individualnim potrebama i zahtjevima. Kada organizacija počne primjenjivati strateški model učenja, polaganje tečajeva prema definiranom rasporedu počinje gubiti na važnosti jer je kod ovog modela sadržaj programa učenja podijeljen na module koji su dostupni prema potrebi i u traženom obliku. Pri strateškom tipu učenja sadržaj se redovito osvježava i njime se sustavno upravlja. Slikovito rečeno, kako se organizacija pomiče po kontinuumu učenja, situacija sve više prelazi od „*ne znam što ti znaš*“ u „*znam što znaš*“ i „*znam što ne znaš*“. U tom kontekstu posebno je važna uloga CLO-a koji ima zadatak pratiti procese učenja i razvoja sposobnosti zaposlenika, ali i razvoj znanja te predvoditi nova znanja i spoznaje u sadržaj programa učenja. Pritom se ne smiju zanemariti ni informacije i znanje o drugim interesno-utjecajnim grupama, kao ni informacije o identificiranoj najboljoj praksi.

Ni najbolji procesi i razvijena kultura učenja neće moći poduprijeti programe učenja i modeliranje individualnih kompetencija utemeljenih na učenju bez odgovarajuće tehnološke potpore. Budući da su proizvodni procesi u poduzećima sve više visoko automatizirani i digitalizirani, računalna potpora učenju iznimno je važna. To se posebno odnosi na procese e-učenja koji zahtijevaju složene softverske programe i pouzdanu povezanost s lokalnom i vanjskom mrežom. Međutim, ne smije se zaboraviti da ni najbolja tehnologija neće kompenzirati neprimjerene programe učenja, lošu organizaciju ili nekvalitetan sadržaj programa učenja.

Pri taktičkom učenju nije potrebna složena tehnološka osnovica, a ponekad je ona i nepostojeća. Takvo se učenje najčešće provodi u učionici. Korištenje tehnologije pri taktičkom učenju prisutno je najčešće samo kod objavljivanja sadržaja na mreži kako bi bilo dostupno u *Help*-formatu. Integrirano i strateško učenje je tehnološki zahtjevnije pa je poželjno implementirati tzv. „*sustav upravljanja učenjem*“ (engl. *learning management system – LMS*), odnosno „*sustav upravljanja*

znanjem“ (engl. *knowledge management system – KMS*). Pri integriranom učenju sadržaj programa je standardiziran kako bi se omogućilo traženje i dostava znanja prema potrebama i u odgovarajućim modulima. Znanjem se tako može konzistentno upravljati bez obzira na to provode li se programi učenja u učionici, kroz virtualne programe učenja, posredstvom vanjskih partnera ili *online* biblioteke.

Strateško se učenje posebno koncentrira na individualne zahtjeve za učenjem, dostavu sadržaja prema potrebi i uz pomoć različitih tehnoloških rješenja, čak i mobilnih telefona. Strateško učenje tehnološkim rješenjima uključuje sve sudionike procesa učenja kao aktivne sudionike. Ne samo što sudjeluju u programima učenja; oni također doprinose kvaliteti sadržaja na način da ukazuju na to koji je sadržaj vrijedan, a koji je zastario. Na taj način pomažu CLO-u u procesu upravljanja znanjem.

Mnoga poduzeća rade grešku i nabavljaju tehnologiju prije definiranja strategije učenja. Stoga bi trebalo odgovoriti na neka pitanja kako bi se optimalno uskladilo planiranje tehnologije s procesima učenja, čimbenicima organizacije i sadržajima procesa učenja. Neka od pitanja su:

- kakva tehnološka rješenja već postoje u organizaciji;
- koji je stupanj njihove integriranosti;
- koja su identificirana tehnološka ograničenja i kako ih otkloniti;
- kakva je razina kvalitete postojeće mreže u usporedbi s mrežnim rješenjima uobičajenima u svjetskoj praksi;
- koji je stupanj njihove kompatibilnosti;
- jesu li konzultirani timovi stručnjaka mrežne tehnologije;
- je li sustav upravljanja učenjem već instaliran u organizaciji;
- je li u planu razvijanje platforme koja će omogućiti razmjenu znanja;
- postoje li standardi u tom smislu i jesu li implementirani;
- planira li se *e*-učenje i smatra li se integriranim dijelom plana učenja;

- planiraju li se arhitektonski elementi u okviru sustava upravljanja učenjem koji će uključivati virtualne učionice, *online* i *offline* mentorstvo, *online* suradnju i potporu s tehnološke i sadržajne perspektive;
- koji je stupanj integracije sustava upravljanja znanjem i učenjem s obzirom na sadržaj, profile i kompetencije;
- planira li se nabavka sadržaja od vanjskih partnera;
- planira li se razmjena znanja s partnerima na profitnoj osnovi;
- tko je odgovoran za održavanje tehničkih sustava;
- razmatra li se uključivanje vanjskih partnera ili *outsourcing* sustava i procesa itd.

Treba uzeti u obzir da učinkovita rješenja za učenje trebaju osigurati usklađenost svih navedenih dimenzija. Poduzeća neće ostvariti učinkovite programe učenja ako su značajno uložila u tehnologiju kako bi razvijala *e-učenje*, a pritom nisu razradila pitanja procesa, sadržaja i organizacije. Isto tako, jasni procesi neće dati rezultata bez razrađenoga sadržaja učenja i tehnološke podrške.

Da bi se znanjem moglo učinkovito upravljati, treba poznavati njegove vrste i oblike. Znanje se u suštini može podijeliti u dvije temeljne grupe¹⁵⁷: eksplicitno i implicitno. *EksPLICITNO znanje* je vidljivo, neovisno, lako ga je kopirati, a i spoznati. To je znanje koje je formalizirano i na sustavan način pohranjeno u organizacijskom repozitoriju. Stoga proces pohrane i korištenja ovakvoga znanja zahtijeva ulaganje u informacijsku infrastrukturu. Sastoji se od tehničkih, odnosno stručnih podataka i informacija koji se opisuju formalnim jezikom u dokumentima, priručnicima, knjigama, patentima i pravima korištenja. Za razumijevanje ovakvoga znanja potrebna je određena razina akademskoga znanja. Ono je kodificirano i pohranjeno tako da mu se može jednostavno i brzo pristupiti te razmjenjivati elektronički ili na druge načine. Kada se znanje kodificira, ono se može više puta koristiti kako bi se riješili isti ili slični problemi.

Implicitno znanje je neopipljivo, manje uočljivo, složenije, teže ga je prenijeti na drugu osobu, kao i odvojiti od osobe koja ga je stvorila ili konteksta u kojem je na-

157 Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995.): *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York.

stalo. Implicitno ili iskustveno znanje može biti tehničke ili kognitivne prirode¹⁵⁸. Tehničko neopipljivo znanje nastaje kad pojedinci ovladaju određenim znanjem ili vještinama i s vremenom dosegnu stupanj izvrsnosti. Kognitivno neopipljivo znanje uključuje mentalne modele koji su toliko ukorijenjeni da su postali dio osobnosti. Neopipljivo znanje teško je prenositi. Zbog toga ono često predstavlja temelj konkurentskih prednosti poduzeća. Da bi prenijeli neopipljivo znanje, pojedinci se služe metaforama, analogijama i pričama. Neopipljivo znanje može se učinkovito prenositi i programima mentorstva. Treba spomenuti i stav Polanyija koji smatra da je cjelokupno znanje implicitno, odnosno iskustveno te da ga je stoga nemoguće eksplicitno izraziti. Autor smatra da su ono što se može izraziti samo podaci ili možda informacije.

Važnost implicitnoga znanja je velika pa je problem njegova kodiranja jedan od temeljnih problema procesa upravljanja znanjem. Prema jednom pristupu implicitno znanje je važno učiniti eksplicitnim da bi ga se moglo razmjenjivati. Drugi pristup smatra da takvo znanje treba uvijek ostati neopipljivo¹⁵⁹. No, subjekti izvan poduzeća nisu u mogućnosti pristupiti implicitnom znanju. To znači da se takvo znanje ne može kopirati te tako u dužem vremenskom razdoblju može predstavljati temelj sržnih kompetencija poduzeća. U tom je slučaju poduzeće ovisno o radu pojedinaca kao nositelja toga znanja. S druge strane, pretvaranjem implicitnoga znanja u eksplicitno ono postaje dostupno širem krugu ljudi u poduzeću koji ga mogu koristiti, što se može pozitivno odraziti na produktivnost, efikasnost, ali i efektivnost. Međutim, takvo znanje je podložno otuđenju i kopiranju od strane konkurencije.

Organizacijsko znanje u cjelini često se opisuje *metaforom ledenjaka*. Strukturirano, eksplicitno znanje predstavlja vidljivi dio ledenjaka. Ovako oblikovano znanje lako je pronaći pa stoga i razmjenjivati. Ispod površine se nalazi implicitno, teško vidljivo znanje koje nije jednostavno izraziti, a koje je nerijetko opsežnije od eksplicitnoga. No, može se konstatirati da eksplicitno i implicitno znanje predstavljaju krajnje točke kontinuuma znanja. S jedne strane nalazi se potpuno implicitno i nesvjesno znanje, a s druge potpuno eksplicitno, strukturirano i kodificirano znanje. Budući da se jedan oblik znanja s vremenom pretvara u drugi, odnosno

158 Smith, E. A. (2001.): "The role of tacit and explicit knowledge in the workplace", *Journal of Knowledge Management*, god. 5, br. 4, str. 311–321.

159 Haldin-Herrgard, T. (2000.): „Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations”, *Journal of Intellectual Capital*, god. 1, br. 4, str. 357–365.

implicitno znanje u eksplicitno, koje se potom ponovno nadopunjuje novim implicitnim znanjem, obje vrste znanja su u sinergijskoj vezi.

Obje navedene vrste znanja sadržane su u svakom poduzeću. Na temelju njihove interakcije moguće su četiri kombinacije kojima se stvara novo znanje¹⁶⁰:

- *Od implicitnoga k implicitnom znanju*, pri čemu se radi o razmjeni znanja dviju ili više osoba, od kojih je jedna najčešće mentor. Jedna ili više osoba uče promatranjem, imitiranjem i vježbom pa se radi o učenju procesom socijalizacije.
- *Od eksplicitnoga k eksplicitnom znanju*, pri čemu se radi o kombiniranju znanja, odnosno prikupljanju dijelova eksplicitnoga znanja u novu cjelinu, kao što je, primjerice, korištenje velikog broja izvora kako bi se sastavila razna izvješća.
- *Od implicitnoga k eksplicitnom znanju*, pri čemu se znanje nekog majstora pretvara u novu vrijednost, često u novi koncept proizvoda ili usluge. Stoga se radi o eksternalizaciji znanja. Na taj način nastaju mnogi korisni prijedlozi za unaprjeđenje proizvoda ili usluga, a u mnogim, posebno japanskim poduzećima, ovaj proces je bio odlučujući za jačanje konkurentnosti poduzeća.
- *Od eksplicitnoga k implicitnom znanju*, kao proces pri kojemu se preoblikuje ili reinterpreтира eksplicitno znanje kako bi ga razumjeli ostali zaposlenici. Pri tom je riječ o internalizaciji znanja. Tako zaposlenici dobivaju priliku da svoje znanje dopune i prodube, čime se podiže ukupna razina znanja i povećava sposobnost zaposlenika da primjenjuju znanje.

Ako se ovi načini razmjene znanja kombiniraju, stvara se *spirala znanja*. Razmjena informacija daje nove spoznaje. Nove spoznaje stvaraju temelj za nova iskustva na temelju kojih se opet stvara novo znanje. Na taj se način neprestano širi baza znanja u poduzeću koje to znanje ugrađuje u svoje proizvode i usluge. Poduzeće tako primarno postaje *proizvođač znanja*, a tek onda proizvoda i usluga.

Važnost neopipljivoga znanja iznimno je velika u učećim organizacijama i poduzećima. Ljudi svojim djelovanjem u različitim aspektima organizacijskoga života izgrađuju svoje znanje, osobito neopipljivo, te razvijaju razumijevanje o mogućnostima njegova korištenja na temelju čega potom mijenjaju svoje ponašanje i ostvaruju ciljeve. Neopipljiva znanja u smislu iskustva, pretpostavki ili obrazaca

160 Nonaka, I. (1991.): „The knowledge-creating company”, *Harvard Business Review*, studeni-prosinac, str. 96–104.

ponašanja često se razmjenjuju između zaposlenika što ih potiče da potom poduzimaju razne aktivnosti ili da postupaju na drugačiji način. Međutim, ljudi nerijetko nisu potpuno svjesni bogatstva i raznolikosti svoga neopipljivoga znanja. Tako ga se može opisati izrekom „*znamo više nego što mislimo da znamo*“. Razlog se može nalaziti u činjenici da se ovo znanje neprestano razvija i nadograđuje. Ljudi tako ne pamte u potpunosti kada su nešto primijenili, u kojim kombinacijama i kako.

Uspjeh u mnogim zanimanjima, a posebno u onima koja se temelje na međuljudskim odnosima kao što su psihoterapija ili pregovarački poslovi, značajno ovisi o neopipljivom znanju. Međutim, u praksi se važnost toga znanja često zanemaruje. Razlog se nalazi u činjenici da to znanje nije moguće u potpunosti izraziti kako bi ga se moglo prenositi neovisno o onome tko ga posjeduje¹⁶¹. Iako se ono odnosi na vještine koje je teško prenositi, vezano je i za svjesna ili nesvjesna uvjerenja ili mentalne modele koji pokreću ili potiču razne aktivnosti. Stoga se ovo znanje može opisati kao *znanje majstora*. Ono je također izrazito kontekstualno, odnosno, ovisi o okruženju u kojem se primjenjuje pa ga je stoga još teže prenositi¹⁶². Može se također dogoditi da osoba nije svjesna da bi to znanje mogla primijeniti i u nekoj drugoj situaciji.

Iako je neopipljivo znanje teško izraziti i prenositi, poduzimaju se napori da se ono učini opipljivim, odnosno da se utvrdi njegov sadržaj kako bi ga se moglo lakše dijeliti i na taj način poticati učenje, inoviranje i uspješnije rezultate. Zato je korisno razvijati zajedničku viziju koju treba temeljiti na slaganju oko misije, odnosno svrhe djelovanja. Treba također spomenuti i važnost *konteksta*¹⁶³. Kontekst se odnosi na ciljeve koje poduzeće želi ostvariti, kao što su tržišni udio, profitabilnost ili značajnije inoviranje kroz proces istraživanja i razvoja. Upravo kontekst, odnosno zacrtani ciljevi, definiraju učeće aktivnosti. Također, učeće aktivnosti su intenzivnije u kriznim situacijama ili uvjetima, a obično im prethodi odučavanje kako bi se steklo novo znanje i ugradilo u novo ponašanje. U takvim je situacijama otkrivanje, dijeljenje i razvijanje neopipljivoga znanja također od velike važnosti.

Neopipljivo znanje moguće je najlakše otkriti kroz *intervjue*, odnosno razgovore sa stručnjacima i majstorima. Tako je moguće koristiti *bihеvioralne* ili *scenarijske*

161 Rupčić, N. (2021.): "Character-based leadership and tacit knowledge for learning and resilience", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 560–568.

162 Gascoigne, N., Thornton, T. (2013.): *Tacit Knowledge*, Durham, Acumen.

163 Mishra, B., Abhilash, A. (2021.): "From reminiscence to robustness: an interview with Prof Deborah Blackman on the ways organizations 'learn'", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 546–553.

intervjue, tehniku pričanja priča i analizu priča te tehnike *analize kritičkih incidenata*¹⁶⁴. Kroz scenarijske intervjuje, stručnjaci pričaju svoja iskustva kroz pričanje priča te tako omogućuju izradu scenarija postupanja.

Također je korisno da stručnjak opiše aktivnosti koje je poduzeo u različitim okolnostima da bi se identificirali kontekstualni čimbenici i da bi primatelji znali kako postupiti u okolnostima koje se u nekim pojedinostima mogu razlikovati. Takve je scenarije tada moguće prezentirati pripravnici. Stručnjaci mogu sudjelovati i u radu pripravnika te ih pritom učiti. Kada dođe do neke situacije, stručnjak iznosi moguće rješenje te dijeli svoja iskustva o tome koji problemi se pritom mogu javiti, na koje prepreke je moguće naići, ali i koji prečaci mogu pomoći rješavanju problema.

U ovakvom prijenosu neopipljivoga znanja ključna je *refleksija* i od strane stručnjaka i od strane primatelja informacija. Primatelje treba navoditi da razumiju što su saznali, da razvijaju svijest o važnosti onoga što su čuli te da razvijaju vještine i znanje o primjeni prenesene prakse. Također je važno razviti osjećaj sigurnosti u primjenu nekog znanja, odnosno neke metode ili postupka, te osjećaj za trenutak kada je koje znanje potrebno primijeniti.

Asher i Popper¹⁶⁵ predlažu da se prilikom identificiranja neopipljivoga znanja u međuljudskim odnosima koristi simbolička interakcija dok je prilikom razvoja dubljega neopipljivog znanja korisno primijeniti model luka. *Simbolička interakcija* odnosi se na činjenicu da ljudi prilikom interakcije također koriste i razmjenjuju različite simbole te im pridaju značenje ili usuglašavaju njihovo značenje¹⁶⁶. Također razvijaju nove simbole kojima pridaju neku važnost. Proces dijeljenja znanja tako može teći na sljedeći način: najprije se dobro definira situacija i njen kontekst da bi se utvrdilo što se očekuje, odnosno što je potrebno u nekoj situaciji. Stručnjak tada opisuje svoju ulogu u toj situaciji. Stručnjak situaciju povezuje sa svojim obrazovanjem, radnim iskustvom te iskustvom u sličnim situacijama. Također je korisno objasniti druge detalje poput poželjnoga načina odijevanja, govora tijela i korištenih simbola.

164 Jaziri-Bouagina, D., Jamil, G. L. (2017.): *Handbook of research on tacit knowledge management for organizational success*, IGI Global, str. 1–29.

165 Asher, D., Popper, M. (2021.): "Eliciting tacit knowledge in professions based on interpersonal interactions", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 523–537.

166 Nofha, R., Angarra, R., Herawati, F. (2017.): "Interpersonal communication pattern of deaf students and teacher in cicendo disabled school, bandung city", *Advances in social science, education and humanities research*, god. 150, str. 216–223.

Prema *modelu luka*, neopipljivo znanje može imati mnogo slojeva koje je nerijetko teško otkriti. Tako se proces otkrivanja neopipljivoga znanja može odvijati na sljedeći način: najprije se otkriva *praktično neopipljivo znanje* koje se odnosi na korisne tehnike postupanja u određenoj situaciji, zatim *refleksivno neopipljivo znanje* koje se sastoji od otkrivanja činjenica o uobičajenom postupanju koje nekad može biti i nesvjesno te onda *neopipljivo znanje koje se može pokazati*, ali ga je teško objasniti.

Tako, primjerice, u situacijama pregovaranja¹⁶⁷ treba obratiti pozornost na ton glasa, pokrete tijela, posebno ruku, stupanj uzbuđenja koje se odražava u brzini govora i odgovaranja i sl. Manje iskusni pregovarač možda bi veću pozornost pridao organizacijskim aspektima u smislu dizajna mjesta susreta, odjeće itd., dok se iskusniji više usmjerava na osobu s kojom pregovara. Tako može bolje procijeniti tijek pregovora prateći i procjenjujući kako osoba reagira (strpljivo/nestrpljivo, sumnjičavo, oklijeva, iskazuje entuzijizam i sl.). Iako je pozornost moguće pridati i stvaranju konstruktivne atmosfere povjerenja, najvažnije je usmjeriti se na rješavanje problema u zadanom roku. Tijekom pregovaranja ili u drugim situacijama pregovora pregovarači mogu preuzeti i neke druge uloge poput prijatelja, učitelja, savjetnika, posrednika i sl., što prati i primjena drugačijih obrazaca ponašanja, odnosno različitog načina govora, gesti i sl. Ponekad pregovarači posežu i za drugim taktikama poput poklanjanja darova, raspolaganja s važnim knjigama kako bi ukazali na stručnost ili kratkoga odgovaranja na pozive kako bi signalizirali predanost.

Iako je moguće doći do izvjesnih generalizacija o tome kako treba postupiti, ova kvo neopipljivo znanje temeljeno na jednostavnim pravilima struke treba istraživati, najbolje kroz studije slučaja i intervjue, te pažljivo identificirati njegov sadržaj kako bi došlo do širenja takvoga znanja, odnosno individualnoga i organizacijskoga učenja. No, treba naglasiti da je važno primijeniti kritičko razmišljanje o prenesenom znanju, odnosno razumjeti suštinu i mogućnosti primjene prenesenoga znanja kako bi se ono moglo učinkovito primijeniti u specifičnim situacijama.

Treba također primijetiti da u nekim aktivnostima učenja osobe ne nauče ono što je trebalo. No, umjesto toga mogu naučiti nešto što nije bilo predviđeno ili čak poželjno. Do toga dolazi zato što osobe prilikom usvajanja novih informacija koriste svoje prethodno znanje te ih obrađuju sukladno svojim osobinama ličnosti,

167 Asher, D., Popper, M. (2021.): "Eliciting tacit knowledge in professions based on interpersonal interactions", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 523–537.

što može rezultirati različitim spoznajama, a onda i znanjem i idejama. Stoga treba imati na umu da su interpretacija i učenje uvijek subjektivni te ih se može formalizirati tek do određene mjere. No, u učećim organizacijama organizacijski članovi su opunomoćeni te njihov razvoj nije precizno određen. Tako njihovo učenje i ponašanje može imati neočekivanih obrata i skretanja te rezultirati ishodima koji su drugačiji od očekivanih.

Za kolektivni proces učenja posebno je važno provoditi proces zajedničke interpretacije informacija i okolnosti kako bi se došlo do zaključaka o daljnjim aktivnostima. Taj proces naziva se *razumijevanje* ili, na engleskome, *sensemaking*¹⁶⁸. To je kontinuirani proces koji se odvija uvijek kada se prikupe ili dobiju nove informacije ili kada dođe do novih uvida te ako postoje nejasnoće oko okolnosti, što dovodi do disonancije u vezi s razumijevanjem sadašnje situacije i budućih aktivnosti. Ovaj proces čak može dovesti do izmjene mentalnih modela i organizacijskoga učenja dvostrukom petljom, pri čemu se mijenjaju organizacijski ciljevi, vrijednosti i rutine. Ovaj proces također je važan za otkrivanje osobnih preferencija, vrijednosti, uvjerenja i željenih aktivnosti¹⁶⁹.

Za organizaciju je posebno važno prikupljati znanje nastalo tijekom *projektnoga rada*. Suvremeni organizacijski život dominantno se odvija kroz projekte, odnosno aktivnosti koje imaju poznatu svrhu i vrijeme trajanja, za razliku od procesa koji nemaju poznato vrijeme trajanja, odnosno koji se smatraju kontinuiranim aktivnostima do promjene ili opoziva. Tako znanje može nastati tijekom sudjelovanja u različitim projektnim grupama u organizacijama ili izvan njih, sudjelovanjem u tzv. „iskustvenim grupama“ s kolegama ili sa stručnjacima¹⁷⁰ te suradnjom s raznim dionicima kao što su dobavljači, kupci, aktivisti ili druge društvene grupe. Sudjelovanjem u takvim aktivnostima organizacijski članovi stječu nove spoznaje o različitim aspektima njihove struke koje mogu doprinijeti organizacijskom razvoju i održivosti. Rad na nekom projektu je obično slabo strukturiran i vrlo nepredvidljiv te stoga pogodan za eksperimentiranje i eksploratorno učenje.

Početak rada na projektu pojedinačno postojeće znanje projektnih članova postaje vidljivo. Projektni članovi se također upoznaju s projektnim ciljevima i svrhom što im omogućuje da usporede postojeće vlastito znanje sa zahtjevima

168 Weick, K. E. (1995.): *Sensemaking in Organizations*, Sage, London.

169 Rupčić, N. (2021.a): "Implementing dimensions of a learning organization questionnaire: new insights", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 444–456.

170 Tolsby, J. (2018.): Organizational Learning as Participants' Knowledge Harvesting from Product Development, *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 422–433.

znanja projektnoga rada. U ovoj fazi utvrđuju se deficiti u postojećem znanju s obzirom na potrebe projektnih aktivnosti i operacija te se ono pojedinačno stječe. Znanje se također ojačava uvođenjem projektnih informacijskih sustava prema potrebi. Nakon stjecanja potrebnoga znanja, ono se stavlja u upotrebu, što rezultira novim spoznajama. Do toga dolazi kako individualno tako i kolektivno kada članovi, samostalno ili u grupi, razmatraju stečena iskustva i o njima razmišljaju. Tako se nove spoznaje spajaju s postojećim znanjem, što rezultira ne samo novim ili izmijenjenim znanjem, već i individualnom i kolektivnom mudrošću. Pritom doprinos drugih dionika također može biti od velike koristi jer može pružiti novu perspektivu o prirodi stvarnosti ili nekog problema.

Nakon rada na projektu, svaki bi pojedinac trebao procijeniti širinu i kvalitetu novostečenoga znanja kako bi te informacije mogao koristiti prilikom prijave na druge slične angažmane. Pritom je posebnu pozornost potrebno posvetiti stečenom implicitnom znanju stvorenom i stečenom tijekom projektnoga rada, što se naziva i *paraznanjem*¹⁷¹. Takvo znanje predstavlja sinergiju znanja novoga i prethodno postojećega znanja te razvoj osobnosti i mišljenja o određenoj materiji. Takvo znanje je vrlo teško prenositi, a nerijetko i identificirati.

Treba konstatirati da su tijekom rada na projektu članovi projekta usredotočeni na postizanje određenih ciljeva, dok se kodificiranju stečenoga znanja i njegovoj dokumentaciji posvećuje mala pozornost. Tako, unatoč visokom intenzitetu učenja, projektni rad može pridonijeti *organizacijskoj amneziji*¹⁷² i gubitku znanja, posebno ako članovi projekta odu iz organizacije. Stoga je tijekom i nakon projektnoga rada potrebno poduzeti korake prema osiguravanju zadržavanja znanja. Takvi napori mogu biti uspješni ako je riječ o eksplicitnom znanju koje se može kodificirati i potom razmjenjivati. No, za implicitno znanje taj je proces puno teži i složeniji.

Proces kodificiranja i pohrane znanja znači da članovi projekta zajedno razmišljaju o suštini stečenoga znanja te postižu konsenzus o njegovu značenju. No, zbog razlika u interpretaciji znanja, taj je proces teško postići, posebno za implicitno znanje. Tako je korisno primijeniti metodu pričanja priča (engl. *storytelling*) u kontekstu tzv. „okvira socijalnoga učenja“¹⁷³. Naime, učenje je društvena aktivnost pa

171 Ibid.

172 Grabher, G. (2004.): "Temporary architectures of learning: knowledge governance in project ecologies", *Organization Studies*, god. 25, br. 9, str. 1491–1514.

173 Hartmann, A., Dorée, A. (2015.): "Learning between projects: more than sending messages in bottles", *International Journal of Project Management*, god. 33, br. 2, str. 341–351.

i njegovo kodificiranje treba provoditi u sličnom okruženju. Tijekom pričanja priča uključen je element osobne interpretacije tako da se osim sadržaja uključuje i opis konteksta neke situacije, što omogućuje primjenu kritičkoga razmišljanja od strane budućega primatelja.

No, osim razlike u interpretaciji, problem se može javiti i zbog činjenice da članovi projekta mogu krenuti na nove zadatke pa razmišljanje o stečenom znanju i njegovo dokumentiranje mogu smatrati gubitkom vremena¹⁷⁴. Članovima projektnoga tima može nedostajati i poticaja za takav posao u smislu mogućnosti da za to izdvoje vrijeme tijekom rada na projektu. Manjak nagrada ili drugih poticaja također ne pomaže ovom procesu. Može im, također, manjkati motivacije za dokumentiranje znanja ako menadžment nije pokazao da cijeni njihove rezultate, čime im se spoznaje mogu činiti manje vrijednima i važnima. Također, ako su za vrijeme rada na projektu članovi radili niz grešaka, može im biti neugodno dokumentirati takve greške zbog straha od slabije evaluacije njihovoga rada¹⁷⁵. No, upravo dokumentiranje takvih situacija može biti dragocjeno za rad budućih grupa kako ne bi ponovili iste greške ili poduzimali aktivnosti koje im se učine korisnima, a predstavljaju pogrešan izbor iz raznih razloga koje je utvrdila prethodna grupa. Članovi projekta mogu oklijevati prilikom kodificiranja znanja i zato što ne znaju koji bi struktura i način bili prikladni za tu svrhu. Tako nedostatak takvih smjernica može otežati ili onemogućiti proces kodificiranja novoga znanja.

Poduzeće posebnu pozornost treba posvetiti znanju koje je izolirano ili odvojeno od baze organizacijskoga znanja. Često se čuje da mnoga poduzeća ne znaju što stvarno znaju. Kako bi se približila važnost izoliranog znanja, može se citirati Lewa Platta, CEO-a u kompaniji Heward-Packard koji kaže: „*Kad bi HP samo znao ono što zna, bili bismo tripot profitabilniji!*“. Tako prema jednom istraživanju prosječno poduzeće koristi tek 20 % znanja koje mu je dostupno¹⁷⁶. Caddy¹⁷⁷ takvo znanje naziva „*orphan knowledge*“ aludirajući na sličnosti takvoga izdvojenoga znanja i siročeta i njegove odvojenosti od roditelja. Ovo je znanje izolirano od baze znanja u organizaciji, odnosno ne vrednuje se jer nije prepoznata njegova vrijednost i/ili

174 Newell, S., Edelman, L. (2008.): "Developing a dynamic project learning and cross-project learning capability: synthesizing two perspectives", *Information Systems Journal*, god. 18, br. 6, str. 567–591.

175 Ajmal, M., Koskinen, K. (2008.): "Knowledge transfer in project-based organizations: an organizational culture perspective", *Project Management Journal*, god. 39, br. 1, str. 7–15.

176 Beijerse, R. (1999.): "Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon", *Journal of Knowledge Management*, god. 3, br. 2, str. 94–110.

177 Caddy, I. (2001.): "Orphan knowledge: The new challenge for knowledge management", *Journal of Intellectual Capital*, god. 2, br. 3, str. 236–245.

se ono ne koristi na pravi način. Za organizaciju je važno da razvije tehnike i procedure kojima bi se takvo znanje tražilo i ponovno otkrivala njegova vrijednost, jednako kao što je važno da razvije procedure i tehnike koje omogućuju stvaranje znanja.

Treba razlikovati znanje koje je izgubljeno, izolirano ili odvojeno u organizaciji od znanja koje je izgubljeno odlaskom pojedinih zaposlenika. Izgubljeno znanje je trajno smanjenje baze znanja poduzeća i treba ga ponovno steći. Takvo znanje može se ponovno steći zapošljavanjem novoga čovjeka slične kvalifikacijske strukture, stručnosti i iskustva onima zaposlenika koji je otišao. Drugi način je zaposliti nekoga manje stručnog i ulagati u njegovo obrazovanje i obučavanje.

Može se postaviti pitanje kako znanje postaje izolirano od baze znanja poduzeća? Jedan od načina je zapošljavanje novih ljudi. Na taj način dolazi do povećanja neto intelektualnoga kapitala u poduzeću. Međutim, malo je vjerojatno da organizacija koristi sve sposobnosti novih zaposlenika na radnom mjestu. Radno mjesto često ne pruža mogućnost korištenja, primjenjivanja i razvijanja svih vještina, znanja i stručnosti. Na taj se način dio znanja izolira od ukupne baze znanja poduzeća. Ovakva situacija može biti privremena ako se zaposlenika kasnije premjesti na radno mjesto gdje se njegovo znanje može bolje primijeniti. Znanje se može izgubiti i ako zbog protoka vremena zaposlenik zaboravi ono što zna ili odluči da to znanje neće osvježivati novim spoznajama.

Znanje se u poduzeću gubi jer je poduzeće dinamičan sustav u kojem se stalno stvara novo znanje. Jedan od načina kako se znanje gubi je i proces *downsizinga* pri čemu se smanjuje hijerarhija organizacije, otpuštaju se zaposlenici, pa poduzeće umanjuje svoju sposobnost za učenjem. Do odvajanja znanja dolazi i primjenom *outsourcinga*. Ako poduzeće, primjerice, ugovorom prepusti potrebe informacijskih usluga drugome, poduzeće postaje ovisno o tokovima znanja svoga partnera. Ako su tokovi znanja ograničeni ili ne postoje, poduzeće može smatrati da postoji problem izoliranosti znanja. Izolacija znanja može se dogoditi zbog manjka odgovarajućega strukturalnog kapitala u smislu informacijske i komunikacijske tehnologije. Organizacijama koje raspoložu mnogostrukim komunikacijskim kanalima olakšan je proces stvaranja i transfera znanja. Takve su organizacije otpornije na problem izoliranja znanja.

Za razliku od izgubljenoga znanja, izolirano znanje može se ponovno pronaći korištenjem tehnika kao što je, primjerice, *rudarenje znanja*. To znanje postoji u or-

organizaciji, samo ga treba naći. Za razliku od izgubljenoga znanja, ovo znanje nije potrebno ponovno „naučiti“, već samo pronaći i koristiti na odgovarajući način. Kako bi se izolirano znanje stavilo u upotrebu, potrebno je procijeniti koje je znanje postalo izolirano i koje potencijale ono ima ili može imati. Bez ove aktivnosti svaki pokušaj traženja toga znanja bit će gubitak vremena. Organizacija bi trebala razviti odgovarajući informacijski sustav ljudskoga kapitala i formirati bazu vještina i stručnosti svih zaposlenika. Ova baza treba uključivati kako eksplicitno, tako i implicitno znanje pojedinaca. Pritom je logično da će otkrivanje eksplicitnoga izoliranoga znanja biti lakše nego otkrivanje izoliranoga implicitnog znanja zbog razlika u njihovoj prirodi. Pritom ključnu ulogu treba imati *menadžer znanja* (engl. *Chief Knowledge Officer – CKO*) koji treba osigurati da organizacija prepoznaje potencijalnu vrijednost koju svako znanje, pa tako i izolirano, može stvoriti, kao i da procjenjuje oportunitetni trošak koji je povezan s nesposobnošću da se u potpunosti iskoristi ukupno, stoga i izolirano organizacijsko znanje.

U poduzećima se javlja paradoksalna situacija: s jedne strane menadžeri imaju na raspolaganju više znanja nego ikada prije, dok s druge strane gube predodžbu o stvarnom znanju o sposobnostima svojih tvrtki, bazama znanja i potencijalima zaposlenih. Unatoč činjenici da primaju neizmjereno mnogo informacija o svom poduzeću i tržištima na kojima djeluju, menadžeri se usredotočuju na ono što se događa upravo sada, a tiče se njihovoga specifičnog posla, u njihovoj organizacijskoj jedinici. Slikovito rečeno, oni *od hrpe drveća gube iz vida šumu*.

Upravljanje znanjem tako predstavlja strateški važnu aktivnost poduzeća, odnosno proces koji može osigurati konkurentsku prednost. Iako se upravljanje znanjem smatra novom disciplinom, oblici transfera znanja i njegova upravljanja postoje otkad je poduzeća. Aktivnosti kao što su stažiranje, programi mentorstva, treninzi i programi edukacije te razmjena znanja između zaposlenika također predstavljaju oblike transfera i upravljanja znanjem. Međutim, ove aktivnosti umnogome su dopunjene s obzirom na razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije i primjenu baza znanja, ekspertnih sustava i repozitorija znanja, odnosno mjesta njegova pohranjivanja. Bez tehnološkog napretka bilo bi nemoguće efikasno oblikovati i koristiti kompleksan i opsežan sustav informacija, odnosno znanja.

Proces upravljanja znanjem sastoji se od niza aktivnosti i prakse kojim se identificira, stvara, predstavlja, dijeli i distribuira znanje za daljnje učenje ili korište-

nje u procesu stvaranja vrijednosti¹⁷⁸. Cilj implementacije sustava za upravljanje znanjem je ostvarivanje sinergije u poduzeću, podizanje suradnje na višu razinu i omogućavanje da svi članovi imaju na raspolaganju i mogu koristiti informacije i znanje. Za upravljanje znanjem treba organizirati tako da omogućuje sljedeće: iz podataka derivaciju informacija, iz informacija derivaciju znanja, iz znanja derivaciju strategije, a iz strategije derivaciju inovacije. Svrha procesa upravljanja znanjem je učiniti poduzeće što inteligentnijim, tražiti alternativne načine stjecanja i korištenja znanja te tako osigurati dugoročnu održivost.

Svaka strategija upravljanja znanjem treba pratiti razvoj strategije poduzeća. Globalna strategija i poslovne strategije poduzeća temelje se na određenim resursima, ali i potrebnom znanju za proces transformacije *inputa* u *output*. Da bi se omogućilo uspješno provođenje zacrtane strategije ili strateškoga pravca, potrebno je osigurati relevantno znanje. Menadžment poduzeća treba znati, odnosno istražiti od kojega su znanja sastavljene sržne kompetencije poduzeća. U tu svrhu treba definirati ciljeve i strategiju procesa upravljanja znanjem, odnosno definirati koje aktivnosti treba poduzeti kada je riječ o razvoju baze znanja poduzeća. Iz toga proizlazi zaključak da uspješno provođenje strategije zahtijeva prilagođavanje strategije dostupnim znanjima u poduzeću. Druga mogućnost je osigurati stjecanje i/ili razvoj znanja i sposobnosti da bi se omogućila implementacija strategije. Strategija upravljanja znanja stoga mora slijediti strategiju poduzeća te biti s njom usklađena¹⁷⁹.

Za upravljanje znanjem potrebno je osigurati infrastrukturnu podršku koja treba omogućiti stjecanje, zahvaćanje i primjenu novih znanja. Treba težiti izgradnji sustava u kojem će informacije biti izložene u slojevima, a korisnik će svakom sloju moći pristupiti jednostavno i pravovremeno. Osiguravanjem da prava informacija bude dostupna u pravo vrijeme i pravim osobama, softverske aplikacije i tehnike upravljanja znanjem omogućuju poduzećima da dizajniraju dinamičke operacijske procese i učinkovito koriste ljudske resurse. Kako bi se u promjenjivim uvjetima u kojima znanje brzo zastarijeva moglo odrediti koje je znanje relevantno i korisno, preporučljivo je kontinuirano primjenjivati metode strategijskoga planiranja i obavljati inventuru znanja koja će omogućiti stvaranje karte baze znanja poduzeća. Ovaj proces je posebno značajan ako poduzeće planira strateški pomak prema

178 Huber, G. P. (1991.): "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organization Science*, god. 2, br. 1, str. 88–115.

179 Rupčić, N., Žic, M. (2012.): "Upravljanje znanjem – suvremena sržna kompetencija", *Praktični menadžment*, god. III, br. 5, str. 21–28.

novim segmentima, regijama, proizvodima ili uslugama te ako razmišlja o udruživanju ili uključivanju u strateške saveze.

Proces upravljanja znanjem nije jednokratna aktivnost, već zahtijeva kontinuirano prilagođavanje i unaprjeđivanje mogućnosti. Pri upravljanju znanjem poseban naglasak potrebno je staviti na stjecanje novoga znanja jer znanja brzo zastarijevaju. Menadžment stoga treba osiguravati stjecanje znanja na nekoliko načina: regrutacijom novih zaposlenika koji raspolažu specifičnim znanjima ili vještinama; procesima edukacije postojećih zaposlenika u vanjskim institucijama; procesima istraživanja i razvoja u poduzeću; kupovanjem licenci, *know-howa*, patenata itd.; akvizicijom drugih poduzeća ili organizacija, čime se stječe njihovo implicitno i eksplicitno znanje; umrežavanjem poduzeća s drugim poduzećima, konzultantima, partnerima, a posebno vezivanjem na vanjske izvore informacija, baza i banaka podataka.

Iznimnu važnost u procesu upravljanja znanjem imaju menadžeri znanja. Njihov posao trebao bi biti usmjeren prema stjecanju iskustva djelovanja postojećega sustava upravljanja znanjem kako bi se praksa ovoga kompleksnog procesa neprestano unaprjeđivala i optimizirala. Razumijevanjem suštine i dinamike interorganizacijskih odnosa, posebice onih čija je podloga razmjena znanja, menadžment ima zadatak tražiti izvore znanja s potencijalima profitabilne primjene. Cjelokupnom infrastrukturu upravljanja znanjem također treba upravljati, posebice s ciljem traženja i jačanja kanala stjecanja i razmjene znanja o sržnim kompetencijama. Drugim riječima, uloga menadžera znanja odnosi se na osiguravanje kvalitetnoga znanja te poticanja njegove razmjene i transformacije u profitabilne inovacije. Da bi obavljali ovakvu ulogu, menadžeri znanja trebaju imati široko prethodno znanje o mogućnostima primjene nekog znanja, pristup širokim informacijskim mrežama i mrežama znanja te razvijene pregovaračke vještine.

Menadžer znanja također treba poticati razvijanje struktura kojima će se formalizirati i razmjenjivati znanje. Takve strukture trebaju pružati odgovore na pitanja „Tko zna što?“, „Tko može što?“ i „Tko je učinio što?“, a mogu se pokazati uspješnima ako se poduzimaju akcije kojima se može povećati njihova efektivnost. Prije svega, potrebno je jasno odrediti individualni doprinos. Ova se aktivnost ne odnosi samo na prikupljanje životopisa pojedinih zaposlenika, već i njihovih izjava o posjedovanju ključnih znanja, vještina i iskustava koje mogu primijeniti u određenim situacijama. Osim toga, važno je razraditi odgovarajuće komunikacijske kana-

le s obzirom na potrebnu brzinu, preciznost, primjenjivost i svrhovitost pružanja informacija.

Međutim, temeljni čimbenik upravljanja ovim procesima nije tehnologija, već zaposlenici. Oni razmjenjuju znanja iz nekoliko razloga: zbog potrebe rješavanja problema, zbog želje za proširivanjem znanja u nekom području, zbog želje da si međusobno pomažu te zbog potencijalnih osobnih koristi koje proizlaze iz procesa razmjene znanja. Stoga svaki proces stvaranja i razmjene znanja treba biti oblikovan tako da se u središtu nalazi čovjek, odnosno njegove želje i potrebe. Pojedinci u mreži znanja trebaju percipirati stvarnu i potencijalnu vrijednost, inače je neće upotrebljavati. Svaka mreža znanja stoga treba omogućavati, odnosno uključivati¹⁸⁰: pravovremeni pristup potrebnim informacijama, prikaz razvojnih trendova neke pojave ili procesa, popis stručnjaka s kojima se može posavjetovati o nekoj problematici, prikaz najbolje prakse u nekom području te primjere rješavanja sličnih problema uz moguće rezultate.

Ovim pristupom u procesu upravljanja znanjem posebno se, dakle, naglašava važnost okruženja, posebice organizacije, kulture i vođenja. U skladu je to s činjenicom da inicijative za upravljanje znanjem utemeljene na IT rješenjima nisu donijele očekivane rezultate¹⁸¹. Razlog se nalazi u činjenici da su tehnološke mogućnosti precijenjene, a utjecaj ostalih čimbenika, posebice ljudskoga faktora, podcijenjeni. Međutim, poduzeća počinju uviđati nepostojanost konkurentskih prednosti temeljenih isključivo na tehnologiji te posljedično prihvaćaju tezu da su upravo njihovi zaposlenici jedini održivi izvor konkurentnosti¹⁸². Učinkovitost procesa upravljanja znanjem stoga prije svega ovisi o značajkama organizacijske kulture, motivaciji i pozitivnom pristupu prema stjecanju i razmjeni znanja dok IT rješenja predstavljaju sredstvo i instrument ostvarivanja tih ciljeva.

180 Vila, J. (1998.): "People and knowledge – two sides of the same coin", *IHRIM Journal*, god. 2, br. 3.

181 Carter, C., Scarbrough, H. (2001.): "Towards a second generation of KM? The people management challenge", *Education + Training*, god. 43, br. 4-5, str. 215–224.

182 Black, D. H., Synan, C. D. (1997.): "The learning organisation: the sixth discipline," *Management Accounting*, god. 75, br. 10, str. 70–72.

1.6. Orientacija prema dionicima – temelj učeće organizacije

Svi sudionici društva neprestano su u potrazi za idejama i znanjem kako nešto napraviti efikasnije i učinkovnije. Pritom se povezuju s drugim dionicima i stječu nove spoznaje, što položaj jednoga ili više dionika može promijeniti namjerno, ne-namjerno, odmah ili s vremenskim odmakom. Stjecanje znanja i njegova interpretacija tako su važna karika u procesu promjena koje se odvijaju organizacijskim učenjem¹⁸³. Za svaku organizaciju je važno pribavljati informacije i znanje iz raznih izvora i dijeliti ih kroz organizaciju, što može rezultirati njegovim korištenjem u stvaranju nove vrijednosti. Menadžment tako ima zadatak identificirati relevantne interesno-utjecajne grupe ili dionike te upravljati odnosima s njima.

Analiza interesno-utjecajnih grupa široko je korišten alat strateškoga menadžmenta profitnih organizacija u procesu ispunjavanja njihovih potreba i očekivanja, posebno kupaca¹⁸⁴. *Koncept interesno-utjecajnih grupa ili dionika* uveo je Freeman¹⁸⁵ te ih objasnio kao svaku grupu ili pojedinca koji može utjecati na organizacijske ciljeve ili na koje organizacijski ciljevi mogu utjecati¹⁸⁶. Pritom se razmatraju potrebe, interesi, utjecaji i odnosi dionika. Prilikom analize treba primijeniti sustavski pristup, a ne pristup analize dijada, jer dionici izravno ne utječu samo na djelovanje organizacije, već djeluju i u međusobnoj interakciji pa na organizaciju mogu djelovati i neizravno. Tako je potrebno da organizacije utvrde tko su im relevantni dionici, kakav je njihov utjecaj te kako organizacija na njih može odgovoriti¹⁸⁷. Uspješnost toga procesa presudno ovisi o učinkovitosti procesa učenja. Stoga treba raditi na ključnoj karici prema organizacijskom učenju – apsorpcijskoj sposobnosti organizacije i njenih članova, odnosno sposobnosti apsorpiranja i korištenja novih spoznaja i znanja.

183 Huber, G. P. (1991.): "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organizational Science*, god. 2, str. 88–115.

184 Crane, A., Ruebottom, T. (2011.): "Stakeholder theory and social identity: Rethinking stakeholder identification", *Journal of Business Ethics*, god. 102, br. 1, str. 77–87.

185 Freeman, R. (1984.): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Ballinger, Boston, MA.

186 Lopez-De-Pedro, J. M., Rimbau-Gilabert, E. (2012.): "Stakeholder approach: What effects should we take into account in contemporary societies?", *Journal of Business Ethics*, god. 107, br. 2, str. 147–158.

187 Rupčić, N., Lamovšek, N. (2019.): "Stakeholder management in healthcare: a case study", *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, god. 6, br. 1–2, str. 45–60.

Važnost dionika može se temeljiti na tri atributa: moći, legitimnosti i urgentnosti ili hitnosti¹⁸⁸. *Moć* se može definirati kao sposobnost nekoga da postigne da netko nešto napravi bez otpora. *Moć* se može temeljiti na materijalnim ili fizičkim resursima, prestižu, samopouzdanju ili fizičkim značajkama kao što su prisila ili ograničenja. *Legitimitet* se odnosi na činjenicu da se važnost dionika temelji na percepciji da su njihove aktivnosti poželjne, primjerene i usklađene s društvenim normama i vrijednostima. Kada je pak na zadovoljavanje potreba i želja dionika potrebno djelovati odmah, riječ je o potrebi djelovanja na temelju *urgentnosti*. Ovi atributi predstavljaju konstruiranu, a ne objektivnu stvarnost jer ovise o percepciji i mogu se promijeniti ovisno o odnosu između organizacije i dionika. Stoga je model interesno-utjecajnih grupa koristan kako bi se utvrdili prioritete te se postavio temelj strateškom planiranju na temelju utvrđivanja atributa dionika u određenim situacijama.

Analiza interesno-utjecajnih grupa važna je za profitne i za neprofitne organizacije. Međutim, u neprofitnim organizacijama upravljanje interesno-utjecajnim grupama može se koristiti kako bi se povećala svijest o obavezama organizacije te etičkim aspektima ovih odnosa i organizacijske prakse. Tako se u okviru neprofitnih organizacija interesi dionika mogu smatrati „odgovornošću“¹⁸⁹ na način da se traži odgovor na pitanja tko je kome odgovoran, za što i u kojim okolnostima¹⁹⁰. Iako je ovaj alat vrlo koristan za strateški menadžment neprofitnih organizacija kako bi se pojačala svijest o dionicima i njihovim potrebama te mogućem organizacijskom odgovoru, on se ipak rijetko eksplicitno koristi¹⁹¹. Utvrđeno je također da neprofitne organizacije mogu neproporcionalno više vremena posvećivati agencijama za financiranje nego svojim klijentima zbog problema financijske ovisnosti¹⁹². Ove organizacije suočene su ne samo s financijskim problemima, već i s rastućim očekivanjima klijenata, ali i s intenzivnom regulacijom, što analizu interesno-utjecajnih grupa čini korisnom i potrebnom.

188 Mitchell, R. K., Agle, B. R., Wood, D. J. (1997.): "Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts", *The Academy of Management Review*, god. 22, br. 4, str. 853–886.

189 Schafer, A. (1999.): "A Wink and a Nod: A Conceptual Map of Responsibility and Accountability in Bureaucratic Organisations", *Canadian Public Administration*, god. 42, br. 1, str. 5–25.

190 Gagne, R. L. (1996.): "Accountability and public administration", *Canadian Public Administration*, god. 39, br. 2, str. 213–225.

191 Barrett, M. (2001.): "A stakeholder approach to responsiveness and accountability in non-profit organisations", *Social Policy Journal of New Zealand*, god. 1, br. 17, str. 36–51.

192 LeRoux, K. (2009.): "Managing stakeholder demands: Balancing responsiveness to clients and funding agents in nonprofit social service organizations", *Administration & Society*, god. 41, br. 2, str. 158–184.

Dok poduzeća, odnosno privatni sektor, svoje organizacijsko učenje primarno provode s aspekta postizanja većega stupnja efektivnosti, odnosno mogućnosti tržišne realizacije svoje dodane vrijednosti, čemu značajno može pridonijeti i postizanje većega stupnja efikasnosti, za javni sektor je zbog njihovoga visokoga stupnja javne pa i političke odgovornosti još važnije provoditi sustavsku analizu dionika¹⁹³. Učenje između organizacija, a posebno raznih oblika državne vlasti, identificirano je kao ključno za proces unaprjeđenja javnoga sektora¹⁹⁴. Pravovremena i kontinuirana analiza dionika može pridonijeti i pravovremenim promjenama i prilagodbama njihovim zahtjevima, posebno u javnom sektoru. Tako su preopterećenje hitnim zadacima, ali i manjak osoblja identificirani kao čimbenici koji mogu usporiti proces prilagodbe ciljeva, politika i procedura organizacija javnoga sektora¹⁹⁵. Prepreku organizacijskom učenju također može predstavljati manjak kongruencije s državnim tijelima, odnosno regulatorima, čemu također može pomoći razmjena informacija i znanja radi boljega razumijevanja pozicija obje strane.

Analizom¹⁹⁶ Centra za socijalnu skrb u Ljubljani utvrđeno je da se analiza interesno-utjecajnih grupa u toj organizaciji također kontinuirano provodi, ali ne na formalan način te se na temelju analize potreba i očekivanja dionika oblikuje organizacijski odgovor. Organizacijski članovi neprestano dizajniraju nove radne metode i praksu kako bi odgovorili na nove situacije te pritom prema svojim korisnicima nastoje djelovati proaktivno i fleksibilno. No, neki oblik takve analize ipak se provodi i formalno, odnosno na strukturirani način, ali od strane vanjskih tijela te se temelji na podacima o zadovoljstvu zaposlenika i korisnika te definiranim standardima kvalitete. Treba reći da je ovoj organizaciji analiza interesno-utjecajnih grupa i njihovih značajki vrlo korisna jer može ukazati i na pojavu nerealnih očekivanja, ali i nerazumijevanja oko ispunjavanja ciljeva, posebno u vezi s raspolaganjem određenim kompetencijama. Jasno određivanje po pitanju kompetencija može olakšati rad ne samo s korisnicima, već i s drugim dionicima, primjerice liječnicima, ali i s medijima i državom, odnosno s nadležnim ministarstvom.

193 Massaro, M., Dumay, J., Garlatti, A. (2015.): "Public sector knowledge management: A structured literature review", *Journal of Knowledge Management*, god. 19, br. 3, str. 530–558.

194 Rashman, L., Withers, E., Hartley, J. (2009.): "Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review", *International Journal of Management Reviews*, god. 11, br. 4, str. 463–494.

195 Rupčić, N., Babšek, M. Stakeholder analysis as tool for organisational learning in social services: does internal social capital play a role?, *International Journal of Public Sector Performance Management*, u tisku 196 Ibid.

Treba također imati na umu da se identificirani dionici ipak ne mogu smatrati homogenim ili monolitnim grupama. Svaka se grupa tako sastoji od pojedinaca i entiteta koji se mogu razlikovati s obzirom na interese, utjecaj, ali i predanost¹⁹⁷. Čak i kada čine istu grupaciju, članovi nerijetko ne dijele viziju ili nemaju iste ciljeve s obzirom na djelovanje neke organizacije. To opisuje i bihevioralna teorija poduzeća¹⁹⁸ prema kojoj su poduzeća koalicije pojedinaca ili grupa koje imaju potencijalno konfliktne ciljeve i interese. Tako je korisno primijeniti nijansirani pristup prilikom analize interesno-utjecajnih grupa te utvrditi od kojih se pojedinaca i entiteta grupa sastoji, treba li je podijeliti u više grupa i kakve su njihove uloge i pozicija u određenom trenutku.

S interesno-utjecajnim grupama potrebno je uspostaviti partnerske odnose te raditi na postizanju *kongruencije*. Murphy *et al.*¹⁹⁹ Proces uspostavljanja partnerskih odnosa nazivaju *marketingom odnosa* (engl. *relationship marketing*). Marketing odnosa uključuje stvaranje, održavanje i ojačavanje veza s kupcima, zaposlenicima, dobavljačima, dioničarima te društvom u cjelini s ciljem stvaranja temelja za dugoročno ostvarivanje optimalne ekonomske i društvene vrijednosti što će se odraziti u dugoročnoj sposobnosti ostvarivanja uspješnoga poslovanja. Suština ove poslovne filozofije je višestrukost ciljeva u smislu stvaranja održive ekonomske i društvene vrijednosti za sve interesno-utjecajne grupe. Rezultat je, dakle, *holistička paradigma upravljanja odnosima s interesno-utjecajnim grupama*.

Proučavanje poslovanja svakog poduzeća treba, dakle, temeljiti na sustavskoj identifikaciji svih entiteta koji djeluju na poslovanje poduzeća kako bi se utvrdila priroda njihovih odnosa te temeljne vrijednosti na kojima oni počivaju, a u svrhu razvijanja partnerskih odnosa. Budući da je temeljna vrijednost učećega poduzeća učenje, odnosno znanje razvijeno u isprepletenim mrežnim odnosima sa svim interesno-utjecajnim grupama u svrhu opće dobrobiti, intenziviranjem transformacije klasičnih poduzeća prema učećim poduzećima jača i transformacija okruženja prema učećem okruženju, odnosno učećem društvu. Vrijedi i obratno: jačanjem svijesti o međuovisnosti svih poslovnih i društvenih subjekata intenzivira se proces razmjene informacija i znanja u smislu razvijanja društva znanja, što posljedično potiče transformaciju poduzeća prema učećem poduzeću. Jasno je

197 Winn, M. (2001.): "Building Stakeholder Theory with a Decision Modeling Methodology", *Business & Society*, god. 40, br. 2, str. 133–166.

198 Ahuja, H. L. (2007.): *Advanced Economic Theory: Microeconomic Analysis*, Gardners Books.

199 Murphy, B., Maguinness, P., Pescott, C., Wislang, S., Ma, J., Wang, R. (2005.): "Stakeholder perceptions presage holistic stakeholder relationship marketing performance", *European Journal of Marketing*, god. 39, br. 9/10, str. 1049–1059.

da teorija interesno-utjecajnih grupa, primijenjena na sustavski način, u tom smislu predstavlja analitičko polazište i dragocjeni strateški alat.

Menadžment interesno-utjecajnih grupa uključuje proces komuniciranja, pregovaranja, ugovaranja, upravljanja odnosima i motiviranja entiteta na ponašanje koje odgovara poduzeću, ali i obratno²⁰⁰. Pritom cilj nije samo identificirati interesno-utjecajne grupe i njihove članove, već i identificirati njihove mentalne modele. Svaka interesno-utjecajna grupa dijeli neki mentalni model sastavljen od raznih čimbenika i njihovih odnosa kojim se stvara temelj za interpretaciju vanjskih manifestacija. Mentalni modeli pojedinih grupa utječu na njihovo poimanje stvarnosti i upravljaju njihovim ponašanjem²⁰¹. Skupni i zajednički mentalni modeli tako postaju srodni pojmu organizacijske kulture. Njihovoj identifikaciji treba posvetiti veliku pozornost jer utječu na sve aspekte ponašanja, kao što su izbor, prikupljanje i obrada informacija, njihova procjena, djelovanje i učenje. Zbog ograničenih kognitivnih sposobnosti, mentalni modeli predstavljaju tzv. „standardne operativne procedure“ koje oblikuju ponašanje.

Različitost mentalnih modela predstavlja glavni razlog nerazumijevanja u procesu komuniciranja. Navedenu problematiku najbolje objašnjava ljestvica zaključivanja kojom se opisuje povezanost promatranja pojava i djelovanja²⁰². Svaka je osoba suočena s gomilom podataka iz različitih izvora. Samo oni podaci koji se procjenjuju korisnima odabiru se za daljnji proces obrade. Budući da su podaci nepotpuni, praznine se dopunjuju stvaranjem pretpostavki i tumačenjem podataka na način koji je u skladu s pogledom na svijet osobe ili grupe koja provodi proces. Na temelju takvih tumačenja poduzimaju se akcije. Proces filtriranja i obrade podataka uvjetovan je pravilima, logikom i vrijednostima ugrađenima u dominantne mentalne modele. Vjerovanje koje proizlazi iz iskustva osobe koja promatra ne samo da ima snažan utjecaj na cijeli proces zaključivanja, već iskazuje i ojačavajuće značajke za postojeće mentalne modele. Upravo iz tog razloga odabir podataka ima značajke pristranosti i pruža temelj za kasnije pogreške u zaključivanju.

Mentalni modeli su duboko ukorijenjeni u svijesti pa je njihova aktivacija automatska i nesvjesna. Iako imaju veliku važnost u ukupnom djelovanju svakog pojedinca

200 Cf.: Harrison, J. S., St John, C. H. (1996.): "Managing and partnering with external stakeholders", *Academy of Management Executive*, god. 10, br. 2., <https://doi.org/10.5465/ame.1996.9606161554>

201 Poimanje mentalnih modela kao kolektivne varijable ne negira njihovo istovremeno postojanje na individualnoj razini.

202 Simic Brønn, P., Brønn, C. (2003.): "Co-orientation as a basis for communication and learning", *Journal of Communication Management*, god. 7, br. 4, str. 291–303.

i grupe, mogu predstavljati ozbiljna ograničenja pri komuniciranju ako se kontinuirano ne provjerava njihova ispravnost. Stoga je jasno da je proces komuniciranja između osoba koje dijele slične mentalne modele jednostavniji nego između osoba čije je shvaćanje svijeta drugačije. Sličnost mentalnih modela komunikacijskih strana, naravno, ne znači da on označava istinsko doživljavanje situacije. Iz navedenoga se može zaključiti da je temeljni zadatak menadžera raditi na pokušajima otkrivanja i razumijevanja mentalnih modela interesno-utjecajnih grupa.

Jednako kao što poduzeće u procesu transformacije prema učećoj organizaciji kontinuirano radi na otkrivanju i razumijevanju mentalnih modela interesno-utjecajnih grupa, tako je potrebno i kontinuirano testirati i unaprjeđivati vlastiti pogled na svijet, odnosno mentalne modele poduzeća kao sustava. Ovaj proces predstavlja organizacijski izazov čije se granice protežu daleko izvan granica poduzeća kao sustava. Pritom se ovaj cilj s konačnom svrhom organizacijske promjene i organizacijskoga razvoja odvija na temelju procesa komuniciranja kojim se organizacijski mentalni modeli kontinuirano preispituju i testira se njihova istinitost i ispravnost. Komuniciranjem s entitetima u unutarnjoj i vanjskoj okolini poduzeće uči i povećava svoju sposobnost i kreativnost za suočavanje sa situacijama koje imaju svojstvo jedinstvenosti. Ova spoznaja ukazuje na potrebu redefiniranja uloge suvremenih korporacijskih komunikacija.

Proces korporacijskih komunikacija treba oblikovati kao korporacijsku funkciju čiji je temeljni zadatak osiguravati *inpute* u procesu stvaranja vrijednosti u smislu suvremenih resursa poslovanja: podataka, informacija i znanja. Suština se nalazi u činjenici da je izlazni vektor izvođačkoga ili transformacijskog sustava poduzeća izvor podataka za informacijsko-komunikacijski podsustav, ojačan podacima iz šire izlazne okoline poduzeća. Šira izlazna okolina poduzeća odnosi se na podatke i informacije koje stvaraju svi entiteti zainteresirani za poslovanje poduzeća. Iz te okoline moguće je odgovarajućom menadžerskom obradom na temelju znanja i iskustva doći do prijevremenih informacija kao podloge za anticipativno upravljanje. Zadatak komunikacijske funkcije učećega poduzeća nastavlja se na razvoj anticipativnoga upravljanja u pravcu generativnoga učenja i redefiniranja mentalnih modela koji će omogućiti organizacijski razvoj u smislu redefiniranja elemenata procesa stvaranja vrijednosti. Na taj način menadžment na temelju procesa odlučivanja utemeljenoga na rezultatima komunikacijske funkcije potiče proces promjena individualnih i organizacijskih mentalnih modela. Na tom procesu temelji se razvoj poduzetničkoga ponašanja svakoga člana organizacije i pokreće se organizacijski razvoj.

Proces komuniciranja sa svim interesno-utjecajnim grupama ne smije se promatrati samo kao proces slanja poruka od pošiljatelja prema primatelju kroz određeni medij. U ovaj proces poduzeće u procesu transformacije prema učećem poduzeću treba uključiti element spoznaje. Drugim riječima, potrebno je proces komuniciranja rukovoditi procesima traženja i razumijevanja problema u širem kontekstu. Proces traženja problema odnosi se na sljedeće faze²⁰³: 1) spoznaju da određeni problem ili određena situacija postoje, 2) prihvaćanje situacije kao nečega na što vrijedi utrošiti resurse te 3) definiranje situacije u smislu ciljeva i aktivnosti potrebnih da bi se ostvarile. Pritom treba imati na umu da problem može biti jasan, a njegovo rješenje jednostavno i vrlo vjerojatno ili posve sigurno, ali i nejasan, neodređen i nedefiniran pa njegovo rješenje može predstavljati oblik predviđanja učinkovitosti s nekim oblikom vjerojatnosti njegove korisnosti.

Razumijevanje problema nužni je aspekt komunikacijskoga procesa, ali nije dovoljan uvjet koji jamči djelotvorno komuniciranje. Razumijevanje problema odnosi se na proces istraživanja učinka koji problem i njegovo rješavanje mogu imati na unutarnje i vanjske interesno-utjecajne grupe. Ovaj proces je iznimno složen, a uvjetovan je automatski i podsvjesno pokrenutim odgovorima koji svoje uporište imaju u izgrađenim mentalnim modelima na organizacijskoj, ali i na individualnoj razini sudionika komunikacijskoga procesa. Postojanje mentalnih modela, kao podloge procesa odlučivanja, vidljivo je osobito u situacijama *ad hoc* odlučivanja. Budući da je broj interesno-utjecajnih grupa velik, broj odnosa poduzeća s njima povećava se nelinearno, a ne smije se zanemariti ni postojanje komunikacijskoga međuodnosa interesno-utjecajnih grupa. Stoga se može zaključiti da postojanje mentalnih modela na kojima se temelji komunikacijski odgovor zapravo služi svrsi ubrzavanja procesa donošenja odluka. Ispravnost mentalnih modela je pak jamac djelotvornosti donesenih odluka. S obzirom na prethodno navedenu složenost međuodnosa interesno-utjecajnih grupa, također slijedi zaključak da postojanje mentalnih modela predstavlja čimbenik koji jamči funkcioniranje kaosa, odnosno razvijanje reda, tj. obrasca unutar naizgled slučajnoga ponašanja koje na taj način ipak posjeduje strukturu. Kompleksnost i višeslojnost okruženja tako dobiva značajke reda na temelju pretpostavki, uvjerenja i vrijednosti promatrača, odnosno njihovih mentalnih modela.

203 Simic Brønn, P, Brønn, C. (2003.): "Co-orientation as a basis for communication and learning", *Journal of Communication Management*, god. 7, br. 4, str. 291–303.

Moguće je identificirati četiri stanja kao posljedice komunikacijskoga procesa između interesno-utjecajnih grupa²⁰⁴: stanje istinskoga konsenzusa, stanje nemogućnosti postizanja konsenzusa (engl. *dissensus*), stanje lažnoga konsenzusa i stanje lažnoga konflikta. *Istinski konsenzus* postoji kada su sve strane usuglašene po nekom pitanju. Kada strane imaju suprotstavljene poglede o nekom pitanju i svjesne su svojih razlika, *konsenzus nije moguće postići*. *Lažni konsenzus* javlja se kada jedna strana vjeruje da se ostali slažu s njenim uvjerenjima, što u stvarnosti ne odgovara istini. Ovakvo stanje postoji i kada sve grupe pogrešno vjeruju da se slažu oko nekih pitanja. *Stanje lažnoga konflikta* postoji kada strane u komunikacijskom procesu vjeruju da se ne slažu oko nekih pitanja, a što zapravo ne odgovara istini. Jasno je da je u komunikacijskom procesu potrebno ustrajati na istinskom sagledavanju stvarnosti. Pogrešna uvjerenja često dovode do propuštanja vrijednih prilika.

Iz navedenoga se može zaključiti da želja i potreba za komuniciranjem nije dovoljna za djelotvorno komuniciranje. Djelotvorno komuniciranje počiva na želji za otkrivanjem temeljnih pretpostavki, odnosno mentalnih modela na kojima se temelji spoznajni proces pojedinoga subjekta. Preduvjet ovom procesu je postizanje slaganja interesno-utjecajnih grupa. Slaganje se, prije svega, odnosi na činjenicu da su interesno-utjecajne grupe na jednak način identificirale i procijenile situaciju. Bez visokoga stupnja razumijevanja i slaganja o suštini promatrane situacije nije moguće započeti proces spoznaje kako svaka strana vidi situaciju.

Pri razvijanju strategije odgovora na akcije druge strane, svaka strana razvija spoznaju interpretacije situacije druge strane. Ova je spoznaja pod velikim utjecajem spoznaje o mentalnim modelima druge strane. Mentalni modeli, odnosno temeljne pretpostavke o ponašanju druge strane, od velike su važnosti jer je, prije svega, potpuna i otvorena razmjena informacija rijetko moguća. Stoga je potrebno „pretpostaviti“ interese, znanja i vrijednosti druge strane. Međutim, ove se varijable ne pretpostavljaju bez logičnoga uporišta. Uporište za takve generalizacije pruža iskustvo o prošlim odnosima s tom stranom. Pritom se zapravo pretpostavlja da su navedene varijable istovjetne onima iz prethodnoga primjera međuodnosa. Ova percepcija ipak ne mora biti odraz istinskoga vjerovanja interesno-utjecajne grupe. Stoga je stečene percepcije potrebno provjeriti u komunikacijskom procesu da bi se stekao pravi uvid u interese pojedine interesno-utjecajne grupe.

²⁰⁴ Dozier, D., Ehling, W. P. (1992.): "Evaluation of public relations programs: What the literature tells us about their effects", u: Grunig, J. E. (ur.): *Excellence in public relations and communication management*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ.

Što je veći stupanj podudarnosti, odnosno kongruencije između definiranja problema od strane poduzeća i percepcije poduzeća o stavovima interesno-utjecajne grupe, to će djelotvornija biti komunikacijska strategija, odnosno poduzete akcije. Što je percepcija manje precizna, to će manje djelotvoran biti proces komuniciranja, a strategija će biti manje primjerena situaciji.

Identificiranje mentalnih modela od velike je važnosti za proces komuniciranja i razvijanja strategije te posljedično za proces organizacijskoga učenja. Međutim, potrebno je razlikovati utjecaj mentalnih modela na ponašanje. Naime, često se može uočiti razlika između onoga što je rečeno i onoga što je zaista i učinjeno. Stoga je potrebno razlikovati „modele u upotrebi“ od iskazanih mentalnih modela kojima entiteti objašnjavaju svoje ponašanje. Ovaj problem može dovesti do poteškoća u postizanju kongruencije između percepcije poduzeća o mentalnim modelima interesno-utjecajnih grupa, kao sudionika u komunikacijskom procesu, i njihovih pravih mentalnih modela. Stoga se ova činjenica može smatrati primarnim razlogom komunikacijskih problema. Kako bi se ovaj problem prevladao, potrebno je koristiti discipline učeće organizacije, a posebno je važno primjenjivati metodu dijaloga. Kao preduvjet uspješnoga provođenja dijaloga potrebno je da svaki entitet proces dijaloga započne procesom *refleksije*. Cilj refleksije je postati svjestan vlastitoga procesa razmišljanja i zaključivanja. Ovaj proces sprječava pogreške do kojih se može doći preskakanjem na ljestvici zaključivanja. Ovaj proces pruža veće mogućnosti za uspjeh pri razumijevanju percepcije interesno-utjecajnih grupa.

Problem u komunikacijskom procesu kojim se nastoje identificirati mentalni modeli interesno-utjecajnih skupina leži u još jednoj činjenici. Ovaj proces može otežavati ili sprječavati sumnjičavost u iskrenost i ispravnost namjera druge strane, kao i „igranje igara“ radi postizanja jednostrane koristi. Ove poteškoće moguće je prevladati jedino na temelju iskustva i razvijanja povjerenja između strana u komunikacijskom procesu. Menadžeri zaduženi za provođenje komunikacijske funkcije stoga trebaju razvijati fleksibilan pristup temeljen na preispitivanju, kreativnosti i sustavskom razmišljanju. Etnocentristički pristup stoga treba izbjegavati.

Može se zaključiti da je razvijanje komuniciranja s interesno-utjecajnim grupama od velike važnosti pri razvijanju poduzeća kao socioekonomskoga sustava te kontinuiranom redefiniranju sustava stvaranja vrijednosti. Iako se može činiti da uvažavanje interesa interesno-utjecajnih grupa može jačati društvenu komponentu

misije, ali ne i ekonomsku, praksa pokazuje drugačije. Miles²⁰⁵ je empirijski pokazao kako svijest o vanjskim interesno-utjecajnim grupama i vanjskim pitanjima, kao i reaktivnost na njih, pozitivno utječe kako na društvene tako i na ekonomske rezultate poduzeća. Clarkson²⁰⁶ je također pokazao da poduzeća koja na proaktivan način upravljaju odnosima s interesno-utjecajnim grupama imaju bolje poslovne rezultate od onih koja slijede reaktivne i obrambene obrasce ponašanja. Osim toga, Frooman²⁰⁷ je dao jasne dokaze da za poduzeća koja se ponašaju društveno neodgovorno slijede financijske sankcije, posebice u obliku pada cijena dionica.

No, taj je proces složen zbog činjenice da dionici mogu imati suprotstavljene interese koji se pojavljuju s odmakom ili simultano. Takvu ulogu sve više imaju i nadzorni odbori ili odbori direktora, ovisno o sustavu korporativnoga upravljanja²⁰⁸. Uloga suvremenih odbora odnosi se na pružanje podrške u utvrđivanju strateškoga pravca, što ovisi o upravljanju odnosa s dionicima, posebno u vezi s pitanjima društvene odgovornosti i održivosti²⁰⁹. Raznolikost u sastavu odbora i menadžmenta po pitanju dobi, spola, etničkoga podrijetla i slično također može pridonijeti raznolikosti i kvaliteti odnosa s dionicima. Tako, primjerice, skandinavske države imaju veću sklonost prema ženskosti kao kulturološkoj značajki, što podrazumijeva i veću uključenost žena u te odbore. Utvrđeno je da su žene kao članice odbora otvorenije novim idejama i pristupima, čime su otvorenije i promjenama u odnosu na njihove muške kolege²¹⁰. Također, što je više žena u sastavu odbora, veća je tendencija prema korporativnoj filantropiji²¹¹. Etnička i rasna raznolikost također je čimbenik koji pridonosi dinamici rada odbora u smislu prikupljanja i razmjene znanja i odlučivanja. Utvrđeno je također da odbori koji imaju veći udio manjina iskazuju i veću sklonost prema korporativnoj filantropiji²¹².

205 Miles, R. (1987.): *Managing the Corporate Social Environment: A Grounded Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

206 Clarkson, M. (1988.): "Corporate social performance in Canada, 1976-1986", u: Preston, L. (ur.): *Research in Corporate Social Performance and Policy*, JAI Press, Greenwich, CT.

207 Frooman, J. (1997.): "Socially irresponsible and illegal behavior and shareholder wealth: a meta-analysis of event studies", *Business & Society*, god. 36, br. 3, str. 221-49.

208 Fernandez, W., Thams, Y. (2019.): "Board diversity and stakeholder management: The moderating impact of boards' learning environment", *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 160-175.

209 Ingle, C. B. (2008.): "Company growth and Board attitudes to corporate social responsibility", *International Journal of Business Governance and Ethics*, god. 4, str. 17-39.

210 Bilimoria, D., Wheeler, J. (2000.): "Women Corporate Directors: Current Research and Future Directions", u: Davidon, M., Burke, R. (ur.): *Women in Management: Current Issues*, Sage, London, god. 2, str. 138-163.

211 Williams, R. J. (2003.): "Women on corporate boards of directors and their influence on corporate philanthropy", *Journal of Business Ethics*, god. 41, str. 1-10.

212 Wang, J., Coffey, B. S. (1992.): "Board composition and corporate philanthropy", *Journal of Business Ethics*, god. 11, br. 10, str. 771-778.

No, raznolikost također može predstavljati problem. Naime, članovi odbora se većinom sastoje od osoba uključenih na dio radnog vremena koje se sastaju povremeno i u ograničenoj količini vremena kako bi donosile složene odluke²¹³. Stoga pretjerana raznolikost i različitost u stavovima može dovesti do koordinacijskih problema²¹⁴ i sukoba²¹⁵, što može značajno usporiti proces odlučivanja. Međutim, suvremeno poslovanje od članova odbora zahtijeva da raspravljaju o raznim pitanjima, što ranijih desetljeća nije bio slučaj ili je bilo potrebno u manjoj mjeri. Suvremeno poslovanje toliko je složeno i dinamično da je svaki pogled na situaciju dobrodošao i može biti koristan. Učenje je potrebno na svim razinama, pa tako i na razini odbora, što ukazuje na važnost razvoja učećega okruženja i na toj razini. Raznolikost u nadzornom odboru ili odboru direktora tako može pridonijeti učećoj raznolikosti, što može unaprijediti strateško upravljanje dionicima. Na taj način, korporativno upravljanje postaje učeći proces sa svrhom neprestanoga unaprjeđivanja temeljenoga na uključivanju znanja iz širega društvenog sustava u svrhu ostvarivanja ciljeva korporativne i društvene održivosti.

Znanje je danas ključni čimbenik uspjeha. No, znanje je postalo toliko složen fenomen da ga se može i treba stjecati u timskom i grupnom radu koji uključuje dionike iz različitih organizacija. No, može se ustvrditi da su poduzeća i sveučilišta ključni generatori znanja. Industrije profitiraju ne samo od tehničkog i tehnološkog znanja, već i od znanja o novim upravljačkim metodama i tehnikama. Stoga se ova dva izvora znanja često udružuju u procesu zajedničkoga razvoja novoga znanja. No, takva suradnja ima ograničenja u smislu konfliktnih interesa oko otkrivanja znanja, ali i zbog organizacijskih i kulturoloških čimbenika. Članovi akademske zajednice tako žele što prije objaviti novo znanje kako bi povećali svoj i akademski ugled te osigurali daljnje financiranje. S druge strane, dionici iz industrijskog sektora znanje ne žele brzo objaviti jer im ono omogućuje konkurentsku prednost.

Učenje u odnosima s drugim dionicima može se definirati kao zajednička aktivnost pri kojoj strane dijele informacije, zajednički ih interpretiraju te potom integriraju nove spoznaje u zajedničke memorijske sustave što može dovesti do promjena

213 Barroso-Castro, C., Villegas-Periñan, M., Del, M., CasillasBueno, J. C. (2016.): "How boards' internal and external social capital interact to affect firm performance", *Strategic Organization*, god. 14, br. 1, str. 6–31.

214 Forbes, D. P., Milliken, F. J. (1999.): "Cognition and Corporate Governance: Understanding Boards of Directors as Strategic Decision-Making Groups", *The Academy of Management Review*, god. 24, br. 3, str. 489–505.

215 Lau, D. C., Murnighan, J. K. (1998.): "Demographic diversity and faultlines: The compositional dynamics of organizational groups", *Academy of Management Review*, god. 23, str. 325–340.

u njihovom odnosu²¹⁶. Prva faza odnosi se, dakle, na dijeljenje znanja ili njegov transfer tijekom formalnih i neformalnih interakcija između partnera. Druga se faza odnosi na zajedničku interpretaciju znanja kroz zajedničko razumijevanje. U trećoj se fazi znanje nastalo u ovom odnosu pohranjuje, transferira i integrira u procese koji su specifični za svakog dionika, poput industrijske komercijalizacije ili objavljivanja akademskih radova. Jasno je da je najviše konflikata moguće očekivati u posljednjoj fazi. Takvi konflikti mogu također zakočiti razvoj odnosa i ovoga procesa. Međutim, problemi se mogu javiti i u drugim fazama. Uvijek postoji bojazan od oportunističkoga ponašanja neke od strana i curenja informacija unatoč postojanju ugovora koji reguliraju informacijske tokove²¹⁷. Stoga je suradnja uspješnija ako traje dulje, temelji se na prethodnim osobnim vezama i odnosima te visokoj razini povjerenja. No, članovi akademske zajednice mogu imati manjak motivacije za suradnju zbog ograničenja u dijeljenju informacija. Zbog toga predstavnici industrije također mogu imati inhibicije prilikom suradnje.

Znanje stečeno prilikom analize interesno-utjecajnih grupa treba primijeniti za uvođenje organizacijskih promjena ili, drugim riječima, za organizacijsko učenje. Bryson²¹⁸ najvažnijim ishodom analize interesno-utjecajnih grupa naziva postizanje „dobitne koalicije“. Tako uspostavljeni odnosi temeljeni na analizi dionika omogućuju dvosmjerni transfer znanja i izvor su daljnega učenja i razvoja učeće sposobnosti temeljene na partnerskim odnosima²¹⁹. Učenje snažno djeluje na razvoj partnerskih odnosa jer povezuje razne dionike i rezultira novim uvidima i razumijevanjem²²⁰. Tako analiza interesno-utjecajnih grupa može poslužiti kao dobar *input* za proces organizacijskoga učenja, a ono pak počiva na unutarnjim procesima i organizacijskim snagama.

216 Selnes, F., Sallis, J. (2003.): "Promoting Relationship Learning", *Journal of Marketing*, god. 67, br. 3, str. 80–95.

217 Kunttu, L. (2019.): "Balancing learning and knowledge protection in university-industry collaborations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 190–204.

218 Bryson, J. (2005.): "What to do when stakeholders matter", *Public Management Review*, god. 6, br. 1, str. 21–53.

219 Riege, A., Lindsay, N. (2006.): "Knowledge management in the public sector: Stakeholder partnerships in the public policy development", *Journal of Knowledge Management*, god. 10, br. 3, str. 24–39.

220 Rupčić, N. (2019.): "Organizational learning in stakeholder relations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 219–231.

2. IZAZOVI PRIMJENE KONCEPTA UČEĆEGA PODUZEĆA

"Our prevailing system of management has destroyed our people. People are born with intrinsic motivation, self-respect, dignity, curiosity to learn, joy in learning. The forces of destruction begin with toddlers—a prize for the best Halloween costume, grades in school, gold stars—and on up through the university. On the job, people, teams, and divisions are ranked, reward for the top, punishment for the bottom. Management by Objectives, quotas, incentive pay, business plans, put together separately, division by division, cause further loss, unknown and unknowable."

Peter M. Senge



2.1. Izazovi individualnoga učenja

Učeca organizacija treba biti rezultat demokratskoga procesa kojim se promovira važnost dijaloga opunomoćenih pojedinaca u potrazi za integracijskim rješenjima. Ona u suštini počiva na vrijednostima kontinuiranoga učenja svih njenih članova i organizacijskoj transformaciji na temelju stečenoga znanja. Učenje se može smatrati sveobuhvatnom aktivnošću koja mijenja pojedince u smislu promjena u njihovom sustavu znanja, ali i u njihovom vrijednosnom sustavu. Tako Garratt²²¹ učenje razumije kao „osobno stjecanje znanja, vještina i stavova, što mijenja osobne kompetencije, razumijevanje, ali i uvjerenje“. Učenje se u učećem poduzeću slikovito može prikazati oblikom piramide. U podnožju piramide nalazi se individualno učenje, slijedi učenje dvaju pojedinaca, grupno učenje, timsko učenje i organizacijsko učenje. Budući da je individualno učenje temeljna pretpostavka organizacijskoga učenja, ono se nalazi u podnožju, kao temelj organizacijskoga učenja, te je pristupima njegova provođenja potrebno posvetiti posebnu pozornost.

Znanje, a posebno znanje i učenje na individualnoj razini, predstavljaju ključni čimbenik procesa stvaranja vrijednosti²²² jer dodaju vrijednost drugim resursima kroz proces transformacije *inputa* u *output*. Literatura koja obuhvaća tematiku procesa učenja, kako organizacijskoga, tako i individualnoga, predstavlja kombinaciju nekoliko disciplina: psihologije, sociologije, antropologije, organizacijske teorije, menadžmenta i organizacijskoga razvoja. U procesu individualnoga učenja tako je važno poznavati psihološke i neurološke aspekte procesa učenja. Moguće je razlikovati tri razine spoznaje kod pojedinaca²²³. Prva razina uključuje aktivnosti kao što su čitanje, percepcija i pamćenje. Druga razina poznata je kao metaspoznaja i uključuje stjecanje znanja o određenim strategijama kako riješiti probleme i ocijeniti uspjeh ili neuspjeh procesa. Treća razina ili epistemološka spoznaja²²⁴ je

221 Garratt, B. (2005.): "Organizational change, learning and metrics: hard and soft ways to effective organizational change", *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, god. 19, br. 6, str. 4–6.

222 Felin, T., Hesterly, W. S. (2007.): "The knowledge-based view, nested heterogeneity, and new value creation: philosophical considerations on the locus of knowledge", *Academy of Management Review*, god. 32, br. 1, str. 195–218.

223 Kay, R., Bawden, R. (1996.): "Learning to be systemic: some reflections from a learning organization", *The Learning Organization*, god. 3, br. 5, str. 18–25.

224 Epistemologija je znanost o spoznaji. Središnje pitanje epistemologije je kako razlikovati istinito (točno) znanje od neistinitoga (netočnog).

proces u kojem pojedinac uči razumijevati samu prirodu problema i procjenjivati vrijednost alternativnih rješenja.

Jackson²²⁵ identificira dvije temeljne, ali proturječne teorije učenja. Prema prvoj učenje je bihevioralni proces koji se temelji na odgovaranju na impulse. Pristup druge teorije temelji se na učenju kao kognitivnom procesu utemeljenom na obradi informacija. Učenje je aktivni, kognitivni, inteligentni i svjesni napor koji uključuje razmišljanje. Stoga je nemoguće povećati stopu učenja jednostavnim povećavanjem procesa prikupljanja informacija. Hilgard i Bower²²⁶ smatraju da je učenje najučinkovitije kada se primjenjuje kognitivni pristup. Ovaj pristup je primjenjiv kada učenik uočava veze između svih elemenata u nekoj situaciji. Učenje tako počinje od analize i povezivanja situacijskih elemenata te dovodi do izgrađivanja znanja kao nove kompleksne spoznajne cjeline koja podrazumijeva visoku razinu razumijevanja. No, učenjem se također testiraju određene pretpostavke te se na temelju stečenoga znanja pronalaze rješenja primjerena situaciji koja se primjenjuju u novim oblicima i načinima ponašanja.

Do učenja na individualnoj razini dolazi kada pojedinci stječu znanja i vještine važne za obavljanje posla kroz različita iskustva kao što su eksperimentiranje, dijalog, uključenost u nove projekte itd. No, pojedinci uče i kako učiti korištenjem tuđih iskustava i refleksijom o njima te kontinuirano traže mogućnosti kako bi unaprijedili posao koji obavljaju, ali i radili na svom razvoju. Učenje u prvom redu započinje obraćanjem pozornosti na nove informacije. Međutim, da ne bi bili preplavljeni procesuiranjem svih dostupnih informacija, oni ih najprije filtriraju. Problem se multiplicira ako se radi o zaposlenicima na nižim razinama koji primaju poruke iz višestrukih izvora, a koje su često fragmentirane. U takvim je okolnostima, posebice u slučaju kraćega radnog staža, teško identificirati zaista važne informacije. U ovakvim je situacijama važna uloga menadžera, odnosno vođe, koji će znati važne informacije prezentirati kanalima koji privlače najveću pozornost i imaju najveći kredibilitet, bilo da se radi o istaknutim pojedincima ili prijenosu informacija informacijskom i komunikacijskom tehnologijom. Stoga je pri ojačavanju procesa individualnoga učenja posebnu pozornost potrebno posvetiti izvorima informacija i kanalima njihova prijenosa. Kako bi zaposlenici percipirali važne informacije i pretvarali ih u znanje, one se također češće ponavljaju te se koriste različiti mediji njihova prijenosa.

225 Cf.: Jackson, T. (1993.): *Organisational Behaviour in International Management*, Butterworth, Heinemann, Oxford.

226 Hilgard, E. R., Bower, G. H. (1967.): *Theories of Learning*, Appleton, Arlington, VA.

Zaposlenici filtriraju informacije prema važnosti, vjerodostojnosti i atraktivnosti izvora. Prema istraživanju, zaposlenici menadžere kao izvore informacija ne percipiraju uvijek kao vjerodostojne²²⁷. Stoga menadžeri posežu za alternativnim načinima prenošenja informacija te promjenom pristupa jačaju svoj kredibilitet. Mogu koristiti niže menadžere koji imaju bliskiji odnos sa zaposlenicima. Osim toga, menadžeri u učećem poduzeću primjenjuju visoku razinu opunomoćenja i sudjelovanja zaposlenika u odlučivanju i obavljanju poslova te pritom s njima razmjenjuju informacije i znanje. Takvom stilu odgovara i pristup tzv. „menadžmenta otvorene knjige“, pri čemu se informacije čine dostupnima na svim razinama.

No, opterećeni obiljem informacija, zaposlenici informacije mogu procesuirati površno. Procesuiranje informacija na površnoj razini naziva se *heuristično procesuiranje*²²⁸. Zaposlenici ga primjenjuju kada nisu motivirani ili nemaju sposobnost razmišljati o primljenim informacijama. Ovakav način procesuiranja informacija uključuje korištenje jednostavnih pravila odlučivanja koja se često temelje na nekim *generalizacijama*. Tako zaposlenici mogu prihvaćati sve informacije koje dolaze od menadžera jer se rukovode generalnim pravilom „mogu vjerovati svom menadžeru“. S obzirom na nisku razinu mentalnoga angažmana pri heurističnom procesuiranju, logično je da promjene u stavu temeljene na takvim pravilima odlučivanja nemaju dugoročni karakter. Menadžeri mogu svjesno ili nehotice izazvati heuristično procesuiranje kod zaposlenika ako odjednom prezentiraju velike količine novih informacija, prezentiraju informacije koje nisu u skladu s dotadašnjim načinom razmišljanja i sl.

Kako bi se pojedinci pokrenuli u procesu provođenja neke aktivnosti, odnosno učenja, potrebna im je primjerena razina *samopouzdanja*. Bez samopouzdanja, logičnost argumenata i motivacijski sustavi neće ostvariti željeni učinak. Samopouzdanje koje pojedinac posjeduje u svojoj sposobnosti da obavlja određeni zadatak naziva se i njegovom samoefikasnošću. Zaposlenici procjenjivanje vlastite efikasnosti izvode iz nekoliko izvora: dosadašnje uspješnosti na sličnim zadacima, percipirane uspješnosti drugih osoba sa sličnim sposobnostima, stupnju potpore koju dobivaju od drugih i vlastitoga psihološkog stanja u smislu stupnja straha ili anksioznosti. Iako menadžeri mogu utjecati na navedene čimbenike, mnogi ih ignoriraju. Stoga izvrsni vođe poduzimaju niz aktivnosti kako bi pojačali samopouzdanje zaposlenika te tako ojačali njihov proces učenja. Prije svega, potrebno je

227 Waldersee, R. (1997.): "Becoming a learning organization: the transformation of the workforce", *Journal of Management Development*, god. 16, br. 4, str. 262–273.

228 Cf.: *ibid.*

slati pozitivne poruke o unaprjeđenju rezultata kako bi se kod pojedinca pojačala percepcija uspjeha. Osim toga, proces promjena se pažljivo planira te se zaposlenicima prezentiraju etapni rezultati kako bi se ukazalo na poželjan pristup i povećala vjerojatnost za pojedinačnim uspjehom. Zaposlenicima koji imaju manje iskustva omogućuje se da se posavjetuju s drugima. Posebna pozornost posvećuje se mogućoj anksioznosti zaposlenika koja se nastoji smanjiti formalnim i neformalnim savjetovanjima, pružanjem pomoći, nekažnjavanjem grešaka, osiguravanjem stalnosti zaposlenja i sl.

Iako nema univerzalno prihvaćene definicije učenja, može se sa sigurnošću ustvrditi da je posljedica učenja neki oblik promjene. U učećem poduzeću važni su sljedeći oblici učenja²²⁹:

1. učenje o stvarima, pojavama i procesima koje rezultira znanjem
2. učenje *kako* nešto učiniti koje rezultira vještinama, sposobnostima i moći djelovanja
3. učenje kako ostvariti puni osobni potencijal, što rezultira osobnim razvojem
4. učenje kako *suradnjom* ostvariti ciljeve, što rezultira spoznajama o mogućnostima zajedničkoga rada
5. učenje o temeljnim pretpostavkama djelovanja sustava, odnosno učenje o tome *kako učiti*.

I klasično i učeće poduzeće aktivno je u ostvarivanju rezultata prva dva oblika učenja. Međutim, poduzeća koja se razvijaju prema odrednicama učeće organizacije posebice se bave razvijanjem procesa učenja navedenih pod brojem tri, četiri i pet. Navedeni oblici učenja povezuju individualni s timskim radom i učenjem, da bi se na taj način utjecalo na učenje na svim razinama poduzeća, uključujući suradnju u učenju s poslovnim partnerima i ukupnim okruženjem u smislu suradnje s interesno-utjecajnim grupama. Ovim sinergijskim procesima bavi se koncept učeće organizacije i učećega poduzeća na način da ga svojim odrednicama pokušava poticati, optimizirati, ubrzati i usmjeravati.

Demingov ciklus kvalitete PDCA (*plan-do-check-act*) može se modificirati kako bi se njime ilustriralo individualno učenje u poduzeću. Tako pojedinac slijedi sljedeći

229 Cf.: Pedler, M. (1995.): "A guide to the learning organization", *Industrial and Commercial Training*, god. 27, br. 4, str. 21–25.

obrazac: najprije *planira* svoj rad, odnosno neku aktivnost, a nakon njenog obavljanja *analizira* rezultate. Ako se javljaju odstupanja, razmišlja kakve mehanizme je moguće razviti i primijeniti kako bi se odstupanja korigirala. Ti mehanizmi trebali bi primarno uključiti proces učenja, bilo da se radi o stjecanju novih znanja ili vještina kako aktivnosti poboljšati, prikupljanja iskustava drugih kako izbjeći pojavljivanje odstupanja ili pokušaju primjene neke nove metode ili postupka koji podrazumijevaju učenje iz iskustva stečenoga na taj način. Ovaj proces zapravo suštinski označava proces *akcijskoga učenja*. Ako pak proces refleksije o rezultatima i razvijanju mehanizama uključuje više osoba, tim ili cijeli kolektiv, onda se radi o *kolaboracijskom ili suradničkom akcijskom učenju*. Međutim, temelj ovoga procesa ipak predstavlja namjera da se taj proces obavi na individualnoj razini.

Aktivnosti pojedinaca u poduzeću dominantno uključuju ponavljanje određenih zadataka, odnosno temelje se na unaprijed određenim rutinama. U takvom kontekstu pojedinci pokušavaju rješavati probleme i pritom ostati u okvirima postojećih pravila, struktura i sustava unutar svoje radne jedinice. Argyris²³⁰ mentalne mape koje se nalaze u pozadini djelovanja pojedinaca naziva „*teorija u upotrebi*“ (engl. *theory-in-use*). Pojedinci u odnosu na postojeće „*teorije u upotrebi*“ mogu biti defenzivni, odnosno ograničavati njihovo preispitivanje. Bateson²³¹ takve bihevioralne osobine označava izrazom „*učenje nulte razine*“, pri kojem pojedinci odgovaraju na promjene slijedenjem pravila u određenom sustavu. U tom se smislu ne može tvrditi da će doći do značajnijih rezultata u procesu učenja. Ponavljanjem određenih aktivnosti pojedinci stječu iskustvo prema krivulji učenja što može pomoći da se postojeći zadaci obavljaju efikasnije. Međutim, u uvjetima sigurnosti i male razine eksperimentiranja samo se ponavljaju postojeće aktivnosti. Do istinskoga učenja na individualnoj razini može doći tek kada uslijed promišljanja dođe do istinskih promjena u stavovima i ponašanju pojedinaca te odmaka od postojećih rutina.

Učenje pojedinaca istovremeno je pasivan i aktivan, konkretan i apstraktan proces. Kolb *et al.*²³² proces učenja objašnjavaju na sljedeći način: postojeće iskustvo potiče razmišljanje, što dovodi do oblikovanja koncepata i generalizacija. Koncepti i generalizacije se testiraju u budućim akcijama, čime nastaje novo iskustvo. Na

230 Cf.: Argyris, C. (1993.): *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, Jossey-Bass, San Francisco.

231 Cf.: Bateson, G. (1972.): *Steps in Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York, 1972.

232 Kolb, D. A., Rubin, I. M., Osland, J. S. (1991.): *Organizational Behavior: An Experiential Approach*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

taj način učenje postaje proces bez kraja, a provodi se prema spirali na način da se proces u svakoj iteraciji provodi na višoj razini. Važno je uočiti da proces učenja treba uključiti element *refleksije*. U protivnom ne dolazi do učenja, već se samo održava postojeće stanje. U slučaju da ciljeve nije moguće ostvariti na temelju postojećih generalizacija, subjekt ulaže dodatne napore umjesto da preispita temeljne pretpostavke procesa i modificira ih prema promijenjenim okolnostima. Na temelju refleksije pojedinci mogu preoblikovati svoje mentalne modele, utjecati na oblikovanje mentalnih modela ostalih pojedinaca, posebice članova timova, i u konačnici utjecati na oblikovanje i mijenjanje kolektivnih mentalnih modela na kojima se temelji djelovanje poduzeća.

Dva se cilja mogu povezati s procesom učenja. Jedan cilj uključuje učenje o određenom predmetu, odnosno objektu učenja. Drugi cilj je vezan za učenje o snagama i slabostima osobe koja uči. Bateson²³³ je u tom smislu skovao izraz „*deutero učenje*“ kojim je označio proces *učenja o učenju* u svrhu poboljšanja vještina rješavanja problema. Rezultati procesa učenja se, prema tome, mogu definirati kao stjecanje znanja, vještina ili promjena u stavovima osobe koja uči.

Pri definiranju zadataka učenja potrebno je uzeti u obzir specifičnosti načina učenja prema čemu se pojedinci razlikuju. Honey i Mumford²³⁴ tako razlikuju četiri stila učenja. U prvu grupu spadaju pojedinci koji najbolje uče primjenom *metode pokušaja i pogrešaka*. *Mislioci* su oni koji najbolje uče kad imaju na raspolaganju dovoljno vremena da razmotre sve činjenice i pripreme se. *Teoretičari* pak najbolje uče kad je učenje strukturirano i svrhovito. Dobro reagiraju suočeni sa složenim problemima koji predstavljaju izazov trenutnom načinu razmišljanja. *Pragmatičari* su osobe koje najbolje uče kada su suočene s praktičnim problemima te kada imaju na raspolaganju praktične savjete i sugestije.

Prema Kolbu²³⁵ učinkovito učenje zahtijeva četiri vrste sposobnosti. Prva se odnosi na sposobnost da se pojedinac otvoreno i bez predrasuda uključi u stvaranje novih iskustava. Druga je refleksivna opservacija, odnosno sposobnost da se razmišlja o iskustvima s druge perspektive. Treća se odnosi na apstraktnu konceptualizaciju, odnosno sposobnost stvaranja koncepata koji integriraju rezultate refleksije i konceptualizacije u logičnu cjelinu i/ili teoriju. Aktivno eksperimen-

233 Cf.: Bateson, G. (1987.): *Steps to an Ecology of Mind*, Jason Aronson, San Francisco, CA.

234 Honey P., Mumford A. (1986.): *Learning styles and questionnaire: Manual of learning styles*, Honey Maidenhead, UK.

235 Kolb, D. (1984.): *Experiential learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, str. 45.

tiranje, kao četvrta sposobnost, odnosi se na korištenje teorija kako bi se razvijali planovi i implementirale razne aktivnosti. Iz navedenoga je jasno da zaposlenike treba trenirati da razvijaju sve sposobnosti, da primjenjuju kritičko razmišljanje, ali i da eksperimentiraju te stvaraju generalizacije i nove koncepte. Bez takve obuke zaposlenici će razmišljati na strukturirani način i svoje stavove usklađivati s postojećim obrascima i vjerovanjima kako bi se prilagodili postojećem okruženju. Međutim, tada neće doći do kritičke refleksije koja predstavlja temelj za učenje i eksperimentiranje kao temeljne odrednice djelovanja u učećem poduzeću. Da bi učenje bilo svrhovito, treba ga pratiti kritička refleksija, što znači da bi pojedinac najprije trebao razvijati samosvijest o svojim snagama i slabostima, mentalnim modelima i percepcijskim filterima te osobnoj viziji, misiji i ciljevima.

Budući da je rad pojedinaca u učećem poduzeću usmjeren k ostvarenju zajedničke vizije, razmjena znanja odvija se sa svrhom unaprjeđivanja i olakšavanja ostvarivanja te vizije. Pritom je za ostvarivanje cilja optimalizacije učinkovitosti učenja na radnom mjestu potrebno uzeti u obzir nekoliko čimbenika: teoriju andragoškog učenja, odnosno individualnoga učenja, suštinu procesa stvaranja vrijednosti poduzeća, organizacijske ciljeve i potrebe te potrebe i interese pojedinaca. Učinkovitom kombinacijom navedenih čimbenika može se stvoriti pozitivno okruženje za učinkovito učenje. Drugim riječima, priroda radnoga okruženja, korištenje tehnologije, stilova i metoda učenja, odnosno poučavanja, utječu na brzinu, način i uspješnost procesa učenja.

Pojam *učenje na radnom mjestu* treba shvatiti u širem kontekstu. Pod pojmom radnoga mjesta tako treba podrazumijevati samu fizičku lokaciju, ali i oblik ponašanja i sustav stavova, ideja, odnosno mentalnih modela, koji bitno određuju radno okruženje i radne odnose. Tako pojedinac može raditi na drugim lokacijama, kao i od kuće, ali njegov rad i dalje određuje radno okruženje. Na taj način je rad, pa tako i učenje na radnom mjestu, bitno obilježeno interpersonalnim i kontekstualnim čimbenicima. U tom smislu moguće je primijeniti širi, sociološko-ekonomski pristup definiranju radnoga okruženja, kao što to, primjerice, čini Marsick²³⁶. Ona navodi da učenje na radnom mjestu predstavlja način prema kojemu pojedinci ili grupe stječu, interpretiraju, reorganiziraju, mijenjaju ili asimiliraju povezani klaster informacija, vještina i osjećaja. Ona također smatra da učenje na radnom mjestu predstavlja primarni način prema kojem pojedinci oblikuju smi-

236 Marsick, V. J. (1987.): "New paradigms for learning in the workplace", u: Marsick V. J. (ur.): *Learning in the Workplace*, Croom Helm, London, str. 11–30.

sao u svom osobnom i zajedničkom organizacijskom životu. Upravo je ovakvo šire shvaćanje radnoga okruženja važan argument tezi da učenju na radnom mjestu funkcija upravljanja ljudskim potencijalima učećega poduzeća treba posvetiti iznimnu pozornost. Drugim riječima, može se zaključiti da svaki pokušaj unaprjeđenja efikasnosti, produktivnosti, kvalitete i sl. treba započeti pomnim proučavanjem mogućnosti i okolnosti radnoga mjesta, odnosno radnoga okruženja.

Učenje na radnom mjestu predstavlja proces usmjerenoga učenja prema poželjnim organizacijskim i individualnim ciljevima u svrhu organizacijskoga i individualnoga razvoja. Priroda radnog mjesta određuje koji oblik učenja je potreban i moguć. Pritom na oblikovanje načina provođenja učenja utječu jasnoća postavljениh ciljeva, interpersonalni odnosi, stupanj suradnje između zaposlenika te razina uključenosti zaposlenika u proces donošenja odluka. Međutim, jasno je da razvoj učenja na radnom mjestu mora biti u uskoj vezi s prihvaćenom učećom paradigmom poduzeća. Odabir učeće paradigme je pak uvjetovan odabranim skupom ciljeva, strategijom, stupnjem fleksibilnosti i adaptabilnosti te spremnošću ne preuzimanja rizika. Ako poduzeće istinski želi razvijati sposobnosti svojih zaposlenika, treba pomno preispitati postojeće politike, procedure, sustave i aktivnosti kako bi se utvrdilo podupiru li one ili inhibiraju učenje na radnom mjestu. Jasno je ipak da svaka težnja za uvođenjem novih pristupa učenju na radnom mjestu predstavlja izazov u smislu upravljanja promjena kojima se pojedince i grupe treba uvjeriti u vrijednosti pristupa učenju te važnosti predanosti pojedinaca navedenim aktivnostima kojima će se omogućiti budući razvoj.

Iako se programi procesa učenja na radnom mjestu ostvaruju kroz prizmu definirane učeće paradigme, ne smije se zanemariti utjecaj individualnih čimbenika u smislu sposobnosti, vrijednosti, želja i potreba. Osim toga, treba uzeti u obzir utjecaj okruženja kao suprasustava poduzeća. Integracijski procesi, globalizacija, razvoj partnerskih odnosa, promjena paradigme u smislu jačanja društvene odgovornosti i sl. također utječu kako na vrstu tako i na intenzitet procesa učenja na radnom mjestu. Iako ih se često zanemaruje, ovi čimbenici ponekad imaju presudnu ulogu pri definiranju programa učenja na radnom mjestu.

Unutarnji čimbenici ipak su presudni pri ostvarivanju cilja učinkovitosti procesa učenja na radnom mjestu. Važnost razvijene kulture učenja treba korelirati s implementiranim strukturama, sustavima, tehnologijom i resursima kako bi učenje bilo učinkovito. Međutim, unatoč pogodnim unutarnjim uvjetima i poticajima iz okruženja, učenje ne može biti učinkovito ako nedostaju individualni čimbenici u

smislu motivacije i predanosti za učenje, interesa, želja, potreba, ali i sposobnosti. Pojedinci će tako prihvatiti učeće inicijative ako uviđaju njihovu vrijednost, primjerenost sadržaja te koristi koje od toga mogu imati. Stoga je zadatak menadžera da posebice rade na preoblikovanju stavova zaposlenika.

Pozitivnost stavova prema učenju može se smatrati preduvjetom, ali istodobno i rezultatom procesa učenja. Potrebno je razmotriti i inverznu situaciju: bez obzira na primjerenost oblikovanoga procesa učenja na radnom mjestu, ciljevi se ne mogu ostvariti ako menadžeri sprječavaju praktičnu primjenu stečenoga znanja. Stoga je promjena stava prema učenju problem jednako važan u odnosu na zaposlenike, ali i menadžere. Problematika promjene stava menadžera je mukotrpniji proces od promjene stava zaposlenika. Pa ipak, stavovi i jednih i drugih mogu se izmijeniti na način da se potakne njihovo sudjelovanje u analizi potreba za znanjem, identifikaciji deficita u vještinama i odlučivanju o tome koji program primijeniti.

Moguće je identificirati tri tipa učenja na radnom mjestu²³⁷: formalno, neformalno i incidentno ili slučajno učenje. Funkcija upravljanja ljudskim potencijalima posebice se bavi *formalnim oblikom učenja* koje se obično odvija u učionici i visoko je strukturirano. Međutim, Watkins i Golembiewski²³⁸ navode da je 90 % učenja na radnom mjestu zapravo neformalno ili slučajno. *Neformalno učenje* započinje na individualnoj razini, ali se njegovi učinci multipliciraju na svim drugim razinama. Neformalno se učenje javlja kada osoba shvati da ima potrebu za određenim znanjem o tome kako obaviti neki posao te poduzima korake kako bi ga stekla. Neformalno učenje je stoga samomotivirajuće, samousmjerenost i svrhovito. Upravo je stjecanje neformalnoga znanja pojedinaca i njegovo pretvaranje u eksplicitno znanje temeljni zadatak svakoga poduzeća. Stoga je poseban zadatak menadžera učećega poduzeća stvarati pogodno okruženje, odnosno organizacijski kontekst, koji će podupirati učenje, kako formalno, tako i neformalno, odnosno *slučajno učenje*.

Neformalnim učenjem, kao učenjem koje se odvija „izvan učionice“, bavila se nekolicina autora.²³⁹ su predložile model u kojem neformalno učenje prikazuju

237 O’Keeffe, T. (2002.): “Organizational learning: a new perspective”, *Journal of European Industrial Training*, god. 26, br. 2/3/4, str. 13–141.

238 Watkins, K. E., Golembiewski, T. (1995.): “Rethinking organization development for the learning organization”, *The International Journal of Organizational Analysis*, god. 3, br. 1, str. 86–101.

239 Cf.: Marsick, V. J., Watkins, K. E. (2001.): “Informal and incidental learning”, u: Merriam, S. B. (ur.): *The New Update on Adult Learning Theory*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

kao ciklus. Ovakvo učenje odvija se potaknuto određenim prilikama ili slučajevima, često je nesvjesno, pa je na njega lako utjecati bilo pozitivno, razvijanjem neformalne kulture povjerenja i suradnje, ili negativno, različitim ograničenjima i preprekama fizičke ili kulturološke prirode. Međutim, njegovi su učinci višestruko korisni. Neformalno učenje služi uspostavljanju obrazaca nove radne prakse. Ako se takva praksa pokaže uspješnom, neformalnim komuniciranjem ovakve spoznaje šire se u druge odjele i dijelove organizacije gdje se mogu izravno primijeniti ili prilagoditi.

Neformalno učenje visoko je ovisno o kontekstu u kojem se odvija. Svaka promjena konteksta ruši ustaljene rutine neformalnoga učenja zbog rušenja formalnih i neformalnih mreža, gubitka kolega koji su bili pioniri u učenju, gubitka mentora i povećane količine stresa. Pojedinci se pritom mogu suočiti s problemom odabira vlastite reakcije. Jedna grupa zaposlenika usmjerava se na identificiranje novih uloga i odgovornosti u novom okruženju kako bi ponovno uspostavila neformalne mreže. Druga se grupa nastoji uklopiti u novonastale odnose moći bez obzira na nove mogućnosti neformalnoga učenja. Kod treće pak grupe može prevladati stres i tjeskoba te se oni osjećaju bespomoćnima i nastoje ponovno uspostaviti vlastiti identitet.

Nakon procesa reorganizacije, neformalni oblik učenja često predstavlja i dominantni način učenja i obavljanja zadataka jer organizacija često nema ni vremena ni novca za organiziranje promptne i kvalitetne obuke za zaposlenike. Stoga mnogi zaposlenici navode da im je upravo neformalno učenje omogućilo da nauče i obave svoje poslove²⁴⁰. Ovaj proces odvija se toliko dugo dok je to potrebno i započinje prema iskazanoj potrebi. Nerijetko izvor takvom obliku učenja zaposlenici traže od kolega u drugim organizacijama, odnosno poduzećima. Treba napomenuti da se neformalni oblik učenja zaposlenika, ovisno o kontekstu i komunikacijskim mogućnostima, odvija u svim pravcima u organizaciji i izvan nje. Međutim, neformalno učenje najviše je zastupljeno na relaciji kolega na radnom mjestu. Zaposlenici rijetko koriste svoje nadređene kao izvor znanja i učenja. Radije se savjetuju sa svojim kolegama zbog straha da nadređeni mogu otkriti njihove slabosti. Takva lateralna komunikacija predstavlja dominantni oblik pomoći.

Međutim, organizacija se dugoročno ne smije usmjeriti samo na takav oblik učenja. Zaposlenici koji uče neformalnim putem zapravo traže način kako obaviti

240 Reardon, R. F. (2004.): "Informal learning after organizational change", *The Journal of Workplace Learning*, god. 16, br. 7, str. 385–395.

određeni posao, operaciju ili aktivnost te pritom ne dobivaju uvid u suštinu problema, njegovu cjelovitost i svrsishodnost. Radi se dakle o spremnosti i potrebi za učenjem kako se učinkovito nositi sa svakodnevnim situacijama. Na taj način zaposlenici imaju manje izgleda da će razvijati postojeći način rada ili se baviti inoviranjem. Da bi se poticao sustavniji pristup neformalnom učenju, potrebno je poticati vještinu *kritičke refleksije*. Ona se može odnositi na promišljanje o vještinama potrebnim za obavljanje posla, ali i o znanju stečenom neformalnim učenjem. Zaposlenici primjenom kritičke refleksije razvijaju sposobnost promišljanja o potencijalima stečenoga znanja, ugrađuju stečeno znanje u vlastiti spektar znanja te postojećem i novom znanju dodaju novu vrijednost i novo značenje.

Preduvjet razvijanju kritičke refleksije predstavlja razvijanje proaktivnoga pristupa neformalnom učenju te kreativnost za otkrivanje novih mogućnosti. Iako se ovakav stav prema učenju općenito potiče razvijanjem primjerene kulture i menadžmenta, on je ipak temeljno ovisan o strukturi ličnosti i karakteru pojedinca. Zemke i Zemke²⁴¹ smatraju da su ljudi pragmatični u svom pristupu učenju. Drugim riječima, ljudi uče samo ako su uvjereni da je učenje u njihovom interesu. Istraživanja pokazuju da je stupanj psihološke zrelosti temeljna varijabla koja određuje percepciju svijeta pojedinca i njegove sposobnosti djelovanja²⁴². Potencijali pojedinaca općenito nisu u potpunosti iskorišteni. Stoga temelj strategije treba biti poticanje osobnoga rasta pojedinaca.

Neformalni oblik učenja iskazuje i druge nedostatke. On je posebice neprimjeren za nove zaposlenike. Ako izostane formalna edukacija te njihov rad bude prepušten vlastitom snalaženju u smislu neformalnoga učenja, kod novih zaposlenika javlja se dezorijentacija i stres. Zbog ubrzanoga radnog tempa, mnogi iskusniji zaposlenici nemaju vremena djelovati kao neformalni mentori. Osim toga, ako neformalno učenje nije podržano od strane kulture, odnosno menadžmenta, za taj proces često nedostaju resursi. U takvom okruženju novi zaposlenici teško će učiti svoje uloge.

Učće poduzeće nije monolitna struktura. Zadatak je učćega menadžmenta razvijati strukturu i kulturu koje će poticati tip učenja primjeren okruženju i kontekstu. U tom okviru svoje mjesto svakako treba imati i neformalni oblik učenja.

241 Zemke, R., Zemke, S. (1995.): "Adult learning – what do we know for sure?", *Training*, god. 32, br. 6, str. 31–7.

242 Harung, H. S. (1996.): "A world-leading organization: a case study of Tomra Systems, Oslo, Norway", *The Learning Organization*, god. 3, br. 4, str. 22–34.

Pritom treba istraživati kako takav oblik učenja djeluje u različitom kontekstu i za različite kategorije zaposlenika kako bi se na pravilan način dizajnirali poticaji za postizanje najvećih koristi od takvog oblika učenja. Pritom je osobito važno istražiti prednosti i mehanizme neformalnoga učenja kako bi se njegove poticajne strukture mogle jednostavno uspostavljati i nakon procesa upravljanja promjenama, odnosno kako bi se unaprjeđivale paralelno s organizacijskim razvojem.

Učenje do kojeg dolazi u tijeku obavljanja nekog posla naziva se *slučajno* ili *in-cidentno učenje*. Ovaj proces započinje bez prethodno izražene namjere pa u početku ne predstavlja svjesnu aktivnost. Upravo zbog navedenih značajka menadžerima je izuzetno teško strukturirati neformalno i slučajno učenje. Takvo je učenje moguće jedino poticati. To je moguće izgradnjom učeće participativne kulture koja posebice vrednuje proaktivnost pojedinaca i njihovo samousmjerenje i samoorganizaciju, kritičku refleksiju i kreativnost da bi probleme mogli sagledati iz različitih kutova.

Budući da zahtjevi i potrebe za učenjem postaju sve veći, praćenje razvoja i napretka učenja i razvoja zaposlenika postaje temeljni zadatak upravljanja njihovim radom. Menadžeri stoga, prije svega, trebaju osigurati dovoljno vremena za učenje. Osim toga, ključna je i činjenica da je potrebno osigurati i mogućnost da zaposlenici mogu razmišljati i međusobno raspravljati o rezultatima svojega rada i učenja. Stav i sklonost učenju na radnome mjestu visoko je ovisna o njihovom vremenu provedenom u poduzeću i stečenom radnom stažu. Mnogi zaposlenici, posebice mlađi, često izražavaju mišljenje da raditi za njih znači stalno učiti. Stariji i iskusniji zaposlenici pod učenjem smatraju važnost pamćenja svih anomalija u svakodnevnom poslu²⁴³. Na taj način nove ili rijetke situacije, velike pogreške i problemi te njihovo ispravljanje i rješenja za njih imaju velike potencijale za učenje. Zaposlenici s najviše radnoga staža često tvrde da se nakon desetljeća iskustva rijetko susreću s potpuno novim situacijama. Takvim zaposlenicima zahvaljujući dugogodišnjem iskustvu ne predstavlja problem naći rješenje čak i u iznimno rijetkim situacijama. Izazov im tada može biti jedino odabrati najbolje rješenje. Budući da zaposleniku greška u radu često može promaknuti, *feedback* se pokazuje iznimno važnim za učenje. Za mlađe zaposlenike i pripravnike svaka komunikacija, interakcija i aspekt rada predstavlja svojevrsno učenje, a njegovi učinci se mnogostručuju kada je takav oblik učenja poduprt mentorstvom.

243 Tikkanen, T. (2002.): "Learning at work in technology intensive environments", *Journal of Workplace Learning*, god. 14, br. 3, str. 89–97.

Posebnu pozornost treba posvetiti motivaciji zaposlenika za učenjem i primjenom novoga znanja. To se može postići primjenom procedura, odnosno formaliziranih mehanizama, sa svrhom poticanja zaposlenika na razvijanje konstruktivnih ideja kojima se može unaprijediti neki segment rada, odnosno poslovanja. Pritom se osobe „vlasnici“ implementiranih ideja novčano nagrađuju te dobivaju priznanja proporcionalno stvorenim koristima. Ovaj mehanizam primjenjuju brojni sustavi u privatnom, ali i javnom sektoru. Slični mehanizam primjenjuje, primjerice, Britanska biblioteka te britanska Porezna služba²⁴⁴. Međutim, u stvarnosti novčana nagrada zapravo nije velika; u Velikoj Britaniji je ona prosječno iznosila tek 23,85 funta godišnje po realiziranoj ideji. Međutim, mnogi zaposlenici priznanje svojih kolega i nadređenih vrednuju više od novčanih nagrada. Na taj način koristi od povećanja morala i predanosti zaposlenika premašuju obujam financijskih ulaganja.

Pri izgradnji ovakvih motivacijskih mehanizama potrebno je podjednaku pozornost posvetiti kako individualnom tako i timskom pristupu. Tako ovakvi mehanizmi također mogu djelovati kao čimbenik kojima se motivira rad timova u smislu većega opunomoćenja. U ovom kontekstu ideje koje generiraju timovi mogu u okviru timskoga rada prijeći u fazu implementacije, pri čemu se preciznije mogu utvrditi njihove koristi te ojačati osjećaj vlasništva tima nad idejom. Na taj se način zbog povezivanja generiranja s fazom implementacije ideja rješava problem objektivnosti procjene njihove vrijednosti. Pritom problem evaluacije korisnosti ideje ipak nije u potpunosti riješen. Revolucionarnih ideja ipak nema puno, već se one najviše odnose na unaprjeđivanje odnosa s kupcima ili poboljšanje neposrednoga sustava rada. Efikasnost takvih ideja moguće je procjenjivati tek *ex post* i u ovisnosti s mnogo drugih čimbenika. Zaposlenik koji je predložio neku ideju treba dobiti povratnu informaciju. Ako se ideja ipak neće primijeniti, zaposleniku ne bi trebalo poslati poruku da je „ideja odbijena“, već treba primijeniti termine kao što su „nije implementirana“ ili „nije izabrana u ovoj prigodi“. Odluku je također poželjno obrazložiti. Na taj se način zaposlenicima šalje poruka da su sve ideje vrijedne te ih se potiče da razvijaju nove.

Proces učenja na radnom mjestu može se odvijati na brojne načine, na organizacijskoj ili individualnoj razini. Zaposlenici tako mogu učiti dok obavljaju neki posao te tako stjecati izvrsnost. Osim toga, pri obavljanju svakog posla dolazi do grešaka. Greške ne treba kažnjavati, već poticati zaposlenike da istražuju uzroke

244 Milner, E., Kinnell, M., Usherwood, B. (1995.): "Employee suggestion schemes: a management tool for the 1990s?", *Library Management*, god. 16, br. 3, str. 3–8.

grešaka i pronadu najbolji način za njihovo rješavanje. Osim toga, važno je dokumentirati način rješavanja problema da se slične greške ne bi ponovile. Tako proces ispravljanja grešaka postaje oblik pozitivnoga učenja u radnom okruženju. Pri ispravljanju grešaka zaposlenici se radije savjetuju sa svojim kolegama nego s menadžerima. Stoga je intenzivna interakcija, odnosno razmjena informacija također značajan oblik učenja. Osim toga, zaposlenici mogu promatrati kako njihovi kolege obavljaju neki posao te potom pokušati učiniti isto. Oblik učenja može biti angažiranje u svojstvu vođe tima ili predstavnika zaposlenika ili poduzeća u raznim prigodama. Zaposlenici mogu djelovati i kao mentori svojim mlađim kolegama, čime učvršćuju vlastita znanja i stvaraju mogućnosti za stjecanje novih. Osim toga, iskusniji zaposlenici mogu sudjelovati u dizajniranju programa mentorstva i/ili obuke za svoje kolege. Mogu podupirati grupno učenje na način da mlađim kolegama pomažu pri savladavanju neke metode, tehnike ili aparata, koje onda potiču da učine isto sa svojim kolegama itd.

Učeće poduzeće se uvelike oslanja na programe mentorstva i treninga kako bi se znanje i iskustvo prenosilo na nove zaposlenike. Program *treninga* može se definirati kao suradnički odnos između klijenta i trenera pri čemu trener koristi niz metoda i tehnika kako bi klijentu pomogao postići zajednički definirani skup ciljeva. Vrijeme trajanja programa, kao i vrijeme trajanja pojedine faze, ovise o složenosti ostvarivanja dogovorenih ciljeva, veličini i prirodi jaza između sadašnjega i željenog stanja ili važnosti novopreuzete uloge klijenta. Nakon toga započinje rad na uvođenju nekog oblika promjene, a trener ima zadatak utvrđivati što je i zašto dobro ili loše učinjeno. Trener također ima zadatak održavati zamah promjena i poticati eksperimentiranje, odnosno traženje novih načina rada.

Mentorstvo je slično programu treninga²⁴⁵. To je proces u kojem se stručnost iskusnoga pojedinca pokušava prenijeti na mlađe, perspektivne kolege kroz savjetovanje²⁴⁶. Pritom mentor osobu postupno izlaže poslovima koji sadrže prilike za učenje i pruža pomoć. Mentor pritom može djelovati kao *savjetnik* koji otkriva prepreke ostvarivanju ciljeva, *ekspert* koji savjetuje u području organizacijskih ili bihevioralnih promjena, *facilitator* koji olakšava proces donošenja odluka osobi koja je preuzela novu ulogu ili odgovornost ili kombinacija ovih uloga. Programi

245 Hunt, D. M., Michael, C. (1983.): "Mentorship: A career training and development tool", *The Academy of Management Review*, god. 8, str. 475–485.

246 Kram, K. E. (1983.): "Phases of the mentoring relationship", *Academy of Management Journal*, god. 26, str. 608–625; Kram, K. E. (1985.): *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*, Scott, Foresman Glenview, IL.

mentorstva se koriste kao ključni način poticanja razvoja karijere zaposlenika, ali i u svrhu njihovoga zadržavanja²⁴⁷. Tako su ključni zadaci mentora potaknuti kandidata da se karijerno razvija na način koji odražava njegove vještine, potencijale i ciljeve, sagledati karijerne mogućnosti u cjelini, ponuditi svoje znanje, iskustvo, mudrost, konstruktivnu kritiku, ali i resurse i mogućnosti umrežavanja te podići razinu standarda profesionalnoga rada i ponašanja kandidata.

Mentorstvo se može koristiti za zaposlenike početnike, ali i za one na višim pozicijama s ambicijama za daljnje napredovanje. Uvođenje osobnoga trenera ili mentora posebno se primjenjuje na najvišim hijerarhijskim pozicijama. Angažman osobnoga trenera u nekim poduzećima smatra se posebnom beneficijom u rangu mogućnosti korištenja automobila ili privatnoga ureda²⁴⁸. Treneri i mentori su cijenjeni zbog svoje sposobnosti da osposobe menadžere da se razvijaju i uče te tako jačaju vlastite i organizacijske sposobnosti. Takvu ulogu mogu preuzeti stručnjaci izvan poduzeća ili stariji menadžeri. Mentor treba biti osoba predana osobnom razvoju, sposobna znanja prenositi na druge, predvidjeti teškoće i probleme u procesu učenja, kao i moguća psihološka ograničenja u smislu straha, anksioznosti i slično.

Mentor tako treba imati pozitivan i konstruktivan pristup, njegovati entuzijazam u odnosu te razvijati atmosferu povjerenja i suradnje. Za mentora nisu prikladne egocentrične osobe koje žele da se sve učini kako oni hoće²⁴⁹. Osim toga, to ne bi trebale biti ni osobe birokrati kojima manjka fleksibilnosti te koje se čvrsto drže pravila i kontrole. Proces mentorstva zahtijeva i suočavanje mišljenja pa popustljive osobe također nisu prikladne. Tako treba izbjegavati i osobe koje previše pričaju i očito nemaju razvijenu empatiju i sposobnost slušanja jer je umijeće slušanja također ključni čimbenik uspješnosti programa mentorstva. Budući da ovaj dio zalazi u područje procjene ličnosti, krajnju riječ pri odabiru prikladnih mentora ipak treba prepustiti psiholozima.

Program treninga treba razlikovati od delegiranja. Mnogi menadžeri poslove za koje nemaju volje ili vremena delegiraju onima za koje smatraju da će posao obaviti na primjeren način. Međutim, pritom propuštaju priliku da svojim zaposleni-

247 Germain, M. (2011.): "Formal mentoring relationships and attachment theory: Implications for human resource development", *Human Resource Development Review*, god. 10, str. 123–150.

248 Rider, L. (2002.): "Coaching as a strategic intervention", *Industrial and Commercial Training*, god. 34, br. 6, str. 233–236.

249 Alison T., Macaulay, S., Cook, S. (1997.): "Making mentoring work", *Training for Quality*, god. 5, br. 1, str. 6–9.

cima služe kao treneri. Umjesto da biraju one koji su već obavljali takve zadatke, mogu ih dati osobama koje u tom segmentu nemaju iskustva. Na taj način uobičajenom poslu pridodaju i zadatke vezane za učenje te im pritom služe kao treneri koji ih opskrbljuju vještinama i jačaju samopouzdanje. Ovakav je pristup vrlo koristan jer je u svakodnevnoj praksi teško predvidjeti sve moguće situacije, kao i propisati ispravan način na koji postupiti. Treninzi na radnom mjestu često predstavljaju jedini način na koji zaposlenici mogu stjecati potrebne vještine, odnosno rutine. Pritom im iskusni trener može pomoći uvidjeti načela i koncepte koji leže iza pojedinih radnih operacija kako bi imali osjećaj svrhovitosti rada. Treba napomenuti da programi treninga imaju sklonost obnavljanja kao cikličke aktivnosti. Osoba koja je prošla kvalitetan program treninga često i sama postaje dobrim trenerom, čime se proces učenja kontinuirano provodi na kvalitetan način.

Osim programa mentorstva u kojem je jedna osoba iskusniji član poduzeća, u učećem poduzeću također treba poticati programe mentorstva između jednakih članova, odnosno članova iste grupe (tzv. *peer mentoring*)²⁵⁰. Međutim, osim oblikovanja formalnih programa mentorstva u učećem poduzeću posebice se izgrađuje kultura suradnje u kojoj se od starijih kolega očekuje da pomažu pri razvoju novih talenata. Iako je učeće poduzeće usmjereno prema ispunjenju specifičnih poslovnih ciljeva, zadatak zaposlenika također je pomagati svojim kolegama, razmjenjivati znanje i iskustvo te na taj način pridonositi razvoju baze znanja poduzeća. Utvrđeno je da povezanost između zaposlenika ima veliku ulogu u uspješnosti njihove razmjene znanja²⁵¹, a razmjena znanja dovodi do osobnih koristi poput povećanja ugleda, samopoštovanja i poštovanja od strane kolega²⁵². Stoga je mentorstvo i razmjena znanja proces koji se u učećem poduzeću odvija na svim razinama, i to na formalan i neformalan način.

Broj članova tima suradničkoga mentorstva ne mora biti određen, već timovi nastaju prema potrebi i osobnim preferencijama. Povezanost se može ostvarivati povremenim sastancima ili elektroničkom komunikacijom. Radi se, dakle, o timu

250 Holbeche, L. (1996.): "Peer mentoring: the challenges and opportunities", *Career Development International*, god. 1, br. 7, str. 24–27.

251 Andrews, K. M., Delahaye, B. L. (2000.): "Influences on Knowledge Processes in Organizational Learning: The Psychosocial Filter", *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 6, str. 797–810.

252 Constant, D., Kiesler, S., Sproull, L. (1994.): "What's Mine Is Ours, or Is It? A Study of Attitudes about Information Sharing", *Information Systems Research*, god. 5, br. 4, str. 400–421; Chang, H. H., Chuang, S. S. (2011.): "Social capital and individual motivations on knowledge sharing: Participant involvement as a moderator", *Information & Management*, god. 48, br. 1, str. 9–18; Orr, J. E. (1990.): "Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture" u: P. Middleton, D. Edwards, (ur.): *Collective remembering: Memory in society*, Sage Publications, London, str. 169–189.

okupljenom prema potrebi s ciljem uzajamne podrške članova kako bi ostvarili vlastite ciljeve. Iako se može raditi o zajedničkom obavljanju nekog posla, ove timove često čine osobe iz drugih dijelova poduzeća koje se suočavaju s istim ili sličnim problemima. Zbog takvih sličnosti dolazi do pojačanja protoka i razmjene informacija i znanja. Suradnja ovog oblika može u konačnici rezultirati idejama za zajednički rad na nekom novom, zajedničkom i kreativnom poduhvatu. Ovakav oblik suradnje tako predstavlja temelj kontinuiranoga provođenja procesa organizacijskoga učenja. Stoga se može zaključiti da suradničko mentorstvo snažno djeluje na proces izgradnje učećega poduzeća.

S obzirom na organizacijsko učenje, razvoj i transformacija počivaju na učenju, razvoju i transformaciji zaposlenika te je važno utvrditi poželjne značajke zaposlenika učećega poduzeća. Tako su potrebni pojedinci vješti u sagledavanju stvarnosti „na novi način“, odnosno oni koji mogu spoznati nove pristupe obavljanja nekog zadatka ili procesa. Osim toga, potrebni su pojedinci koji raspoložu informacijama i koji su povezani s različitim izvorima znanja te koji to znanje znaju primijeniti. Potrebni su također kreativni pojedinci koji će kreativni zamah i entuzijizam prenositi na ostale i tako omogućiti primjenu nove prakse. Osim toga, važni su i projektni menadžeri istih osobina koji će objediniti sve aktivnosti kako bi se započeo i održao inovativni zamah. Na kraju, potrebni su vođe koji pokreću i potiču entuzijizam zaposlenika, osiguravaju uvjete rada te pomoć i podršku kreativnom procesu.

Menadžment učećega poduzeća posebno vrednuje kreativne osobine zaposlenika koje se očituju u sljedećim *značajkama*: prije svega, treba spomenuti visoki stupanj inteligencije pojedinca, sposobnost prikupljanja relevantnih informacija te izvođenje potrebnih analiza i zaključaka. Osim toga, takva osoba treba imati osobinu pozitivne radoznalosti, sposobnost uočavanja detalja i slušanja uz visok stupanj predanosti i sklonosti radnim naporima. Posebno se vrednuju osobe koje imaju visoko izraženu potrebu za postignućem sa značajkama ličnosti u smislu uravnotežene ekstrovertiranosti i introvertiranosti. Kreativnu osobu učećega poduzeća također treba krasiti široki spektar interesa, neovisnost i samodovoljnost u radu, kao i autonomnost u procjeni i otpornost na pritiske okruženja za konformizmom u razmišljanju i ponašanju. Takva osoba također treba biti vješta u prezentiranju rezultata rada i skretanju pozornosti na nova i dotad nepriznata područja. Osim toga, osoba se treba moći suzdržavati od donošenja preuranjenih zaključaka utemeljenih na površnim informacijama. Umjesto toga, treba biti

sposobna održavati kreativnu tenziju i stvarati sinteze između različitih, možda i proturječnih podataka.

Generiranje ideja ključni je dio kreativnoga procesa koji proizlazi iz kreativnoga misaonog procesa. Unaprjeđenjem kreativnosti raste mogućnost generiranja većega broja opcija, pristupa ili jedinstvenih rješenja kojima se može riješiti neki problem ili unaprijediti područje djelovanja. Na temelju proučavanja socijalne psihologije kreativnosti Amabile²⁵³ navodi tri glavna *izvora kreativnosti*: motivacija za obavljanje zadataka, posjedovanje vještina u području obavljanja zadatka i vještine povezane s kreativnosti. Ona također razlikuje intrinzičnu od ekstrinzične motivacije. Čimbenici intrinzične motivacije jačaju kreativnost pojedinca dok je čimbenici ekstrinzične motivacije čak mogu kočiti. Uz čimbenike kreativnosti u vezi s osobnošću pojedinca potrebno je identificirati i čimbenike okruženja koji utječu na iskazani kreativni potencijal pojedinca. Temeljni čimbenici radnoga okruženja su sloboda, autonomija, potpora u materijalnom i psihološkom smislu, stimulativna radna klima te nagrađivanje rezultata kreativnosti.

Sustav nagrađivanja kreativnoga rada važan je s aspekta razine ostvarenih rezultata, zadržavanja zaposlenika i zapošljavanja novih talentiranih pojedinaca. Iako se nagrađivanje u konačnici temelji na materijalnim i nematerijalnim kompenzacijama, ne treba zaboraviti čimbenik *priznavanja* rezultata kreativnoga poduhvata. Priznavanje uspjeha je pojedincima često važnije od samoga novca. Stoga je cilj stvoriti klimu ponosa na temelju rezultata podržanoga karizmatičnim vodstvom. Kako bi stvorili uvjete za kontinuirani uspješan rad, menadžeri trebaju zadovoljavati ciljeve zaposlenika u ekonomskom i psihološkom smislu te u smislu stvaranja mogućnosti za razvoj karijere.

Temeljna poželjna sposobnost zaposlenika učećega poduzeća je sposobnost i vještina *kritičkoga razmišljanja*. Zaposlenici koji razvijaju takvu vještinu kontinuirano postavljaju pitanja kao što su, primjerice: „Zašto radimo na ovakav način?“, „Može li se raditi učinkovitije?“ i sl. Ova vještina nije samo važan aspekt ukupnih poželjnih kompetencija, već predstavlja i važan preduvjet za uspješno učenje. Iako je njen sadržaj naizgled jasan, autori se ipak ne mogu usuglasiti oko njena definiranja. Tako ovaj pojam ima sličnost s konceptima učenja dvostrukom pet-

253 Amabile, T. (1996.): *Creativity in Context*, West-view Press, Boulder, CO, str. 20–30.

ljom, transformacijskim učenjem itd²⁵⁴. Prema Marsick i Watkins²⁵⁵ kritička refleksija odnosi se na razumijevanje vlastitih standarda, ciljeva i interesa uz učenje o pretpostavkama i ciljevima usmjerenima prema unaprjeđenju. Kritička refleksija tako zaposlenike potiče na preispitivanje normi i pretpostavki koje predstavljaju temelj djelovanja.

Iako je kritička refleksija korisna za unaprjeđenje radne prakse, rješavanje etičkih i moralnih pitanja te procjenjivanje organizacijskih ciljeva i strategija, njena važnost se prvenstveno očituje u procesu učenja. Koncept učenja dvostrukom petljom se tako usko oslanja na vještinu kritičke refleksije. Učenje dvostrukom petljom zaposlenicima omogućuje identifikaciju, preispitivanje i promjenu pretpostavki koje određuju organizaciju rada i obrasce interakcija. Radi se dakle o postavljanju kritičnih pitanja, iskazivanju mišljenja i uključivanju drugih kako bi se mišljenja suočila i započelo se s traženjem novih radnih metoda ili novoga oblika ponašanja. Prije toga je potrebno misaono prijeći tri faze: postati svjestan pretpostavki, uvidjeti oblik njihova iskazivanja te procijeniti njihovu valjanost i istinitost.

Ispitivanje pretpostavki može se identificirati kao središnji aspekt procesa kritičkoga razmišljanja. Ono uključuje niz individualnih i skupnih aktivnosti usmjerenih na analiziranje, optimiziranje i/ili inoviranje radne prakse na individualnoj, timskoj ili organizacijskoj razini. Stoga je posebno važno utvrditi kako se provodi proces kritičkoga razmišljanja. Prije svega, potrebno je primijeniti refleksiju o svom odnosu prema poslu. Refleksija se pritom smatra mentalnom aktivnošću kojom se preispituje ponašanje pojedinca u određenoj situaciji. Zaposlenici bi povremeno trebali učiniti odmak od svakodnevnih situacija i preispitati svoje stavove i shvaćanja o poslu i radnom mjestu.

Refleksija vodi do jačanja svijesti o određenim datostima što može rezultirati nezadovoljstvom rutinama, procesima, odnosima i sl. Ovakve činjenice ne treba negirati, već ih koristiti kao izvore mogućnosti za unaprjeđenje i učenje. Svaka pogreška uočena kritičkim razmišljanjem tako služi kao povod za učenje na svim razinama. Ova teza je posebice u suglasju sa shvaćanjem suštine učećega poduzeća. Tako jedan od pristupa njegovu definiranju predstavlja tezu da je to poduzeće u kojem se *potiče učenje iz grešaka*.

254 Van Woerkom, M., Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, L. F. M. (2002.): "Critical reflective working behaviour: a survey research", *Journal of European Industrial Training*, god. 26, br. 8, str. 375–383.

255 Cf.: Marsick, V. J., Watkins, K. E (1990.): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London, str. 54.

Kritičko razmišljanje rezultira nekom vizijom unaprjeđenja koja se razmjenjuje s ostalim zaposlenicima. Razmjena mišljenja i vizija tako dodatno potiče primjenu kritičkoga razmišljanja, kako individualnoga tako i grupnoga. Iznošenjem svoga mišljenja pojedinci često pozivaju na komentare ostalih, čime kritičko razmišljanje ima izraženu socijalnu dimenziju. Treba razlikovati refleksiju za vrijeme obavljanja neke aktivnosti i refleksiju o obavljenoj aktivnosti. Refleksija za vrijeme obavljanja neke aktivnosti potiče eksperimentiranje. Eksperimentiranje se tako može smatrati konačnim ishodom, odnosno posljedicom provođenja kritičke refleksije. Za provođenje eksperimentiranja pojedincu i grupama su potrebna znanja koja ponekad ne posjeduju, već ga stječu razmjenom s drugima. Stoga vještina kritičkoga razmišljanja također potiče procese stvaranja i razmjene znanja. Jačanjem vlastitoga znanja i provođenjem vještine kritičkoga razmišljanja pojedinci postižu rezultate u procesu osobnoga razvoja i jačanja osobne izvrsnosti.

Ovaj proces temelji se na vrijednosnoj kongruenciji koja se odnosi na stupanj do kojega pojedinci vlastite i organizacijske vrijednosti percipiraju kao slične i međuovisne. Stoga je temeljni cilj menadžmenta učećega poduzeća zaposlenicima kontinuirano objašnjavati vrijednosni sustav poduzeća kako bi organizacijske vrijednosti postale vrijednosti usvojene na individualnoj razini te kako bi jačali predanost organizaciji i zajedničkim ciljevima. Nekoliko kategorija posebno utječe na predanost zaposlenika²⁵⁶: osobne značajke, značajke posla, radno iskustvo i strukturalne značajke. Temeljne osobne značajke koje utječu na predanost su dob i razina obrazovanja. Općenito se smatra da su mlađi zaposlenici predaniji radu od starijih jer su motivirani za razvijanje vlastite karijere. Također se smatra da manjoj predanosti starijih zaposlenika značajno pridonosi visok stupanj njihova razočarenja. Ipak, zaposlenici s više godina radnoga staža razvijaju viši stupanj povezanosti, odnosno pripadnosti organizaciji. Prema istraživanjima²⁵⁷ zaposlenici s višom razinom obrazovanja iskazuju viši stupanj predanosti poslu, a viša razina obrazovanja također pruža više mogućnosti za obavljanje poslova prema interesima pojedinca.

Značajke posla imaju najviše utjecaja na stupanj predanosti zaposlenika²⁵⁸. Što je mogućnost samoorganizacije i participacije, odnosno autoriteta pri odlučivanju

256 Cf.: Nijhof, W. J., De Jong, M. J., Beukhof, G. (1998.): "Employee commitment in changing organizations: an exploration", *Journal of European Industrial Training*, god. 22, br. 6, str. 243–248.

257 Cf.: Gallie, D., White, M. (1993.): "Employee Commitment and the Skills Revolution", *First Findings from the Employment in Britain Survey*, Policy Studies Institute, London.

258 Cf.: Ibid.

zaposlenika veća, viša je i razina njihove predanosti. Ovi čimbenici ne samo što utječu na predanost zaposlenika, već potiču i njihov razvoj. Čimbenici koji čine varijablu značajka posla mogu uključivati sljedeće: raznovrsnost zadataka i mogućnosti korištenja znanja i vještina, autonomiju u odlučivanju o tome što i kako raditi, interes za obavljanje poslova kako ga doživljava pojedinac, mogućnost rada u timovima, suradničku klimu, primjerenost složenosti zadataka fizičkim i intelektualnim mogućnostima pojedinca te mogućnost dobivanja pravovremenih povratnih informacija o radnoj uspješnosti.

Stupanj decentralizacije i sudjelovanje u odlučivanju najvažnije su organizacijske značajke koje utječu na predanost. Walton²⁵⁹ smatra da predanost raste u plosnatoj organizaciji u kojoj se koordinacija i kontrola temelje na pravilima i procedurama koje uključuju sudjelovanje zaposlenika. Pritom veliku važnost ima stil vođenja koji potiče suradnju u procesu odlučivanja. Treba uzeti u obzir i varijable funkcije upravljanja ljudskim potencijalima, kao što su visina kompenzacija te mogućnosti za razvijanje karijere i daljnje obrazovanje i razvoj pojedinaca.

Predani zaposlenici usmjereni su na bolje obavljanje zadataka te stoga i na stjecanje novih znanja koja im u tome mogu pomoći. Stoga su predani zaposlenici temelj razvoja učećega poduzeća. Osim toga, može se smatrati da viši stupanj predanosti uzrokuje niži stupanj fluktuacije zaposlenika. Međutim, u ovom je slučaju važnije usredotočiti se na to *što* i *kako* zaposlenici rade, a ne koliko ostaju u poduzeću.

Učenje je složeni proces koji se sastoji od više slojeva i razina. Razumijevanje i konceptualizacija razina učenja ključni su prilikom razvijanja učećih organizacija. To je posebno važno za učenje višega reda koje je važno za savladavanje izazova složenih društvenih interakcija²⁶⁰. Pritom je važno primijeniti sustavski pristup, odnosno identificirati sustavske entitete i njihove odnose, kritički ih preispitati, utvrditi temeljne pretpostavke i zauzeti novi pogled na sustav na temelju novoga skupa pretpostavki. Ovaj kognitivni proces može se nazvati *učenjem višega reda*.

Iako je ovaj proces logičan, on je istovremeno i vrlo intelektualno zahtjevan te podrazumijeva visoku razinu predanosti i ustrajnosti unatoč unutaršnjim i vanjskim izazovima i problemima. Temelji se na sposobnosti kontinuiranoga prikupljanja,

259 Walton, R. E. (1985): "From control to commitment in the workplace", *Harvard Business Review*, ožujak/travanj, str. 77–84.

260 Rupčić, N. (2018.a): "Challenges of the levels of learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 281–287.

analize i sinteze informacija, kritičke refleksije i dizajna primjerenih rješenja sa sustavske perspektive. Često je veliki izazov utvrditi granice sustava kao i pravu prirodu odnosa između entiteta u sustavu. Ovaj proces je, dakle, vrlo složen i raznolik, odnosno zahtijeva visoku razinu bihevioralne raznolikosti osoba koje su angažirane u provođenju strateških promjena temeljenih na učenju.

U tom smislu Rigolizzo²⁶¹ predlaže tzv. "koncept LABS" ili *učenje kao ponašanje* (engl. *Learning as Behaviors*) kojim se naglašavaju razine učenja koje dovode do veće sposobnosti uključivanja u učenje višega reda. Učenje višega reda može se naučiti uključivanjem u određene aktivnosti. Učenje višega reda je nemoguće bez sposobnosti da se utvrdi valjanost postojećega znanja u određenoj situaciji, što se naziva i „domenom ili sferom znanja“. Da bi to mogao, pojedinac mora raspolagati s točnim informacijama, dosegnuti visoku razinu razumijevanja koje se temelji na prošlom znanju, iskustvu i kritičkoj refleksiji te interpretirati vlastite vrijednosti u kontekstu određenoga vrijednosnog sustava. Treba imati na umu da učenje višega reda nije ograničeno samo na utvrđivanje kratkoročnih uzročnih veza. Sustavska perspektiva temelji se tako na interpretaciji znanja kroz prizmu ugrađenih mentalnih modela i vrijednosnoga sustava koji su dugoročnije prirode.

Učenje višega reda može biti individualno i organizacijsko. Ako je riječ o organizacijskom učenju višega reda, treba identificirati kolektivne mentalne modele i ispitati njihovu valjanost. Ovaj proces zahtijeva potpuno povjerenje i otvorenost organizacijskih članova, što nije uvijek lako. Individualno i organizacijsko učenje višega reda tako se temelji na dva procesa: utvrđivanju temeljnih pretpostavki ili mentalnih modela koji se temelje na određenom vrijednosnom sustavu i dizajniranju sustavskog pogleda koji integrira različite perspektive i osigurava poticaj za akciju.

Prema LABS modelu, učenje, dakle, počinje od faze informiranja, prema stjecanju znanja o situaciji do stanja stručnosti. Ovaj proces stoga započinje na individualnoj razini, odnosno razini individualnoga ponašanja te postaje organizacijsko učenje ako se pravilno provede. Počinje od činjenice da pojedinac ili kolektiv u nekoj situaciji prepoznaju potencijal za promjenom i odlučuju djelovati. Tada započinje proces prikupljanja informacija. Informacije se obrađuju sukladno prepoznatim mentalnim modelima te se dizajnira sustavska slika u kojoj se posebna pozornost posvećuje odnosu između identificiranih dionika. Proces se temelji na kritičkom

261 Rigolizzo, M. (2018.): "The LABS (Learning as Behaviors) framework for higher-order learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 224–236.

razmišljanju što rezultira nekim akcijskim planom. Nakon te aktivnosti prikupljaju se povratne informacije na temelju kojih pojedinac ili kolektiv mogu biti zadovoljni ishodom ili pak mogu doći do zaključka da su potrebne daljnje prilagodbe sustava.

Moguće je tako identificirati faze LABS modela: 1) prepoznati potencijal za promjenu u nekoj situaciji, 2) donijeti odluku o djelovanju, 3) prikupljati informacije, 4) oblikovati sustavsku sliku, 5) razmišljati kritički o prikupljenim saznanjima, 6) dizajnirati akcijski plan, 7) djelovati, 8) prikupiti povratne informacije i po potrebi se vratiti na neku od prethodnih faza. Pojedinac ili kolektiv mogu se u svakom trenutku vratiti na neku od prethodnih faza te 1) odbiti izazov da dalje djeluju, 2) prikupljati više informacija, 3) dizajnirati novu sustavsku sliku, 4) razmišljati kritički, 5) dizajnirati novi akcijski plan ili 6) djelovati drugačije. Proces tako može biti iterativan i dostiže kraj kada je učeći entitet zadovoljan ishodom. Svaka nova iteracija podiže razinu svijesti učećega entiteta s obzirom na trenutnu situaciju i željeni ishod što prati svjesna želja da se poduzimaju aktivnosti koje bi mogle premostiti taj jaz. Svaka faza je stoga namjerna, a incidenti koji se mogu pojaviti koriste se za daljnje ubrzanje momentuma učenja. Treba imati na umu da je informacije i znanje prikupljeno u svim fazama potrebno pohraniti i kodirati na način da omogući kasniji što jednostavniji dohvat.

Učenje višega reda može se tako temeljiti na *prepoznavanju potencijala za promjenom* u određenoj situaciji ili u određenim okolnostima što potiče djelovanje na temelju novoga učenja. No, Kaiser²⁶² predlaže da se učenje višega reda provodi na temelju „*učenja od budućnosti*“ kako bi se postigli još bolji rezultati. Učenje od budućnosti, odnosno od još nemanifestirane stvarnosti, je, naravno, nemoguće. Međutim, moguće je učiti od predviđene ili zamišljene budućnosti. Naime, željeni ishod zapravo se tiče željene ili predviđene budućnosti neke situacije (engl. *envisaged future*). Pa ipak, prilikom učenja naglasak se nerijetko stavlja na prošle događaje, a ne na buduće opcije odnosno na scenarijsko planiranje. Međutim, ako se jednaka pozornost posveti i prošlosti i željenoj ili mogućoj budućnosti, to može dovesti do diskrepancije koja može poslužiti kao poticaj za daljnje učenje i aktivnosti utemeljene na tom učenju.

262 Kaiser, A. (2018.): "Learning from the future meets Bateson's levels of learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 237–247.

U ovom kontekstu treba spomenuti definiciju učenja koju je predložio Kolb²⁶³, a koja glasi: „Učenje je proces kod kojega se znanje stvara kroz transformaciju iskustva“. Drugim riječima, postojeće iskustvo potiče razmišljanje o tome što dovodi do oblikovanja koncepata i generalizacija. Koncepti i generalizacije se testiraju u budućim akcijama, čime nastaje novo iskustvo. Na taj način učenje postaje proces bez kraja, a provodi se prema spirali na način da se proces u svakoj iteraciji provodi na višoj razini. Važno je uočiti da u proces učenja treba uključiti element refleksije. U protivnom ne dolazi do učenja, već se samo održava postojeće stanje.

Tako, stjecanjem iskustva i njegovom kritičkom refleksijom, učeći entitet stječe znanje što potiče neku akciju. Pritom učeći entitet ne bi trebao sagledavati budućnost kao tek jednostavnu projekciju prošlih iskustava u okolnosti koje slijede. Dapače, budućnost treba smatrati praznim platnom koje se puni željenim manifestacijama na temelju kreativnih i inovativnih aktivnosti i ponašanja. Drugim riječima, učeći entitet „osjeća izranjajuću budućnost“²⁶⁴ te prema tome oblikuje svoje ponašanje i aktivnosti. Na temelju iskustva, znanja i kompetencija, ali i kreativnih i imaginacijskih uvida, učeći entitet mentalno zamišlja moguće buduće scenarije u obliku „izranjajućih budućnih epizoda“²⁶⁵. Na temelju željenih i/ili mogućih budućih ishoda učeći entitet potom poduzima aktivnosti vezane za učenje i djelovanje na temelju učenja.

Ovaj model može se povezati i s *Batesonovim modelom učenja*²⁶⁶. Prema ovom modelu, na *prvoj razini učenja* radi se na odabiru između niza opcija, a proces se temelji na prošlom iskustvu i pokreću ga postojeći mentalni modeli kojih sudionici ne moraju biti potpuno svjesni. Sudjelovanjem na prvoj razini procesa učenja učeći entitet stječe znanje o nizu opcija i odabire jednu na temelju svoga znanja. S druge strane, učenjem o predviđenoj budućnosti učeći entitet stječe znanje koje je u suglasju s takvom činjenicom. Tako biva odabrana ona opcija koja odgovara očekivanjima. Na taj način dolazi do promjene i u mogućim alternativama, odnosno opcijama, što odgovara *učenju na drugoj razini* prema Batesonovom modelu učenja. Tako se moguće opcije smatraju dinamičnima i podložnima promjenama.

263 Kolb, D. A. (1984.): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, str. 41.

264 Scharmer, O., Kaeufer, K. (2010.): "In front of the blank canvas: sensing emerging futures", *Journal of Business Strategy*, god. 31, br. 4, str. 21–29.

265 Szpunar, K. (2010.): "Episodic future thought: an emerging concept", *Perspectives on Psychological Science*, god. 5, br. 2, str. 142–162.

266 Bateson, G. (1972.): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chandler, San Francisco.

Učeci entitet uči o mogućim opcijama i bira onu koja najbolje zadovoljava zadane kriterije. Tako, ako učeci entitet uči o zamišljenoj budućnosti s obzirom na opcije koje su dostupne te stječe novo znanje kojim se i moguće opcije mogu promijeniti, to rezultira novim znanjem o mogućim budućim aktivnostima.

Treća razina učenja prema Batesonovom modelu tiče se promjena u samom učenju. U tom procesu postojeći mentalni modeli dovode se na površinu svijesti i proučavaju s aspekta poželjnih vrijednosti i potreba. Tako na ovoj razini, odnosno u ovom procesu dolazi i do promjena u mentalnim modelima što rezultira znanjem o novim vrijednostima i željama o razvojnim ciljevima. Ovo je tako najplodonosnija razina učenja jer rezultira novim uvidima, mentalnom jasnoćom i razumijevanjem prošlih grešaka kao i razlozima potrebnih promjena. Stoga je ovu razinu korisno provoditi uz pomoć trenera ili čak terapeuta koji pomažu kolektivu, ali i pojedincima, doći do dubljih uvida o svojoj biti i razlozima postojanja ili određenoga djelovanja. Ovaj proces je tako vrlo zahtjevan i traži visok stupanj predanosti, iskrenost, kritičku refleksiju, ali i visoki stupanj hrabrosti za suočavanjem sa sjenama prošlosti.

Učenje na trećoj razini prema ovom modelu naziva se još i *učenje trostrukom petljom* ili *N-učenje*²⁶⁷ te predstavlja proces u kojem se onaj koji uči povlači da bi razmišljao o svojim temeljnim pretpostavkama ili mentalnim modelima te na njima utemeljenim ciljevima, ali i o svom učenju kao takvom²⁶⁸. Na taj način na površinu svijesti izranjaju postojeći vrijednosni sustavi koji se kritički razmatraju te se promišlja njihova valjanost. Jedino je na takav način moguće doći do promjene paradigme kako na individualnoj tako i na kolektivnoj razini te može doći do promjene obrazaca ponašanja pa tako i budućih ishoda drugačije prirode. Učenje trostrukom petljom tako se može opisati kao promjena temeljnih organizacijskih načela, svrhe ili paradigme²⁶⁹. Ovaj je način učenja korisno primijeniti prilikom suočavanja s tzv. „*tvrdoglavim problemima*“ ili „*opakim problemima*“ poput zagađenja, zlostavljanja, siromaštva, destrukcije bilo koje vrste i sl. te pokrenuti sustavsku transformaciju našega sve dekadentnijeg društva. Učenje trostrukom petljom je

267 Simonin, B. L. (2017.): "N-loop learning: Part I – of hedgehog, fox, dodo bird, and sphinx", *The Learning Organization*, god. 24, br. 3, str. 169–179.

268 Arévalo, K. M., Ljung, M., Sriskandarajah, N. (2010.): "Learning through feedback in the field: reflective learning in an NGO in the Peruvian Amazon", *Action Research*, god. 8, br. 1, str. 29–51.

269 Tosey, P., Visser, M., Saunders, M. N. K. (2012.): "The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: a critical review", *Management Learning*, god. 43, br. 3, str. 291–307

isto tako nemoguće bez primjene sustavskoga razmišljanja²⁷⁰ kojim je potrebno identificirati sustavske veze te međuovisnost i spregnutost pojedinih elemenata sustava. Tako je ovaj način učenja moguće nazvati i „učenje o tome kako stvari vidjeti drugačije“.

Treba ipak napomenuti da je učenje trostrukom petljom istovremeno i konstruktivno i paradoksalno. Naime, ono istovremeno potiče želju za promjenom, ali budi i otpor promjenama. Stoga neki učeću organizaciju nazivaju i *paradoksalnom organizacijom*²⁷¹. Želja za učenjem i promjenom ipak je neodvojiva od društvenog konteksta u kojem se odvija, što uključuje i budi polarizirane tendencije: entuzijazam zbog učenja, ali i bojazan zbog učenja i djelovanja zbog iskoraka u nezivjesnost i neodređenost, što budi nelagodu. Tako u ovom procesu treba biti spreman na pojavu spektra emocija od entuzijazma do straha te ih dopustiti kako bi se sve kanalizirale te kako bi se suština i namjera djelovanja učvrstili na temelju uvjerenja utemeljenoga na učenju i znanju. Naime, entuzijazam oko uvođenja radikalnih promjena ubrzo može zasjeniti nejasnoća i strah oko prvih koraka ili rješavanja problema i uklanjanja prepreka. Tako je učenje ključno da bi se sagledali svi aspekti i trasirao pravac djelovanja na temelju razumijevanja sustavske dinamike. Na temelju znanja moguće je graditi uvjerenje da je neko djelovanje ne samo korisno, već i moguće, te da ga je moguće provesti uz što manje gubitaka i šteta.

Učenje višega reda može se provoditi na individualnoj i na kolektivnoj razini. Međutim, njegovo provođenje na kolektivnoj razini puno je izazova kako zbog individualnih različitosti, stupnja svijesti i percepcije, tako i zbog složenosti sustavske dinamike sustava kojim se upravlja. Međutim, promjene u raznim sustavima sve se više provode na *projektni način* na temelju suradnje u procesu kolektivnoga projektnog inoviranja. Pritom projektni članovi ne moraju imati prethodno zajedničko radno iskustvo te ne moraju dijeliti zajedničku kulturu i vrijednosne referentne točke, što može dovesti do napetosti. Nerazumijevanje i konflikti mogu se tako javiti oko definiranja ciljeva i prirode zadataka, pri čemu se mogu pojaviti nekompatibilna stajališta, ali i oko alokacije resursa, što može produbiti nastale konflikte.

270 Flood, R. L., Romm, N. (2018.): "A Systemic Approach to Processes of Power in Learning Organizations: Part I – literature, theory, and methodology of triple loop learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 260–272.

271 Vince, R. (2018.): "The Learning Organization as Paradox: Being for the Learning Organization also means being against it", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 273–280.

Marcandella i Guèye²⁷² ovu situaciju objašnjavaju tzv. „konceptom dvosmislenosti“ (engl. *equivocality*) ili „divergentnim interpretacijama i razumijevanjem zadataka i znanja“²⁷³ koji se mogu primijetiti kada članovi tima nisu u mogućnosti interpretirati ideje i informacije na učinkovit način kako bi napravili svoje zadatke kombiniranjem različitih mentalnih modela i znanja. Iako je ovaj proces spor i pun izazova, on također pruža i brojne prilike za učenje, posebno za ekspanzivno ili učenje višega reda²⁷⁴. Stoga se korisnim može pokazati posvećivanje veće pozornosti područjima koja izazivaju neslaganje jer je na taj način moguće identificirati različite perspektive, o njima učiti putem dijaloga te tražiti integracijska rješenja na temelju kojih se može redizajnirati kolaborativna, odnosno zajednička praksa. Tada je također moguće utvrditi da je potrebno promijeniti neke politike, procedure, pravila ili uloge kako bi zajednički rad postigao bolje rezultate.

Ovaj proces se tako temelji na neograničenom dijalogu, kritičkoj refleksiji i neumornoj predanosti svih članova zajedničkom sustavskom razmišljanju. U ovom procesu svaki pojedinac treba preuzeti odgovornost za vlastiti rast i razvoj te iskazivanje raznolikosti vlastita ponašanja. Na taj je način moguće lakše savladati izazove nerazumijevanja i divergentnih stavova te sukoba. No, treba imati na umu i da je ovaj proces iterativan pa zahtijeva veliku količinu strpljenja i poštovanja za druge. No, ako se ove vrijednosti i ovakav način rada njeguju i razvijaju, organizaciju je moguće nazvati *istinskom učećom organizacijom* koja se razvija na temelju integracije perspektiva potaknute učenjem i dijalogom.

Individualno učenje ovisi o individualnim značajkama, ali i o kontekstualnim čimbenicima. Tako se može konstatirati da je proces učenja kontingencijski uvjetovan. Međutim, još uvijek je sasvim jasno koje okolnosti utječu na proces učenja i na koji način²⁷⁵. No, za učinkovito upravljanje procesom učenja treba identificirati situacijske varijable, odnosno kontingencijske čimbenike. Tako je utvrđeno²⁷⁶ da formalizacija i standardizacija, kao značajke organizacijske strukture, snažno

272 Marcandella, E., Guèye, K. (2018.): “Tensions in collaborative innovation projects and higher-level learning”, *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 248–259.

273 Ibid. 691, 701.

274 Engeström, Y. (2001.): “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization”, *Journal of Education and Work*, god. 14, br. 1, str. 133–156.

275 Gnyawali, D. R., Stewart, A. C. (2003.): “A Contingency Perspective on Organizational Learning: Integrating Environmental Context, Organizational Learning Processes, and Types of Learning”, *Management Learning*, god. 34, br. 1, str. 63–89.

276 Sitar, A., Pahor, M., Škerlavaj, M. (2018.): “Learning-structure fit Part II: Empirical examination of the relationship between employee learning and the formalization, specialization, and standardization of work”, *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 370–382.

određuju pristup pojedinaca učenju i radu. Kada je rad značajno formaliziran i standardiziran, zaposlenici moraju slijediti pravila i standardne operativne procedure i politike što im ne daje previše slobode da budu kreativni. Takav organizacijski dizajn omogućuje visok stupanj stabilnosti i predvidljivosti, ali je vrlo opasan u kriznim situacijama ili kada treba uvesti bilo kakve promjene. Takve organizacije nazivaju se i mehanicističkima. S druge strane, u organskim organizacijama rad je manje strukturiran i formaliziran, a radne operacije su šire definirane. Organizacijski napredak tada ovisi o proaktivnosti i kreativnosti svojih članova, a oni ovisе o kontinuiranom učenju i razmjeni znanja.

Osim toga, u organizacijama koje karakterizira visok stupanj formalizacije i standardizacije, zaposlenici se više oslanjaju na unutarnje znanje sadržano u politikama, standardnim procedurama i pravilima. Učenje iz unutarnjih izvora je stoga ključno u takvom okruženju. S druge strane, u organizacijama organskoga tipa, zaposlenici znanje više traže u vanjskim izvorima, posebno u stručnim krugovima i u odnosu s raznim dionicima. U mehanicističkim organizacijama organizacijski članovi također manje sudjeluju u društvenim interakcijama pa je i niži stupanj razmjene znanja, što znači da se većinom bave samostalnim učenjem. U organizacijama organskoga tipa intenzivnije su formalne i neformalne interakcije što povećava vjerojatnost za zajedničko, odnosno kolaborativno učenje.

U mehanicističkim organizacijama rad se temelji na utvrđenim pretpostavkama i načelima što ne pruža mogućnost za njihovo propitivanje. Stoga se rad u mehanicističkim organizacijama temelji na organizacijskom učenju jednostrukom petljom pri čemu se greške ispravljaju na temelju postojećega znanja. S druge strane, u organskim organizacijama rad je praćen značajnijom interakcijom što potiče preispitivanje postojećih poslovnih pretpostavki, odnosno mentalnih modela. Tako je u ovakvom okruženju vjerojatnije očekivati provođenje organizacijskoga učenja dvostrukom petljom.

Za učinkovito učenje organizacijskih članova, presudna je *uloga i podrška srednjega menadžmenta*. Oni služe kao poveznica između zaposlenika i vrhovnoga menadžmenta te balansiraju između ciljeva unaprjeđenja efikasnosti i efektivnosti. Njihova uloga u suvremenom organizacijskom razvoju, a posebno u poslovanju, primarno je *poduzetnička*. Poduzetništvo razvijaju na temelju projektnoga rada i rada s međufunkcijskim timovima koji mogu uključivati kako unutarnje tako i vanjske dionike. Takvi menadžeri imaju zadatak potaknuti zamah ili momentum promjena, i to tako da razvijaju radno okruženje pogodno za kreativnost, inova-

tivnost i sinergiju kolektivne akcije. Oni su također ključni za razumijevanje (engl. *sensemaking*) trenutnih okolnosti što daje poticaj daljnjem radu, učenju i uvođenju promjena. Tako njihova osobna predanost presudno utječe na angažiranost organizacijskih članova i njihovu predanost učenju i razvoju.

Uloga srednjega menadžmenta odnosi se na alokaciju resursa, dizajn poslova, određivanje prioriteta i odgovornosti, usklađivanje timskih uloga, upravljanje konfliktima, stvaranje prilika za učenje i razmjenu znanja, upravljanje postojećim znanjem, jačanje primjene novoga znanja i slično. Međutim, takve su aktivnosti nemoguće bez značajnoga stupnja *emotivne angažiranosti* i menadžera i zaposlenika²⁷⁷. Tako menadžer može gajiti *pozitivnu timsku energiju* koju prati pozitivan pristup uvođenju promjena, visok stupanj identifikacije s timskim ciljevima, visok stupanj predanosti, pozitivna slika o sebi te sklonost učenju.

Menadžer također može gajiti *produktivnu energiju* koju karakterizira usmjerenost prema ostvarivanju zadanih ciljeva, identifikacija sa svojom ulogom i zadacima, no slabija opća motivacija i motivacija za učenje. Ovaj menadžer je „*role player*“, odnosno osoba usmjerena na ispunjavanje svoje uloge. Menadžer također može gajiti *ugodnu energiju* koja ga čini ugodnim vođom tima koji je identificiran sa svojom ulogom, ali i blizak sa članovima tima, iako ne prakticira značajniju refleksiju. Takav menadžer ipak vodi tim koji ne provodi značajnije i radikalne promjene te stoga može razvijati bliskije odnose sa svojim zaposlenicima.

Menadžeri koji su usmjereni prema nekom rezultatu, ali su i bliski sa članovima tima mogu gajiti *kombinaciju produktivne i ugodne energije*. Takve su osobe u uvjerenju da je neke promjene potrebno provesti i imaju na raspolaganju dovoljno resursa. No, oni su također jako skloni refleksiji, ali i osjećaju ranjivosti i samokritike. Menadžer se također može osjećati *rezignirano i inertno* ako je neprikladan za dodijeljenu ulogu. Takva osoba može istovremeno osjećati izvjesnu predanost ciljevima, ali i odbojnost prema njima, posebno u uvjetima velikoga opterećenja kada se bavi razmišljanjem o vlastitoj dostatnosti, odnosno dostatnosti vlastitih kompetencija s obzirom na očekivanja. Razloge je moguće naći u manjku podrške i vodstva od strane višega menadžmenta, što im budi sumnju o rezultatima koje trebaju ostvariti. Moguće je i da su takve osobe imenovane na neko radno mjesto bez potpune suglasnosti ili prethodno nisu bile dobro informirane o prirodi posla i očekivanjima.

277 Cf.: Varney, S., McKenzie, J. (2018.): "Energizing middle managers' practice in organizational learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 383–398.

Menadžeri također mogu biti otuđeni, odnosno neidentificirani sa ciljevima, što može dovesti do toga da zrače *korozivnom energijom*. Iako mogu imati sklonost pozitivnom razmišljanju, do značajnijega pomaka ne dolazi. Razlog se može naći u činjenici da se takva osoba ne osjeća prihvaćeno od strane zaposlenika. Tome također može biti nekoliko razloga. Članovi tima mogu biti protiv predloženoga pristupa radu takvoga menadžera, mogu odbijati primijeniti neke metode ili se rukovoditi nekim načelima. Neprihvatanje može biti eksplicitno ili suptilno, što dovodi do otezanja, čestih grešaka, sve do otvorene sabotaze. Članovi tima također mogu odbijati takvoga menadžera jer nisu uvjereni u njegova znanja i sposobnosti ili im je pak odbojna njegova osobnost. Sve to može dovesti do osjećaja otuđenosti menadžera i zastoja u radu i razvoju.

Treba identificirati još jedan čimbenik koji potiče učenje – *učeću kulturu*. Marsick i Watkins su stavile veći naglasak na važnost učeće kulture nego na „specifično ponašanje ili akcijske imperativne“²⁷⁸. To je zapravo sasvim očekivano jer učeće ponašanje nije moguće propisati. Svaka učeća prilika je drugačija i treba joj pristupiti različitim ponašanjem. No, svako će ponašanje rezultirati nekim učećim ishodom ako je podržano učećom kulturom koja potiče dijalog, refleksiju, kritičko razmišljanje, toleranciju na greške, otvorenost, povjerenje i poštovanje²⁷⁹.

Učeću kulturu treba podržati i *učeće vodstvo*²⁸⁰ koje potiče raznolikost i heterogenost. Učeći vođa potiče uzajamno poštovanje, zajedničku refleksivnu praksu i suradnju pri čemu organizacijski članovi mogu konstruktivno kritizirati jedne druge kako bi postigli individualno i kolektivno učenje. Učeći vođa također potiče organizacijske članove da njeguju stanje uma na temelju kojega su stalno budni te proaktivno traže probleme i predlažu rješenja. Pritom je također važno da učeći vođa pravovremeno uočava napetosti i transformira ih u kreativnu snagu stvaranja novih rješenja. Na taj način može anticipirati ili prijevremeno uočiti razne negativne procese i njihov učinak na organizacijske članove. Tako se fokus stavlja na učenje, rast i razvoj, a ne na kontinuiranu evaluaciju i kontrolu. Pritom je ključno postići razinu suradnje pri čemu organizacijski članovi njeguju stanje uzajamnoga uvažavanja tako da svaki organizacijski član ili član učeće grupe osjeća da je nje-

278 Sidani, Y., Reese, S. (2018.): "A journey of collaborative learning organization research", *The Learning Organization*, god. 25, br. 3, str. 199-209.

279 Rupčić, N. (2020.): "Context related learning opportunities for individual and organizational improvement in learning organizations", *The Learning Organization*, god. 27, br. 2, str. 173-180.

280 Antonacopoulou, E., Moldjord, C., Steiro, T., Stokkeland, C. (2020.): "The new learning organization: Part II – Lessons from the Royal Norwegian Air Force Academy", *The Learning Organization*, god. 27, br. 2, str. 117-131.

gov doprinos dobrodošao te traži reakciju drugih kako bi stekao novo razumijevanje i tako učio.

Rizične situacije i mjere prevencije također su korisne prilike za učenje kako za organizaciju tako i za sve relevantne dionike. U učećim organizacijama važno je ustanoviti kulturu prevencije i ranoga otkrivanja problema što je također prilika i za ranu detekciju učećih prilika koje mogu omogućiti transformaciju organizacijskih rutina i ponašanja. Međutim, u mnogim programima upravljanja rizicima često nedostaje komponenta učenja i upravljanja znanjem²⁸¹. To onda također znači da se znanje koje je stečeno u procesu evaluacije i kontrole ne transferira raznim dionicima kako bi se identificirali i prevenirali razni problemi. Zato je korisno primijeniti cjelovitiji pristup te važne spoznaje podijeliti važnim dionicima kako bi prilagodili svoje ponašanje te kako bi se prilagodilo organizacijsko ponašanje. Pritom se metoda pričanja priča (engl. *storytelling*) može predložiti kao metoda prijenosa znanja o kriznim situacijama, njihovoj prevenciji i rješavanju.

2.2. Izazovi timskoga učenja

Tradicionalni ustroj poduzeća u kojem se promovirala konkurencija između zaposlenika, a u prvi plan dolazili pojedinci kao korporacijske zvijezde počinje se mijenjati. Ispunjavanje složenih ciljeva u suvremenom poslovanju zahtijeva angažiranje različitih znanja, vještina i sposobnosti uz razvijanje inovativnih pristupa radu. Poduzeća stoga sve više uvode nove strukture utemeljene na timskom radu kako bi se uspješnije suočila s izazovima u okruženju i učinkovitije ispunila potrebe i očekivanja raznih dionika. Menadžeri, posebno menadžeri ljudskih potencijala, promoviraju timski rad kao bezuvjetno potrebno i poželjno korporacijsko ponašanje. Međutim, mnogi menadžeri ipak navode kako ih nadređeni potiču da promoviraju timski rad jer je svaka druga opcija politički, društveno i organizacijski nekorektna. Stoga mnogi menadžeri djeluju u okruženju koje načelno podupire kooperaciju i suradnju, ali svojom politikom šalju drugačiju poruku. Zaposlenici koji uviđaju da se timski rad ne primjenjuje, iako se propagira, postaju individualisti, zainteresirani samo za vlastiti posao i rezultate te ne razvijaju osjećaj pripadnosti organizaciji i njenim vrijednostima i ciljevima.

²⁸¹ Schmidt, C. (2020.): "Why risk management frameworks fail to prevent wrongdoing", *The Learning Organization*, god. 27, br. 2, str. 133–145.

Kada uvođenje timskoga rada za zaposlenike ili menadžere predstavlja problem, postoji alternativno rješenje. Katzenback i Smith²⁸² jasno razlikuju dva tipa timova: radne grupe i timove visokih rezultata. Osjećaje zajedništva i pripadanja organizaciji moguće je njegovati i uspostavljanjem tzv. „radnih grupa“. Iako se tim uvriježeno definira kao *grupa pojedinaca koji zajedno rade kako bi ostvarili zajednički cilj*, ova definicija ipak bi bolje odgovarala pojmu radna grupa. To su grupe u kojima se članovi dogovaraju o određenim vidovima suradnje koji ipak predstavljaju iznimku jer članovi primarno rade neovisno. U tom se slučaju postiže veća transparentnost u području suradnje: članovi radne grupe znaju točno što mogu, a što ne mogu očekivati od svojih kolega.

Radnu grupu stoga mogu činiti pojedinci koji se povremeno sastaju, podnose izvješća o rezultatima rada svoje jedinice ili odjela, raspravljaju o tekućim pitanjima i na kraju se vraćaju u svoje uobičajeno radno okruženje. Pritom se mogu razlikovati formalne od neformalnih grupa. *Formalnu grupu* okuplja neki autoritet zbog potrebe ispunjavanja određene svrhe. *Neformalne grupe* organiziraju se *ad hoc*, djeluju neslužbeno, i to sve dok za to postoji interes njihovih članova. Posebno su pogodne za razmjenjivanje znanja i razne oblike učenja na radnom mjestu. Uspješan primjer radnih grupa predstavljaju krugovi kvalitete, odnosno male grupe suradnika koji se dragovoljno povremeno sastaju i raspravljaju o tome kako unaprijediti kvalitetu, proizvodne procese i efektivnost²⁸³. Krugovi kvalitete mogu biti uspješni ako su sastavljeni od stručnih i učinkovito vođenih članova. Ulaganja u ovakve grupe su minimalna, a mogu rezultirati kontinuiranim inkrementalnim unaprjeđenjima, iako je njihova uloga prvenstveno konzultativne prirode.

Značajnije uspjehe ipak mogu ostvariti timovi čiji su članovi opunomoćeni da organiziraju svoj rad i donose odluke. Timovi su stoga ciljno usmjerene grupe čiji članovi imaju istovjetne ciljeve i planove koje nastoje ostvariti putem timskog rada. Razliku je moguće naći i u njihovom ustrojstvu. Radne grupe su po prirodi često autokratske i hijerarhijske dok su timovi samoupravljavajući, uz visoki stupanj sudjelovanja u odlučivanju u okviru postavljenih ciljeva i misije. S tim u vezi, članovi radnih grupa uzajamno se „toleriraju“, dok članovi timova visokoga stupnja kohezije uživaju u međusobnom radu. Osim toga, različitosti u timu se poštuju i cijene dok se u radnim grupama nastoje potisnuti. Stoga radne grupe nastoje

282 Cf.: Katzenback, J., Smith, D. (1993.): *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

283 Appelbaum, S. H., Bethune, M., Tannenbaum, R. (1999.): "Downsizing and the emergence of self-managed teams", *Participation & Empowerment: An International Journal*, god. 7, br. 5, str. 109–130.

izbjeci rizik i održati *status quo*. Radnu grupu karakterizira niska razina sinergije, a kolektivna inteligencija grupe nije veća od prosječne inteligencije pojedinih članova, već je često manja. Timovi pak prihvaćaju rizik i uspjeh temelje na inoviranju načina rada.

Timski rad i timsko učenje privlače puno pozornosti u suvremenom poslovanju i životu. Naime, zadaci su sve kompleksniji pa ih treba obavljati više ljudi koji su predani nekoj viziji i ciljevima, a istovremeno raspolažu raznim komplementarnim znanjima, odnosno čine tim interdisciplinarnim i međufunkcijskim. Pritom su posebno važni projektni timovi koji se bave realizacijom projektnih zadataka koji imaju cilj, ali i vremenski ograničeno trajanje. Timovi, iako promjenjive kategorije, smatraju se tako najvažnijim organizacijskim gradivnim blokovima.

Za rješavanje suvremenih neprogramiranih problema često se formiraju timovi. Kada se pojedinci suočavaju s problemima koje sami ne znaju riješiti, često posežu za znanjem svojih kolega. Pojedinci radom u timu zajedno s ostalim članovima tima traže rješenja preispitujući i mijenjajući postojeća pravila, strukture ili sustave, odnosno uče. Ovaj tip učenja je složeniji od individualnoga učenja jer podrazumijeva odstupanje od postojećih rutina čime dobiva značajku neizvjesnosti. Pojedinci uključeni u ovaj tip rada imaju veću vjerojatnost rušenja defenzivnih rutina i stvaranja temelja za interaktivno učenje. Razlog se nalazi u temeljnoj pretpostavci da do učenja dolazi kada postojeće rutine, odnosno aktivnosti, ne daju rezultata, odnosno ne omogućuju smanjenje grešaka.

Timsko učenje može se definirati kao proces kojim grupa stvara znanje za svoje članove, za sebe kao sustav te za druge, odnosno za poduzeće u cjelini. U tom smislu Kasl *et al.*²⁸⁴ razlikuju četiri oblika timskoga učenja. Prema prvom, tzv. „*fragmentiranom*“ obliku pojedinci uče zasebno, odnosno odvojeno, što odgovara prvoj fazi oblikovanja tima. U ovoj fazi svaki pojedinac ima svoj vlastiti stav i nije predan radu u grupi. *Skupno* (engl. *pool*) učenje je faza u kojoj počinje razmjena informacija te jača interes pojedinaca za postizanjem veće grupne efikasnosti i efektivnosti. U ovoj fazi još je uvijek prisutno balansiranje potreba pojedinaca prema potrebama grupe. Integriranjem pojedinačnog i timskog znanja započinje *sinergijska* faza te jača zajedničko razumijevanje kreativnih potencijala u smislu zajedničke vizije i zajedničkih mentalnih modela. Daljnjim razvojem prema *kontinuiranom* učenju takvi procesi u timu postaju dio ustaljenih rutina te se tim

284 Kasl, E., Marsick, V. J., Dechant, K. (1997.): "Teams as learners – a research based model of team learning", *Journal of Applied Behavioral Science*, god. 33, br. 2, str. 227–246.

kontinuirano razvija u smislu učećega tima. Jasno je da je razumijevanje timskog učenja ključno za razvijanje sustava i procesa organizacijskoga učenja. Svi procesi komuniciranja, koordinacije, socijalizacije i učenja događaju se na isti način u timovima, kao i na razini cijeloga poduzeća, samo u manjem opsegu.

Timsko učenje je proces koji značajno pridonosi timskoj učinkovitosti. No, učenje koje ostvari tim također može biti od velike važnosti jer se to znanje može transferirati drugim odjelima ili cijeloj organizaciji. Prema Sengeu, timsko učenje je jedna od učećih disciplina kao proces tijekom kojega članovi tima kroz interakciju i zajedničko promišljanje istražuju i koriste novo znanje „u procesu usklađivanja i razvoja kapaciteta tima da stvara rezultate koji članovi tima istinski žele“²⁸⁵. Timsko učenje stoga može biti spona između individualnoga i organizacijskog učenja te jača osobnu izvrsnost, potiče preispitivanje postojećih mentalnih modela i razvoj zajedničke vizije te posebno uspijeva primjenom sustavskoga razmišljanja. Tako su timovi organizacijski primarni, adaptivni i učeći sustavi koji utječu na organizacijsku dinamiku stvarajući vlastiti momentum promjena. Do timskoga učenja će doći kada članovi tima razumiju zajedničku svrhu i ciljeve te im iskazuju posvećenost, kada razmjenjuju pojedinačna znanja i o njima raspravljaju u timu, kada članovi tima preispituju svrhovitost i tijek tekućih procesa te su kontinuirano u potrazi za unaprjeđenjem onoga što rade i razvojem onoga što bi mogli raditi. Pritom je važno da menadžment podupire timsko učenje te za to osigurava institucijske i strukturalne preduvjete.

Članovi također trebaju dijeliti mentalne modele, odnosno otvoreno raspravljati o temeljnim pretpostavkama njihovih mentalnih modela i iskustvima koja su dovela do njihova stvaranja. Članovi tima pri takvoj suradnji moraju biti aktivno prisutni, odnosno fizički, mentalno i duhovno udubljeni u proces. Članovi također trebaju njegovati kulturu otvorenosti prema drugačijim i suprotstavljenim pogledima, odnosno ulagati napor da shvate polazišne pretpostavke drugih članova. Važno je da članovi učećega tima dijele zajedničku viziju odnosno mentalnu sliku onoga što žele ostvariti ili stvoriti. Zajednička vizija predstavlja putokaz za rješavanje razlika u stajalištima. Jasno je na temelju navedenoga da je za članove učećega tima najvažnije težiti zajedničkom razumijevanju. Za razliku od debate, u kojoj svaki član nastoji pobijediti drugoga, pri dijalogu svaki član pokušava surađivati s drugim članovima kako bi se približili zajedničkom razumijevanju. Jasno je

²⁸⁵ Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday, str. 236.

da je postizanje rada tima na ovakav način rijetko i vrlo teško. Međutim, takvom ustrojstvu tima treba težiti jer ono predstavlja najvišu razinu ljudske komunikacije te istodobno omogućuje ostvarenje individualnih i organizacijskih ciljeva.

Timsko učenje je postalo česta praksa u situacijama kada zadatak ima visok stupanj novosti i složenosti. U tom je slučaju važno osigurati zajedničko propitivanje i razumijevanje okolnosti (za što postoji dobar engleski termin – *sense making*) te otkrivati i dijeliti znanja kako bi se osigurali željeni rezultati ili očekivani ishodi. Međutim, mnogi timovi su zbog potrebe, a kasnije i infrastrukturnih mogućnosti i smanjivanja troškova, prešli na virtualni rad, posebno u odnosu prema udaljenim lokacijama, odnosno podružnicama. Timska virtualnost odnosi se stoga na korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije za razmjenu informacija i znanja te za donošenje odluka²⁸⁶. No, zajedničko razumijevanje, otkrivanje i razmjena znanja u takvom okruženju vrlo je teško. Usto, virtualni timovi izloženi su puno višoj razini neizvjesnosti i neodređenosti od timova koji djeluju komunikacijom licem u lice²⁸⁷. Probleme tako mogu predstavljati manjak inicijative za komuniciranje, ograničeno dijeljenje informacija i znanja te greške prilikom obrade informacija²⁸⁸, što dovodi do slabije krivulje učenja u odnosu na timove koji djeluju licem u lice. Ovakvi timovi su i manje učinkoviti prilikom donošenja odluka²⁸⁹. No, oni su sve češći i popularniji pa je važno utvrditi kako optimalizirati učenje u takvom kontekstu.

Posebno je važno razmotriti timsku refleksiju prilikom rada i odlučivanja u virtualnim timovima²⁹⁰. *Timska refleksija* je proces u kojem članovi tima kolektivno razmišljaju o timskim ciljevima, aktivnostima, procesima, strategiji i okruženju u kojem se ciljevi trebaju realizirati²⁹¹. Refleksija omogućuje članovima tima da povećaju svijest o okolnostima izvršavanja zadataka. Kada članovi tima razmišljaju o

286 Kirkman, B. L., Mathieu, J. E. (2005.): "The dimensions and antecedents of team virtuality", *Journal of Management*, god. 31, br. 5, str. 700–718.

287 Mesmer-Magnus, J. R., DeChurch, L. A., Jimenez-Rodriguez, M., Wildman, J., Shuffler, M. (2011.): "A Meta-analytic investigation of virtuality and information sharing in teams", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 115, br. 2, str. 214–225.

288 Ibid.

289 Baltes, B. B., Dickson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C., LaGanke, J. S. (2002.): "Computer-Mediated communication and group decision making: a Meta-Analysis", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 87, br. 1, str. 156–179.

290 Marques-Quinteiro, P., Uitdewilligen, S., Costa, P., Passos, A. M. (2022.): "Learning through time: the role of team reflexivity and virtuality in decision-making teams", *The Learning Organization*, god. 29, br. 1, str. 69–82.

291 West, M. A. (2000.): "Reflexivity, revolution, and innovation in work teams", u: M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, S. T. Beyerlein (ur.): *Product Development Teams*, JAI Press, str. 1–29.

pitanjima koja se odnose na timski rad i zadatke, skloniji su tražiti nove informacije, dijeliti ih, izgrađivati novo znanje i integrirati ga u proces stvaranja vrijednosti. Pa ipak, članove tima na refleksiju treba poticati. U virtualnim timovima još je manja vjerojatnost da će se dogoditi spontano.

Tada se može primijeniti tzv. „vođena refleksija“, odnosno ciljana i usmjerena intervencija tijekom koje se članove tima potiče da se uključuju u razmišljanje i razumijevanje informacija koje dobivaju te da sukladno tome mijenjaju svoje ciljeve i aktivnosti²⁹². Vođena refleksija također omogućuje članovima tima da identificiraju nova značenja informacija, dobiju nove uvide i ideje koje mogu značajno utjecati na prilagodbu tima, ali i na njegovo inoviranje i konačni rezultat. Timska refleksija je vrlo korisna u pomaganju timovima da internaliziraju prošla iskustva i identificiraju buduće perspektive²⁹³. Na taj način timska krivulja učenja može postati vrlo strma te se još povećavati dok se ne postigne željeni ishod. Međutim, ne treba se brinuti ako krivulja učenja oscilira, posebno ako je riječ o virtualnim timovima, jer je moguće da stopa učenja bude sporija u razdoblju kada se prima puno informacija ili se situacija značajnije promijeni. To je posebno izraženo kod virtualnih timova u kojima može nedostajati spontane komunikacije. Međutim, intenzivnije korištenje alata IK tehnologije kao što su videopozivi, razmjena poruka, upitnici, vizualna pomagala i slično može značajno povećati interes članova tima za interakcijom.

Ako pak dođe do zamjetnoga pada aktivnosti i osjećaja da je timski rad skrenuo u slijepu ulicu, korisno je zatražiti neki oblik odgovora od članova tima, bilo da je riječ o molbi za iznošenjem mišljenja otvorenim putem ili putem upitnika. Na taj način članovi tima mogu se ponovno osjetiti angažiranima što može poduprijeti osjećaj poštovanja. Članovi tima tada mogu shvatiti da je veći intenzitet povratnih informacija potreban kako bi se timski rad opet pokrenuo. Suština je pomoći članovima tima da se osjećaju i djeluju usklađeno bez obzira na udaljenost. No, kada timovi rade u okruženju u kojem je komunikacija sinkrona i podržana medijskim sadržajem, odlučivanje je uspješnije²⁹⁴. Stoga je važno da virtualna komunikacija što više sliči komunikaciji licem u lice.

292 Gurtner, A., Tschan, F., Semmer, N. K., Nagele, C. (2007.): "Getting groups to develop good strategies: effects of reflexivity interventions on team process, team performance, and shared mental models", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 102, br. 2, str. 127–142.

293 West, M. A. (2000.): "Reflexivity, revolution, and innovation in work teams", op. cit.

294 Baltes, B. B., Dickson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C., LaGanke, J. S. (2002.): "Computer-Mediated communication and group decision making: a Meta-Analysis", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 87, br. 1, str. 156–179.

U virtualnim timovima vođenje je također jako važno. Vođa tima trebao bi pažljivo pratiti pojavu bilo kakve napetosti ili neodređenosti u timskoj komunikaciji i odmah djelovati da se izbjegne daljnje nerazumijevanje. Vođa također treba osigurati visoku razinu razumijevanja ciljeva, zadataka i njihove prirode. Vođa tima se također treba angažirati u preveniranju problema tzv. „slobodnoga jahača“ (engl. *free rider*). Može se očekivati da su neki članovi tima introverti te će se radije stopiti s timskom atmosferom prije nego što odluče progovoriti. Vođa tima tako treba pripaziti da se njihov doprinos čuje, odnosno da ne ostane nezamijećen i neizgovoren. Stoga je korisno da virtualni timovi uspostave neki oblik timske strukture, posebno ako je tim velik, te odrede menadžere za određene zadatke. Vođe također trebaju uspostaviti smjernice za timski rad te, ako je potrebno, procedure koje je potrebno da slijede članovi tima²⁹⁵. Korisno je primijeniti i neke procedure kojima se može potaknuti timska refleksija. Tako je, primjerice, korisno postaviti odredbu da prije kretanja na novi zadatak članovi grupe trebaju provesti grupnu refleksiju kako bi utvrdili postoji li zajedničko razumijevanje prethodno ostvarenih rezultata i novih ciljeva. Pritom je uloga vođe također od velike važnosti.

Mnoge su organizacije projektno orijentirane što im pomaže da se učinkovitije nose s promjenama. Međutim, projekti su također vrijedan izvor novoga znanja i učenja koje se nerijetko u drugim dijelovima organizacije slabo koristi. No, projektno učenje i razmjena znanja jako su važni za povećanje organizacijskoga učećeg kapaciteta. Projektni rad obično je usko fokusiran i dizajniran kako bi ostvario specifične ciljeve i riješio specifične probleme u okviru određenoga vremenskog okvira i budžeta. No, projektni rad obično ne uključuje razmjenu znanja stečenoga za vrijeme rada na projektu s drugim projektnim timovima i s organizacijom u cjelini (poduzećem ili matičnim poduzećem).

U poduzećima često postoje programske aktivnosti koje se sastoje od više projekata, a služe za realizaciju složenijih ciljeva. Tako je korisno poduzeti napore oko upravljanja programima kako bi se prevladali problemi ograničenoga među-projekt-noga i metaprojekt-noga učenja²⁹⁶. Najvažnije je pitanje koja programska infrastruktura može utjecati na učenje između projektnih timova i između njih i

295 Maynard, M. T., Mathieu, J. E., Rapp, T. L., Gilson, L. L. (2012.): "Something (s) old and something (s) new: modeling drivers of global virtual team effectiveness", *Journal of Organizational Behavior*, god. 33, br. 3, str. 342–365.

296 De Groot, B., Leendertse, W., Arts, J. (2020.): "Building adaptive capacity through learning in project oriented organisations in infrastructure planning", *Urban Planning*, god. 5, br. 1, str. 33–45; De Groot, B., Leendertse, W., Arts, J. (2022.): "Learning across teams in project-oriented organisations: the role of programme management", *The Learning Organization*, god. 29, br. 1, str. 6–20.

matične organizacije. U tom procesu uloga koordinatora upravljanja programa ima središnju ulogu²⁹⁷. Osim uloge koordiniranja, monitoringa i kontroliranja rezultata projekata, ta je osoba također odgovorna za održavanje, koordiniranje, stjecanje i dijeljenje znanja²⁹⁸ kako bi se to znanje moglo koristiti i u drugim situacijama i kontekstima. Pritom je također korisno uspostaviti strukture za razmjenu znanja, poticati samoorganizaciju prilikom razmjene znanja, jačati učeću kulturu, poticati eksperimentiranje i učenje iz grešaka, organizirati razne događaje i sastanke na kojima se može razgovarati i dijeliti znanje i najbolja praksa, rotirati zaposlenike između projekata, jačati kapacitet učenja kroz edukacije i treninge te simulirati institucionalizaciju novoga znanja.

2.3. Izazovi organizacijskoga učenja

U iznimno promjenjivim okolnostima suvremenoga tržišta poduzeća neprestano trebaju unaprjeđivati svoju efektivnost što podrazumijeva inoviranje u svim aspektima procesa stvaranja vrijednosti. Ovaj proces podrazumijeva neprestano prilagođavanje i mijenjanje organizacijskih silnica kao što su kultura, struktura, vođenje, informacijski sustavi, politike, procesi, standardne operativne procedure, pravila itd., što se odražava u promjeni organizacijskih rutina. Takvi zaključci vrijede i za neprofitni sektor. Stoga je posebnu pozornost potrebno posvetiti procesu koji omogućuje promjene i organizacijski razvoj. Takav proces odnosi se na organizacijsko učenje kao proces „unaprjeđivanja aktivnosti kroz znanje i razumijevanje“²⁹⁹. Organizacijsko učenje tako se može smatrati ključem organizacijske sposobnosti da se kontinuirano mijenja i obnavlja³⁰⁰.

Iako se interes za organizacijskim učenjem pojavio već pedesetih godina prošloga stoljeća, taj se pristup u organizacijskoj praksi počeo spominjati tek devedesetih

297 Rijke, J., Van Herk, S., Zevenbergen, C., Ashley, R., Hertogh, M., Ten Heuvelhof, E. (2014.): "Adaptive programme management through a balanced performance/strategy oriented focus", *International Journal of Project Management*, god. 32, br. 7, pp. 1197–1209.

298 Owen, J. (2008.): "Integrating knowledge management with programme management", u: M. E. Jennex (ur.): *Current Issues in Knowledge Management* (str. 132–148). IGI Global.

299 Fiol, C. M., Lyles, M. (1985.): "Organisational learning", *Academy of Management Review*, October, str. 803–813.

300 Flores, L. G., Zheng, W., Rau, D., Thomas, C. H. (2012.): "Organizational learning: subprocess identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents", *Journal of Management*, god. 38, br. 2, str. 640–667.

godina prošloga stoljeća preko radova Sengea i Pedlera. Iako se ovom pojmu pridaje velika pozornost, on i dalje izmiče jasnom određenju. Razlog se može naći i u preklapanju dva koncepta: organizacijskoga učenja i učeće organizacije, ali i organizacijskoga učenja i upravljanja znanjem. Naizmjenično korištenje ovih pojmova pridonosi pogrešnom razumijevanju procesa organizacijskoga učenja i onemogućavanju maksimalizacije njegova učinka u organizacijama. Osim toga, u radovima se veći naglasak daje na koncept organizacijskoga učenja, bez razmatranja preduvjeta za njegovu održivost, a što predstavlja suštinu koncepta učeće organizacije, odnosno poduzeća. Tako se pojam „organizacijsko učenje“ često koristi kao sinonim za učeću organizaciju. U ovoj elaboraciji može se tražiti i razlog za veću primjenu pojma organizacijsko učenje od pojma učeće organizacije. Koncept učeće organizacije promoviran je devedesetih godina; međutim, s obzirom na njegovu složenost, vrlo se malo organizacija i poduzeća moglo pohvaliti implementacijom toga koncepta na svim razinama. Stoga se pojam organizacijsko učenje profilirao kao prikladniji termin zbog relativno jednostavnije implementacije toga koncepta u poslovnu praksu, unatoč nedostatku – njegovoj teškoj održivosti bez širega okruženja koje ga potiče.

Tako je najprije potrebno utvrditi razliku između pojmova učeća organizacija i organizacijsko učenje. Organizacijsko učenje je koncept kojim se opisuju određene aktivnosti u organizaciji, dok se pod učećom organizacijom podrazumijeva određeni tip organizacije. Organizacijsko učenje opisuje nastojanja organizacije da postane učećom, što semantički znači radnju koja traje, i to promoviranjem učenja na svjesnoj, sustavnoj i sinergijskoj razini što zahtijeva angažman svih zaposlenika, odnosno članova organizacije. Razlika između ova dva pojma može se jednostavno prikazati na sljedeći način: organizacijsko učenje obilježava glagol „postajati“ dok učeću organizaciju označuje glagol „biti“. Učeća organizacija na taj način predstavlja najviši stupanj i stanje organizacijskoga učenja u kojem je organizacija stekla sposobnost kontinuirane transformacije kroz sudjelovanje i razvoj svih svojih članova. Organizacijsko učenje se tako može identificirati kao temeljna, ali ipak ne i jedina aktivnost koja vodi prema stvaranju učeće organizacije i poduzeća. Vrijedi i obratno: učeća organizacija ima temeljni, ali ne i jedini cilj maksimizirati organizacijsko učenje. Iz toga slijedi zaključak: razvoj učeće organizacije ovisi o njenim članovima, odnosno ljudima, a najučinkovitiji način njihove motivacije je stvaranje zajedničke vizije, izvirujuće strategije, ali i zajedničkih vrijednosti koje su imanentne kako članovima tako i organizaciji kao cjelini. Stvaranjem odgovarajućega vrijednosnoga sustava moguće je stvoriti održivu organiza-

ciju, odnosno učeće poduzeće koje će svoj temeljni cilj – učenje na svim razinama – ostvarivati uvijek na višoj razini djelovanja i postojanja na dobrobit organizacije i njenih članova. Ovaj rad tako polazi od teze da organizacijsko učenje *per se* neće dovesti do stvaranja održivih konkurentnih prednosti ako nije implementirano u okviru filozofije koncepta učećega poduzeća.

U literaturi se može uočiti izvjesno neslaganje oko razumijevanja pojma organizacijskoga učenja. Stata³⁰¹ navodi da učiti znači postići da svi u organizaciji prihvate promjenu kao kontinuirani proces. Međutim, isti autor također navodi da do organizacijskoga učenja dolazi kroz zajedničku viziju, znanje i mentalne modele koji se nadograđuju na prošlo znanje i iskustvo, odnosno na memoriju. Garvin³⁰² organizacijsko učenje smatra složenim, multidimenzionalnim procesom koji se odvija tijekom vremena, a proces učenja, tj. stjecanja znanja dovodi u vezu s poboljšanom izvedbom poduzeća. Slično tome, Fiol i Lyles³⁰³ smatraju da organizacijsko učenje podrazumijeva proces unaprjeđenja akcija kroz unaprjeđenje znanja i razumijevanja. Argyris³⁰⁴ je sličnoga mišljenja te smatra da je učenje proces otkrivanja i ispravljanja grešaka. Huber³⁰⁵ koristi sustavski pristup i tvrdi da entitet uči ako se kroz proces obrade informacija njegovo potencijalno ponašanje mijenja. Denton³⁰⁶ smatra da organizacijsko učenje predstavlja sposobnost prihvaćanja i korištenja znanja kao izvora konkurentskih prednosti, a učenje treba rezultirati promjenama u organizacijskom ponašanju i obrascima djelovanja.

Prema pristupu konceptu organizacijskoga učenja autori se mogu klasificirati u dvije grupe. Jedna se grupa rukovodi deskriptivnim i analitičkim pristupom i smatra da je za učenje, odnosno organizacijsko učenje, dovoljna promjena u mišljenju. Druga grupa se zauzima za preskriptivni pristup, odnosno smatra da je za učenje potrebna promjena ponašanja. Budući da svaka aktivnost treba rezultirati određenim ishodom, odnosno akcijama, drugi se pristup može smatrati primjerenijim. Uspješno učenje treba rezultirati promjenama u mišljenju, odnosno revidiranjem

301 Cf.: Stata, R. (1989.): "Organizational learning – the key to management innovation", *Sloan Management Review*, Spring, str. 63–74.

302 Garvin, D. (1993.): "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, srpanj/kolovoz, str. 78–91.

303 Fiol, M. C., Lyles, M. A. (1985.): "Organizational learning", *Academy of Management Review*, god. 10, br. 4, str. 803–813.

304 Argyris, C. (1977.): "Double-loop learning in organizations", *Harvard Business Review*, rujna/listopad, str. 115–25.

305 Huber, G. (1991.): "Organizational learning: the contributing process and the literatures", *Organizational Science*, str. 88–115, <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>

306 Denton, J. (1998.): *Organizational Learning and Effectiveness*, Routledge, London, 1998.

postojećega mentalnog sklopa učećega entiteta. Međutim, da bi učenje zaista bilo učinkovito, potrebno je da dovede do rezultata utilitarnoga značenja, odnosno treba dovesti do promjene ponašanja koje rezultira akcijama unaprjeđenja funkcioniranja sustava u kojem učeći entitet djeluje.

Autori koji smatraju da je za uspješno učenje dovoljna promjena u mišljenju također se dijele na dvije grupe: jedni smatraju da je prikupljanje i korištenje informacija najvažniji rezultat učenja dok druga grupa prioritet daje razmjeni informacija i znanja i stvaranju organizacijske memorije. Garvin³⁰⁷ povezuje oba pristupa definiranju organizacijskoga učenja, odnosno povezuje preskriptivni i deskriptivni pristup i smatra da se, iako različiti fenomeni pridonose procesu organizacijskoga učenja, sve dok ne dođe do promjene u organizaciji rada, ne može govoriti o istinskom učenju. Sukladno navedenom Garvin na sljedeći način definira koncept učeće organizacije: učeća organizacija je organizacija uspješna u stvaranju, stjecanju i transferu znanja i mijenjanju svoga ponašanja kao odraz novih spoznaja, odnosno novoga znanja.

Stvaranje novoga znanja može potaknuti spoznaja ili događaj unutar organizacije, ali ga također mogu izazvati i vanjski izvori, posebice proces širenja granica poduzeća. Bez obzira na ishod, nove ideje i spoznaje tvore temelj organizacijskoga učenja i unaprjeđenja. Međutim, nove ideje i spoznaje ne mogu transformirati poduzeće u učeću organizaciju ako ih ne prate promjene načina ponašanja organizacijskih članova. U tom smislu treba ukazati na činjenicu da mnoge organizacije mogu razviti vještine stjecanja i stvaranja znanja, ali je samo mali broj uspješan u primjeni toga znanja i promjeni ponašanja. Organizacijsko učenje je stoga učinkovito jedino ako dovede do simultanih promjena u sustavima, strukturama i ponašanju. Belohlav³⁰⁸ ovu ideju dalje razvija i tvrdi da je pravi test učinkovitosti organizacijskoga učenja pitanje stječe li organizacija sposobnost da se transformira, odnosno ponovno stvara, kako bi postala drugačijom i na učinkovitiji se način suočila sa stvarnošću. Ova teza ukazuje na potrebu razumijevanja procesa kojim se organizacija stvara i mijenja, čak i ako ti procesi nisu potaknuti vanjskim silama. Implikacija ove spoznaje je teza da je organizacija otvoreni sustav koji funkcionira u dinamičnom okruženju, a primjenom organizacijskoga učenja može iskazati

307 Garvin, D. (1993.): "Building and learning organization", *Harvard Business Review*, god. 71, br. 4, srpanj/kolovoz, str. 78–91.

308 Belohlav, J. (1996.): "The evolving corporate paradigm: corporate strategy of the future is reinventing business itself in search of competitive essence", *Business Horizons*, god. 39, br. 2, ožujak/travanj, str. 11–20.

određeni stupanj kontrole svoje sudbine. Oni koji su odgovorni za kreiranje organizacijske strategije trebaju stoga biti manje zaokupljeni načinom reagiranja na vanjska ograničenja, već se više baviti oblikovanjem vlastita okruženja u kojem organizacija djeluje i njime upravlja putem razvoja organizacijskoga učenja.

Učinkovitost organizacijskoga učenja ovisi o učinkovitosti individualnoga i timskog učenja. Hendry *et al.*³⁰⁹ smatraju da je prevođenje individualnoga preko grupnog u organizacijsko učenje ovisno o individualnoj spremnosti svakog pojedinca da uči i njihovu entuzijazmu da se uključi u učeće aktivnosti. Također smatraju da se grupno ili timsko učenje prevodi u organizacijsko kroz razvoj organizacijskih rutina. Slikovito se može reći da se radi o transformaciji aktivnosti „*learning by doing*“ u „*remembering by doing*“, odnosno pojedinci radom uče, ali pritom trebaju i razumjeti i pamtiti rezultate učenja. Iz rada navedenih autora može se zaključiti da organizacijsko učenje nije statičan proces, ono nije stanje ili konačni cilj, već kontinuirani proces prilagođavanja i evolucije u kojem se pojedinci i grupe u organizaciji potiču u razvijanju vještina, znanja i osjećaja svrhovitosti kako bi ostvarili zajedničke ciljeve.

Područje organizacijskoga učenja predmet je brojnih rasprava. Temeljno pitanje koje se nameće glasi: jesu li organizacije entiteti koji nešto mogu učiniti i je li smisleno govoriti da organizacije imaju ciljeve, memoriju i sposobnost učenja. S druge pak strane nameće se pitanje: ne uče li organizacije jedino posredstvom svojih članova? Jedna grupa autora smatra da nije razumno govoriti o organizacijskom učenju, već se usredotočuju na učenje pojedinaca u organizaciji. U tu grupu spadaju autori kao što su Senge, Dixon, Argyris, Pedler, Burgoyne i Boydell te Schön. Autori ovoga stava smatraju da u suštini uče pojedinci, a organizacijske strukture i sustavi im mogu pripomoći ili ih sprječavati pri učenju³¹⁰.

Radovi Hedberga³¹¹ te Walsha i Ungsona³¹² razlikuju se prema perspektivi u odnosu na navedene autore. Oni se usredotočuju na organizacijsko okruženje te ukazuju na organizacijske sustave, procedure te strukturalna i kulturološka obilježja koji su predmet promjena te ostaju u sustavu dugo nakon što taj sustav napuste

309 Hendry, C., Arthur, B., Jones, A. (1995.): *Strategy through people*, Routledge, London.

310 Van der Bent, J., Paauwe, J., Williams, R. (1999.): "Organizational learning: an exploration of organizational memory and its role in organizational change processes", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 5, str. 377–404.

311 Hedberg, B. (1981.): How organizations learn and unlearn, u: Nystrom, P., Starbuck, W. (ur.): *Handbook of Organizational Design*, god. 1, *Oxford University Press*, Oxford, str. 3–27.

312 Walsh, J. P., Ungson, G. R. (1991.): "Organizational memory", *Academy of Management Review*, god. 16, br. 1, str. 57–91.

pojedinci. Takvi sustavi, strukture i kultura stoga mogu djelovati kao oblik organizacijske memorije. Učenje jest zadatak pojedinaca, ali se njihova individualna znanja prenose u organizacijske repozitorije čije je temeljno obilježje neovisnost od individualnih zaposlenika. Strukture i procesi su primjeri organizacijskih repozitorija. Njihov sadržaj predstavlja organizacijsko znanje koje je neovisno o pojedincima. Iako ga stvaraju pojedinci, sadržaj opstaje dugo nakon njihova djelovanja te utječe na kasnije ponašanje novih pojedinaca.

Kako bi objasnili da organizacijsko učenje postoji, Argyris i Schon³¹³ navode objašnjenje korištenjem agencijske teorije. Oni smatraju da članovi organizacije djeluju kao agenti učenja za organizaciju, odnosno poduzeće. Takvo ponašanje dolazi do izražaja kada članovi organizacije uoče podudarnost ili nepodudarnost rezultata i očekivanja. Korištenjem metode kolektivnoga prosuđivanja i analize, pojedinci identificiraju izvore pogrešaka i pripisuju ih tzv. „teoriji u upotrebi“, odnosno određenom pristupu koji organizacija koristi. Ovaj pristup otvara pitanje o važnosti usmjeravanja organizacije i pojedinaca vizijom (tzv. „*vision movement*“). S tim u vezi može se spekulirati da se, u slučaju kada su pojedinci vođeni nekom vizijom, vjerojatnost učenja, posebice nepristranoga učenja, može bitno smanjiti zbog moguće zaslijepljenosti pojedinaca nekim idejama.

Na teorijskoj razini javlja se, dakle, podjela na autore koji organizacijsko učenje povezuju s pojedincima, nasuprot onima koji se usredotočuju na učenje koje se događa u organizacijama kao posljedica pohranjivanja znanja u organizacijske repozitorije kao što su sustavi, strukture i kultura. Teoretičari kao što su Weick i Wesley³¹⁴ pokušali su povezati ova dva suprotstavljena teorijska pravca i identificirati tzv. „povezujuće procese“ te su predložili tri koncepta koji ukazuju na to kako organizacije uče. Prvi je organizacijska kultura kao važan čimbenik koji povezuje procese individualnoga i organizacijskoga učenja. Ona se sastoji od vidljive i nevidljive komponente, kao što su rutine i rituali, pa mnoge kulturološke manifestacije predstavljaju oblik organizacijske memorije. Drugi je organizacija kao repozitorij učenja, a treći organizacija kao samodizajnirajući sustav. Organizacijske strukture i sustavi koji djeluju kao samodijagnosticirajuća sredstva utječu na stupanj prilagodbe kao posljedice promjena uvjeta u okruženju pa na taj način djeluju kao mjesta za pohranjivanje učenja u organizacijskom, a ne individualnom smislu. U učećim organizacijama individualno znanje te znanje stečeno timskim

313 Argyris, C., Schon, D. A. (1981.): *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.

314 Weick, K. E., Westly, F. (1996.): „Organizational learning: affirming an oxymoron“ u: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W. (ur.): *Handbook of Organizational Studies*, Sage, London, str. 440–58.

radom kodificira se u organizacijsku memoriju i specifično organizacijsko ponašanje koje dovodi do promjena organizacijskih rutina, procesa, pravila i procedura³¹⁵.

Organizacijsko učenje može se razumjeti kao „proces unaprjeđivanja aktivnosti kroz bolje znanje i razumijevanje“³¹⁶. Organizacijsko učenje može se definirati kao proces dijeljenja misli i aktivnosti u organizacijskom kontekstu koje uključuje kognitivne, socijalne, bihevioralne i tehničke elemente³¹⁷. Na taj način može se primijeniti pristup socijalnoga konstruktivizma prema kojemu je organizacijsko učenje institucionalizirani proces tijekom kojega individualno znanje i učenje postaje organizacijsko učenje i znanje što se reflektira u kontinuiranoj kolektivnoj praksi koja postaje organizacijske rutine³¹⁸. Crossan *et al.*³¹⁹ povezuju individualnu i organizacijsku razinu na način da organizacijsko učenje objašnjavaju kao proces koji se sastoji od četiri dijela: intuicije, interpretacije, integracije i insitucionalizacije. Organizacijsko učenje se tako odvija kao proces kolektivne interpretacije prikupljenih informacija i znanja pri čemu se znanje institucionalizira kao adaptirana organizacijska praksa³²⁰. To je također i „sposobnost organizacije da održava ili unaprjeđuje svoje rezultate na temelju iskustva“³²¹. Organizacijsko učenje se također smatra ključnim za organizacijsku sposobnost kontinuirane promjene i obnove³²². Huysman³²³ definira organizacijsko učenje kao proces kojim organizacija konstruira znanje ili rekonstruira postojeće znanje. Organizacijsko učenje treba imati ishod u smislu neke promjene što povećava raspon mogućih organiza-

315 Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 73.

316 Fiol, C. M., Lyles, M. (1985.): “Organisational learning”, *Academy of Management Review*, October, str. 803–13.

317 Rashman, L., Withers, E., Hartley, J. (2009.): “Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review”, *International Journal of Management Reviews*, god. 11, br. 4, str. 463–494.

318 Huysman, M. (2000.): “An organizational learning approach to the learning organization”, *European journal of work and organizational psychology*, god. 9, br. 2, str. 133–145.

319 Crossan, M., Lane, H., White, R. (1999.): “An organizational learning framework: from intuition to institution”, *Academy of Management Review*, god. 34, br. 3, str. 523–537.

320 Rupčić, N. (2019.): “Organizational learning in stakeholder relations”, *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 219–231.

321 DiBella, A., Nevis, E., Gould, J. (1996.): “Understanding Organizational Learning Capability”, *Journal of Management Studies*, god. 33, br. 3, str. 361–379.

322 Flores, L. G., Zheng, W., Rau, D., Thomas, C. H. (2012.): “Organizational learning: subprocess identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents”, *Journal of Management*, god. 38, br. 2, str. 640–667.

323 Huysman, M. (2000.): “An organizational learning approach to the learning organization”, *European journal of work and organizational psychology*, god. 9, br. 2, str. 133–145.

cijskih odgovora³²⁴. Teorija organizacijskoga učenja tako je još pomalo nedorečena i nedefinirana. U svakom slučaju, organizacijsko učenje može se razumjeti kao dinamički i multidimenzionalni fenomen koji se odvija na razne načine, po svim organizacijskim razinama, tijekom vremena i dovodi do organizacijskih promjena temeljenih na tranziciji između korištenja postojećega znanja i učenja i traženja novoga znanja.

Učenje u organizaciji tako podrazumijeva trajno testiranje iskustva, transformiranje toga iskustva u znanje koje je dostupno cijeloj organizaciji, a pritom je značajno za njenu djelatnost. Međutim, postavlja se pitanje kako dolazi do organizacijskoga učenja jer organizacija nije živi entitet. Organizacije uče kao što uče i pojedinci. Entitet *uočava* određene pojave u okruženju i *reagira* na njih određenim odgovorima. Nakon toga *promatra* učinke njegove reakcije i *memorira* rezultate zajedno s informacijama prikupljenim iz drugih izvora kako bi preciznije i točnije oblikovao buduće odgovore. Preciznije rečeno, organizacijsko učenje sastoji se od četiri međuvisna procesa: otkrivanja, intervencije, produkcije i generalizacije³²⁵. Proces učenja započinje otkrivanjem grešaka i raskoraka između željenoga i stvarnoga stanja. Dijagnosticiranjem se utvrđuje uzrok identificiranoga raskoraka i traže rješenja koja bi ga premostila. Produkcija uključuje implementaciju rješenja dok se generalizacijom donose zaključci o učincima implementacije rješenja te se stvoreno znanje primjenjuje na slične situacije.

Učenje se ostvaruje na temelju iskustva, a iskustvo se stječe djelovanjem, odnosno akcijama. Akcijsko učenje može se stoga definirati kao učenje iz iskustva uz primjenu kritičke refleksije o stečenom iskustvu kroz grupne rasprave, metode pokušaja i pogrešaka i uzajamno učenje³²⁶. Akcijskim učenjem se zaposlenicima pruža mogućnost da sami stječu znanja umjesto njegove pasivne apsorpcije. Pri akcijskom učenju zaposlenici se razvijaju kao stručnjaci u smislu učenja kako rješavati probleme. Pritom se kao temeljna prednost ovakvoga djelovanja može identificirati sudjelovanje zaposlenika u odlučivanju, odnosno visok stupanj njihove identifikacije s problemima i rješenjima. Programe akcijskoga učenja treba podupirati vrhovni menadžment. Međutim, ono se primarno temelji na opunomoćenju zaposlenika.

324 Fenwick, J., McMillan, J. (2005.): "Organisational Learning and Public Sector Management: An Alternative View", *Public Policy and Administration*, god. 20, br. 3, str. 42–55.

325 Cummings, T., Worley, C. (1993.): *Organizational Development and Change*, South-Western College Publishing, str. 492–501.

326 Zuber-Skerritt, O. (2002.): "The concept of action learning", *The Learning Organization*, god. 9, br. 3, str. 114–124.

Akcijsko učenje može se posebice primijeniti u situacijama kada nitko ne zna rješenje zajedničkoga problema ili kada je potrebno odrediti u kojem pravcu će se usmjeriti djelovanje u složenoj situaciji. Akcijsko učenje tako predstavlja način provođenja organizacijskoga učenja. Akcijsko učenje nije primjereno u situacijama kada su rješenja problema očigledna, unaprijed poznata ili kada se mogu pronaći bržim i jeftinijim načinima ili metodama. Ne treba ga primjenjivati ni kada jedna osoba ili grupa ima konačnu riječ u rješavanju problema.

Razvijene su različite škole o praksi akcijskoga učenja. Marsick i O'Neil³²⁷ su istraživanjem literature utvrdile da postoje četiri takve škole: znanstvena, eksperimentalna, škola kritičke refleksije i tzv. „*tacitna* škola“. Ova posljednja smatra da se od ljudi očekuje da uče posredstvom slučaja, odnosno dok rade na rješavanju stvarnih problema. Revansov pristup akcijskome učenju primjer je *znanstvene škole*, vjerojatno zato jer je Revans započeo svoju profesionalnu karijeru kao fizičar pa je promišljanja temeljio na znanstvenim metodama. Akcijsko učenje vidi kao model rješavanja problema u tri faze koje naziva *sustavi alfa, beta i gama*. Sustav alfa je analogija situacijske analize. U ovoj fazi je potrebno istražiti prirodu vrijednosnoga sustava osobe i sustava kao cjeline, vanjskoga sustava koji utječe na odlučivanje i unutarnjega sustava u kojemu menadžer radi. Sustav alfa preklapa se sa sustavom beta koji uključuje pregovaranje i implementaciju rješenja. Sustav beta uključuje sljedeće korake: istraživanje, postavljanje hipoteze, eksperimentiranje i pregled. Sustav gama odnosi se na mentalnu predispoziciju kojom menadžer pristupa situaciji. Menadžer stalno preispituje svoja očekivanja o onome što bi se trebalo dogoditi prema onome što se zaista događa. U tom procesu menadžer mijenja svoju percepciju pa se može reći da menadžer uči. U Revansovoj teoriji učenja preispitivanje ima središnju ulogu. Revans definira učenje prema formuli:

Učenje = programirano znanje iz prošlosti + preispitivanje

Programirano znanje je stručno znanje, znanje u knjigama i priručnicima koje se temelji na iskustvima iz prošlosti. Do preispitivanja dolazi kada ljudi propituju svoja iskustva što Revans opisuje intuicijom, osobnim uvidom. Revans sukladno tome smatra da je ključ učenja traženje odgovora na pitanja: „Što želimo postići?“, „Što nas u tome sprječava?“, „Što možemo učiniti u vezi s tim?“.

327 Marsick, V., O'Neil, J. (1999.): "The many faces of action learning", *Management Learning*, god. 30, str. 159–176.

Kolbov iskustveni ciklus učenja predstavlja teorijsku bazu *iskustvene škole akcijskoga učenja*. U iskustvenom ciklusu učenja akcija, refleksija, teorija i praksa imaju jednaku važnost. Ljudi razmišljaju o iskustvima uz pomoć drugih ljudi, nakon čega slijedi nova akcija da bi se promijenili, a ne jednostavno ponavljali obrasci djelovanja. Akcijsko učenje omogućuje učenje u svakoj fazi iskustvenoga ciklusa učenja. Zastupnici ove škole slažu se s Revansovom jednadžbom, a u nekim slučajevima je i nadopunjuju. Inglis³²⁸ tako jednadžbi dodaje i *implementaciju* jer akcije treba provesti, a ne samo preporučiti:

Učenje = programirano znanje iz prošlosti + preispitivanje + implementacija

Mumford smatra da ima više prilika za preispitivanje u procesu učenja pa revidira jednadžbu na način:

Učenje = preispitivanje (1) + programirano znanje iz prošlosti + preispitivanje (2)

Objašnjenje se nalazi u sljedećem: učinkovito učenje pokreće potreba za rješavanjem problema što odgovara prvom preispitivanju. To dovodi do stjecanja programiranoga znanja koje zatim stimulira identifikaciju novih mogućnosti (preispitivanje 2). Ovu jednadžbu ipak je moguće dodatno nadopuniti i dovršiti na sljedeći način:

Učenje = preispitivanje (1) + programirano znanje iz prošlosti + preispitivanje (2) + implementacija + preispitivanje (3)

Drugim riječima, budući da do učenja dolazi evaluacijom znanja stečenoga iskustvom, potrebno je komponentu preispitivanja pridodati i fazi implementacije akcije jer će rezultati ovoga preispitivanja odrediti sljedeće akcije.

Škola kritičke refleksije akcijskoga učenja smatra da je refleksija koja je sadržana u iskustvenoj školi korisna, ali nedovoljna. Ukazuje na potrebu za razmišljanjem o pretpostavkama i vjerovanjima koji oblikuju praktično djelovanje. Kritička refleksija je važna i potrebna jer je njena pozornost usmjerena na samu srž problema. Praktičari bi prema ovoj školi trebali promišljati o svojim vjerovanjima i vrijednostima, o načinu njihova mijenjanja i tako steći bolje razumijevanje svoga shvaćanja. Drugim riječima, svoja vjerovanja i vrijednosti kritičkom refleksijom trebaju filtrirati od stavova nametnutih od strane društva, obitelji ili škole. Kritičku refleksiju ne treba ograničiti samo na shvaćanja pojedinaca, već ju se može proširiti

328 Ibid.

i na preispitivanje organizacijskih normi. Na taj se način omogućuje nepristrano gledanje na problem i njegovo rješenje.

Refleksija je temelj učenja, kako individualnoga tako i organizacijskoga. Individualno učenje započinje kada pojedinac nešto učini, zatim razmišlja o posljedicama svoje akcije, na temelju toga oblikuje svoje sljedeće akcije, opet sagledava svoje posljedice itd. Kada se ova aktivnost provodi *kolektivno*, radi se o organizacijskom učenju. Organizacijsko učenje je stoga zatvoreni krug kolektivne akcije i kolektivne refleksije. Nakon kolektivne akcije slijede pregledi akcije (engl. *After Action Reviews*) koji se odvijaju dijalozima ili jednostavno razgovorom. Zrelije organizacijske učeće grupe razvijaju sposobnost „refleksije u akciji“. To znači da automatski vrše aktivnosti akcije i refleksije pri planiranju sljedećih koraka koji bi mogli rezultirati boljom akcijom, odnosno njenim rezultatima. Pitanje koje u ovom procesu zaposlenici mogu postaviti „Želimo li da se ovo događa?“ dobar je primjer „refleksije u akciji“.

Može se reći da se pri organizacijskom učenju radi o pokretanju „kotača učenja“ koji se sastoji od niza akcija i refleksija o njihovim posljedicama. Zbog uključenosti refleksije u proces kolektivnoga učenja može se zaključiti da je puno važnije „pokrenuti kotač učenja“ nego procese akcije i refleksije provoditi na savršeni način.

Organizacijsko učenje može biti kolektivni proces tijekom kojega se ispituje valjanost organizacijskih pretpostavki ili mentalnih modela te dizajnira novo organizacijsko ponašanje. No, proces organizacijskih promjena može biti i nametnut s vrha organizacije, odnosno od strane menadžmenta, što Kululanga *et al.*³²⁹ nazivaju „prisilnim organizacijskim učenjem“.

Posebno je važno pitanje kako je organizacijsko učenje moguće procijeniti, odnosno kako je moguće utvrditi njegovu važnost. Obično se ispituje učinak organizacijskoga učenja na proces stvaranja vrijednosti i organizacijske, odnosno poslovne rezultate. Utvrđeno je da organizacijsko učenje pozitivno utječe na inovativnost i konkurentnost izražene financijskim indikatorima³³⁰. Također je utvrđeno da organizacijsko učenje pozitivno djeluje na inovativnost što dovodi do poboljšanja

329 Kululanga, G. K., Edum-Fotwe, F. T., McCaffer, R. (2001.): “Measuring construction contractors’ organizational learning”, *Building Research & Information*, god. 29, br. 1, str. 21–29.

330 Pérez López, S., Manuel Montes Peón, J., José Vazquez Ordás, C. (2005.): “Organizational learning as a determining factor in business performance”, *The Learning Organization*, god. 12, br. 3, str. 227–245.

poslovnih rezultata³³¹. Pokazalo se i da organizacijsko učenje igra važnu ulogu u vezi primjene sustava informacijske tehnologije na način da služi kao medijator između IT kompetencija i poslovnoga rezultata³³².

Posebno je važno, ali i izazovno, utvrditi vrijednost organizacijskoga učenja u modernim kompleksnim ekosustavima koji povezuju razne dionike u mrežu stvaranja vrijednosti. Ekosustavi su postali mreže sukreacije vrijednosti utemeljene na znanju i uslugama³³³. Tako je utvrđeno da su ekosustavi mreže koje djeluju na temelju kontinuirane i otvorene razmjene znanja i kompetencija³³⁴ što dovodi do izvirujućega stvaranja nove vrijednosti za razliku od linearnoga procesa razvoja vrijednosti u samostalnim sustavima. Isto tako, opskrbeni lanci se mogu smatrati mrežama za stvaranje vrijednosti koje se temelje na upravljanju odnosima i partnerstvima³³⁵. Stoga interorganizacijski odnosi ekosustava opskrbenih lanaca služe kao odličan mehanizam za učenje, razmjenu znanja pa stoga i za organizacijsko učenje i razvoj. Utvrđeno je da suradnički odnosi između partnera u opskrbenom lancu olakšavaju razmjenu znanja o proizvodima i tržištima te tako doprinose bržem odgovoru na promjenjive želje kupaca³³⁶.

Utvrđena je i vrijednost organizacijskoga učenja u opskrbenim lancima po pitanju zadovoljstva kupaca i financijskih rezultata³³⁷. To otkriće moguće je objasniti činjenicom da suradnički odnosi između članova opskrbenoga lanca olakšavaju razmjenu znanja i stoga potiču organizacijsko učenje što dovodi do boljega stupnja organizacijske prilagodbe s obzirom na konkurentsko okruženje te boljih financijskih rezultata. Tako organizacijsko učenje, kada se provodi u okviru opskrbenih

331 Jiménez-Jiménez, D., Sanz-Valle, R. (2011.): "Innovation, organizational learning and performance", *Journal of Business Research*, god. 64, br. 4, str. 408–417.

332 Tippins, M. J., Sohi, R. S. (2003.): "IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link", *Strategic Management Journal*, god. 24, br. 8, str. 745–761.

333 Rupčić, N. (2020.a): "Guest editorial", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 277–289.

334 Letaifa, B. S. (2014.): "The uneasy transition from supply chains to ecosystems", *Management Decision*, god. 52, br. 2, str. 278–295.

335 Hoyt, J., Huq, F. (2000.): "From arms-length to collaborative relationships in the supply chain: an evolutionary reframing supply chain management: a service-dominant logic perspective process", *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, god. 30, br. 9, str. 750–764; Lusch, R. F., Vargo, S. L., Tanniru, M. (2010.): "Service, value networks and learning", *Journal of the Academy of Marketing Science*, god. 38, br. 1, str. 19–31; Kothandaraman, P., Wilson, D. T. (2001.): "The future of competition: value-creating networks", *Industrial Marketing Management*, god. 30, br. 4, str. 379–389.

336 Li, Y., Tarafdar, M., Subba Rao, S. (2012.): "Collaborative knowledge management practices", *International Journal of Operations and Production Management*, god. 32, br. 4, str. 398–422.

337 Yu, W., Jacobs, M. A., Salisbury, W. D., Enns, H. (2013.): "The effects of supply chain integration on customer satisfaction and financial performance: an organizational learning perspective", *International Journal of Production Economics*, god. 146, br. 1, str. 346–358.

lanaca, može unaprijediti razmjenu znanja i inoviranje³³⁸. Proces učenja i razmjene znanja, informacija i resursa u opskrbnim lancima može se stoga smatrati „kolaborativnim učenjem“³³⁹ koje se odvija u suradničkom, odnosno kooperativnom učećem okruženju.

Učeće ekosustave posebno je važno sagledati sa stajališta uslužno dominantne logike jer se mnogi aspekti vrijednosti sukreiraju, odnosno sudizajniraju i suproizvode kroz interakcije razmjene informacija i znanja. Tako je uslužno dominantna logika u suštini suradničke prirode te ukazuje na integraciju resursa. Na taj način učeći ekosustavi postaju samoregulirajuće mreže koje „spontano uočavaju podražaje i na njih odgovaraju“³⁴⁰. Tako su učeći ekosustavi međuovisni sustavi međuovisnoga razvoja koji mogu imati elemente i suradnje (kooperacije) i natjecanja (kompeticije)³⁴¹. Dominantna značajka globalne ekonomije postala je tako *koopeticija*, odnosno istovremena suradnja i natjecanje³⁴². Na taj način partneri su istovremeno konkurentni u jednom području, a suradnici u drugom ili drugima. Suradnja tako partnerima omogućuje da šire svoju infrastrukturu, dijele resurse i rizik te tako ostvaruju razne ciljeve. Tako je suradnja, odnosno sklapanje partnerstava, važna za razmjenu znanja i najbolje prakse te se može smatrati važnim izvorom prilika za učenje.

U suštini, učeće organizacije su složeni društveni konstrukti koji se razvijaju na temelju identifikacije prilika u svojim ekosustavima te na tom temelju uče i stvaraju vrijednost. Tako se stvaranje vrijednosti u okviru učećih organizacija odvija na temelju sinergijske sprege individualne ili mikrorazine, timske ili kolektivne, odnosno mezorazine, te organizacijske ili makrorazine³⁴³. Međutim, perspektiva ekosustava ukazuje na važnost raznih praksi stvaranja vrijednosti poput identifikacije prilika, nakon čega slijedi sudizajniranje i stvaranje vrijednosti između raznih dionika na temelju suradničkoga učenja i razvoja. Na taj način *relacijski*

338 Mason K. J., Leek, S. (2008.): "Learning to build a supply network: an exploration of dynamic business models", *Journal of Management Studies*, god. 45, br. 4, str. 774–799.

339 Morrison, M., Mezentseff, L. (1997.): "Learning alliances – a new dimension of strategic alliances", *Management Decision*, god. 35, br. 5, str. 351–357.

340 Vargo, S. L., Lusch, R. F. (2011.): "It's all B2B ... and beyond: toward a systems perspective of the market", *Industrial Marketing Management*, god. 40, br. 2, str. 181–187.

341 Kelly, K. (2016.): *The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future*, Viking Press, New York, NY.

342 Walley, K. (2007.): "Coopetition: an introduction to the subject and an agenda for research", *International Studies of Management & Organization*, god. 37, br. 2, str. 11–31; Luo, Y. (2007.): "A coopetition perspective of global competition", *Journal of World Business*, god. 42, br. 2, str. 129–144.

343 Mastio, E., Chew, E., Dovey, K. A. (2020.): "The learning organization as a context for value co-creation", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 293–303.

kapital postoje ključni resurs stvaranja vrijednosti u ekosustavu, a počiva na kombinaciji povjerenja i predanosti zajedničkoj svrsi, ali i daljnega razvoja relacijskoga kapitala. Tako se proces stvaranja vrijednosti postiže neprestanim otkrivanjem novih dimenzija svhovitosti u mreži međuosobnih suradničkih praksi.

Istraživanje u tri europske države zaista je pokazalo da suradničko ponašanje pozitivno utječe na poslovne rezultate³⁴⁴. Kolaborativna kultura pomaže prilagoditi organizacijske procedure što rezultira unaprjeđenjem rezultata uz podršku organizacijskoga učenja³⁴⁵. Pa ipak, utvrđeno je da implementacija učinkovite učeće kulture kroz mreže opskrbnih lanaca u građevinarstvu predstavlja izazov zbog dominacije destruktivnih vrijednosti kao što su interesno ponašanje, oportunitizam, konflikti te odnosa temeljenih na prebacivanju krivnje³⁴⁶.

Poslovni uspjeh nemoguć je bez poduzetničkoga ponašanja koje potiče *poduzetničko učenje*. Stoga je važno proučavati kako se učenje odvija u poduzetničkim aktivnostima, utvrditi koji ih čimbenici potiču ili sprječavaju, tko je sve uključen u taj proces i koji su očekivani učinci. Zasad ne postoji konsenzus oko odrednica poduzetničkoga učenja. U suštini, pojam „poduzetničko učenje“ odnosi se na način učenja poduzetnika pa se može izučavati u organizacijama različitih vrsta i veličina. No, važnije je izučavati poduzetničko učenje u okviru novih poduhvata i u uvjetima rizika, neizvjesnosti i neodređenosti. U početnoj poduzetničkoj fazi, dok financijski rizik prijeto opstanku poduzeća u nastajanju, posebno je važno posvetiti pozornost poduzetničkom učenju te osigurati dobru resursnu osnovicu i uspostaviti ekosustav³⁴⁷.

Poduzetničko učenje može se odnositi na tip učenja pojedinaca i organizacija, učenje koje može biti eksploratorno i eksploitativno te na učenje pojedinaca u poduzetničkom kontekstu koje može biti intuitivno i temeljeno na traženju značenja i razumijevanju (engl. *sensemaking*)³⁴⁸. Moguće je identificirati i iskustve-

344 Fink, M., Kessler, A. (2010.): "Cooperation, trust and performance – empirical results from three countries", *British Journal of Management*, god. 21, br. 2, str. 469–483.

345 López, S. P., Peón, J. M. M., Ordás, C. J. V. (2004.): "Organizational learning as a determining factor in business performance", *The Learning Organization*, god. 12, br. 3, str. 227–245.

346 Tennant, S., Fernie, S. (2013.): "Organizational learning in construction supply chains", *Engineering, Construction and Architectural Management*, god. 20, br. 1, str. 83–98.

347 Brush, C. G., Greene, P. G., Hart, M. M. (2001.): "From initial idea to unique advantage: The entrepreneurial challenge of constructing a resource base", *The Academy of Management Executive*, god. 15, br. 1, str. 64–78.

348 Wang, C. L., Chugh, H. (2014.): "Entrepreneurial learning: past research and future challenges", *International Journal of Management Reviews*, god. 16, br. 1, str. 24–61.

ni učeći pristup i alternativne pristupe³⁴⁹. Iskustveni pristup je posebno važan za poduzetnike poduzeća u nastajanju. Odnosi se na transformaciju iskustva u poduzetničko znanje. Tako je na temelju Kolbove³⁵⁰ teorije poduzetničkoga učenja moguće identificirati one poduzetnike koji s entuzijazmom pozdravljaju nova iskustva i traže nove prilike koje nastoje iskoristiti (engl. *accomodators*), konveratore (engl. *convergers*) koji uživaju u rješavanju problema, diveratore (engl. *divergers*) koji su skloniji refleksiji prije nego nešto poduzmu te asimilatore kojima je draži objektivniji pristup novim iskustvima na način da provode analize na temelju prikupljenih činjenica i logičkoga pristupa³⁵¹.

Treba primijetiti da se ovi opisi ipak više odnose na značajke osobnosti poduzetnika nego na njihov stil učenja, odnosno oni svoj stil učenja prilagođavaju svojoj osobnosti. Tako se poduzetnici mogu razlikovati po svojem pristupu od onih koji su puni entuzijazma i skloni riziku te otvoreni iskustvima i novim poduzetničkim pravcima, do onih koji su proaktivni u situacijama rješavanja problema, i onih koji su neskloni riziku te su voljni pokrenuti poduzetničku inicijativu samo ako se ona temelji na cjelovitoj analizi očekivane vrijednosti i razine rizika mogućih poduzetničkih pristupa.

Poduzetništvo *a priori* podrazumijeva određenu razinu rizika te veliku vjerojatnost grešaka. Stoga je u okviru poduzetničkoga učenja posebno važno učiti iz grešaka. Pritom je važno utvrditi koji čimbenici pridonose poduzetničkoj regeneraciji nakon grešaka³⁵². Čini se da transformacijsko ili regenerativno učenje djeluje kao medijator u tom procesu³⁵³, pri čemu poduzetnici apsorbiraju informacije o nepovoljnim okolnostima, traže načine za neutralizaciju emocionalnih, društvenih i financijskih teškoća, uče o novim okolnostima i mogućim rješenjima.

Učenje iz grešaka obuhvaća i druga dva tipa znanja i učenja. Jedan se odnosi na prethodno znanje ili prisjećanje na prethodne učinke učenja koji se temelje na iskustvu poduzetnika prije početka aktivnosti, pri čemu poduzetnik može otkriti

349 Nogueira, T. (2019.): "Entrepreneurial Learning: What do we mean by it?", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 560–573.

350 Kolb, D. A. (2015.): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

351 Nogueira, T. (2019.): "Entrepreneurial Learning: What do we mean by it?", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 560–573.

352 Walsh, G. S., Cunningham, J. A. (2017.): "Regenerative failure and attribution: Examining the underlying processes affecting entrepreneurial learning", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, god. 23, br. 4, str. 688–707.

353 Cope, J. (2005.): "Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 29, br. 4, str. 373–397.

da je radio greške koje treba ispraviti. Ovaj se proces može povezati s načelima učenja jednostrukom petljom na individualnoj i organizacijskoj razini. Drugi je *indirektno ili posredno učenje* (engl. *vicarious learning*) kada poduzetnik promatra ponašanje i aktivnosti drugih, o njima razmišlja te koristi takve spoznaje kako bi promijenio svoj poduzetnički poduhvat u smislu pristupa, ciljeva ili pravca. Ovaj tip učenja može se povezati s načelima organizacijskoga učenja dvostrukom petljom. On je također povezan s učenjem od dionika u poduzetničkoj mreži³⁵⁴. Posredno učenje ili učenje iz poduzetničke mreže ukazuje na poduzetničko učenje koje je uvjetovano situacijom³⁵⁵ te predstavlja alternativni pristup poduzetničkom učenju. Tako se poduzetničko učenje oblikuje razmjenom znanja, dijalogom i pregovaranjem u poduzetničkoj zajednici ili ekosustavu. Na taj način posredno poduzetničko učenje smanjuje poduzetnički kognitivni teret do kojega bi došlo da se poduzetnik oslanja samo na iskustveno poduzetničko učenje.

Treba imati na umu da je poduzetnički poduhvat obično timsko postignuće pa se poduzetničko učenje također odnosi na učenje poduzetničkoga tima. Poduzetnički tim je stoga organizacija koja se transformira na temelju učenja. Tako se poduzetničko učenje može smatrati individualnim, timskim i organizacijskim učenjem. Organizacijsko učenje je posebno važno u procesu rasta i transformacije novoga poduhvata³⁵⁶. U tom procesu mijenjaju se početni mentalni modeli te se novine ugrađuju u novi poduzetnički strateški pravac što ukazuje na organizacijsko učenje dvostrukom petljom. Tako se može zaključiti da je poduzetničko učenje samoregulirajući učeći proces³⁵⁷ koji se sastoji od planiranja, akcije i samorefleksije o učincima učenja i mogućim implikacijama. Poduzetničko učenje, kao samoregulirajući proces, većinom se odnosi na razvoj učeće sposobnosti ili *sposobnosti za učenje* koja se ojačava sa svakom novom učećom iteracijom i ukazuje na inkrementalno učenje dvostrukom petljom. Ovaj proces presudno ovisi o aktivnoj i proaktivnoj ulozi poduzetnika, čime se potvrđuje teza o značajnom stupnju rizika i neizvjesnosti poduzetničkoga poduhvata kako s financijske tako i s osobne strane.

354 Ekanem, I. (2015.): "Entrepreneurial learning: gender differences", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, god. 21, br. 4, str. 557–577.

355 Nogueira, T. (2019.): "Entrepreneurial Learning: What do we mean by it?", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 560–573.

356 Brockman, B. K. (2013.): "The evolution of organizational learning in new venture development", *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, god. 26, br. 3, str. 261–275.

357 Fust, A. P., Jenert, T., Winkler, C. (2018.): "Experiential or Self-Regulated Learning: A Critical Reflection of Entrepreneurial Learning Processes", *Entrepreneurship Research Journal*, god. 8, br. 2, str. 1–11.

Poduzetničko organizacijsko učenje može se sagledavati i kroz prizmu *4I modela*³⁵⁸ prema kojemu se organizacijsko učenje konceptualizira kroz četiri međuovisna procesa – intuicije (engl. *intuiting*), interpretacije, integracije i institucionalizacije. Prema ovom modelu, znanje se stvara na individualnoj razini kroz razumijevanje, potom se ideje razmjenjuju i interpretiraju na grupnoj razini te se prihvaćene ideje u konačnici integriraju u kolektivni sustav upravljanja znanjem i institucionaliziraju kroz uvođenje formalnih procesa i rutina. Ovaj model temelji se na pretpostavci da je učenje u organizacijama socijalni proces. Sve ove teze vrijede i za poduzetničko učenje. No, i sve organizacijske aktivnosti su po svojoj prirodi barem u nekoj mjeri poduzetničke i rezultiraju nekim oblikom novosti.

Ove se aktivnosti mogu identificirati i kao intuicija, skeniranje, internalizacija i rutiniziranje³⁵⁹. Temelje se na dva suštinski poduzetnička procesa: traženju i iskoristavanju prilika³⁶⁰. Tako se intuicija prvenstveno temelji na identificiranju prilika na individualnoj razini što se može nastaviti interakcijama između članova poduzetničkoga tima i poduzetničkoga ekosustava. U tim interakcijama poduzetnici i poduzetnički tim uključuju se u kolektivni proces identificiranja obrazaca u naoko kaotičnom unutarnjem i vanjskom okruženju što može rezultirati otkrivanjem novih mogućnosti generiranja prihoda i profita. Poduzetnički tim odlučuje da te prilike treba iskoristiti i djeluje tako da poduzima potrebne promjene na načelima učenja jednostrukom i dvostrukom petljom. Drugim riječima, poduzetnički tim se uključuje u inkrementalni ili postupni proces pokušaja i pogrešaka s obzirom na prethodne ishode, što je u skladu s organizacijskim učenjem jednostrukom petljom. Ako je pak pod utjecajem novih prilika kroz kolektivno razumijevanje utvrđeno da je potreban veći iskorak u nepoznato u smislu eksperimentiranja s novim pristupima i perspektivama, riječ je o organizacijskom učenju dvostrukom petljom.

358 Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. (1999.): "An organizational learning framework: From intuition to institution", *Academy of Management Review*, god. 24, br. 3, str. 522–537.

359 Breslin, D. (2019): "Entrepreneurial Learning; Intuiting, Scanning, Internalizing and Routinizing", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 604–616.

360 Shane, S., Venkataraman, S. (2000.): "The promise of entrepreneurship as a field of research", *Academy of Management Review*, god. 25, br. 1, str. 217–226.

No, intuiciju i razumijevanje treba odvojiti od skeniranja³⁶¹ kao svjesnoga čina traženja informacija u vanjskom okruženju³⁶². Takvo shvaćanje temelji se na pretpostavci da poduzetnici iskorištavaju samo one prilike koje se nalaze u njihovom području stručnosti i koje su u okviru prethodno stečenoga znanja. Na taj su način poduzetnici u situaciji da nove prilike otkrivaju na temelju neprestanoga stanja budnosti³⁶³. Međutim, često dolazi i do tzv. „serendipiti“ otkrića³⁶⁴ pri čemu se možda traži nešto, a otkrije nešto sasvim drugo, također korisno.

Pozornost treba posvetiti i procesu internalizacije u kojem se postojeće pretpostavke preispituju na temelju novoga i postojećega znanja. U procesu procjene informacija i znanja, posebno u svjetlu novih okolnosti koje mogu imati potencijal za korisnu promjenu, internalizirane strukture znanja se mijenjaju te se procjenjuje izvedivost budućih aktivnosti. U tom procesu nerijetko se mijenjaju pretpostavke o dionicima, posebno o kupcima i tržištu. Moguća je i divergencija pogleda u poduzetničkom timu, što rezultira pregovorima, odnosno dijalogom, o odabiru sljedećega strateškog pravca. Taj proces nije uvijek ugodan jer se temelji i na negativnim reakcijama kupaca ili drugih dionika te greškama, što bi trebalo potaknuti dizajniranje novih poslovnih pretpostavki koje mogu podupri izvedivi poslovni model. Internalizacija tako podrazumijeva individualnu i kolektivnu refleksiju, traženje smisla i razumijevanje.

Rutiniziranje je posljednji aspekt poduzetničkoga organizacijskog učenja kada se znanje ugrađuje u organizacijske rutine koje omogućuju veći stupanj poduzetničke adaptabilnosti. Rutiniziranje također smanjuje kognitivni teret poduzetnika jer automatizacija zadataka omogućuje više kognitivne snage koju se može posvetiti kreativnosti i istraživanju novih prilika, čime se proces vraća natrag na početak. Na taj se način poduzetničko znanje neprestano nadograđuje i osvježava što rezultira novim idejama o tome kako iskoristiti nove prilike.

361 Breslin, D. (2019.): "Entrepreneurial Learning; Intuiting, Scanning, Internalizing and Routinizing", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 604–616.

362 Alvarez, S. A., Barney, J. B. (2007.): "Discovery and Creation: Alternative Theories of Entrepreneurial Action", *Strategic Entrepreneurship Journal*, god. 1, br. 1-2, str. 11–26; Tang, J., Kacmar, K. M., Busenitz, L. (2012.): "Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities", *Journal of Business Venturing*, god. 27, br. 1, str. 77–94; Fiet, J. O. (2007.): "A Prescriptive Analysis of Search and Discovery", *Journal of Management Studies*, god. 44, br. 4, str. 592–611.

363 Kirzner, I. M. (1997.): "Entrepreneurial Discovery and the Competitive Market Process: An Austrian Approach", *Journal of Economic Literature*, god. 35, br. 1, str. 60–85.

364 Dew, N. (2009.): "Serendipity in Entrepreneurship", *Organization Studies*, god. 30, br. 7, str. 735–753.

Poduzetničko učenje treba poticati i na druge načine; primjerice, sudjelovanjem u raznim seminarima i drugim učećim programima kao što su radionice, treninzi, izložbe, sajmovi, ali i posjeti tvornicama i poduzećima. Tako neka talijanska poduzeća otvaraju svoja vrata posjetiteljima da bi razgledala njihov proces stvaranja vrijednosti³⁶⁵. Na taj se način razvijaju dijalog i kritička refleksija te nastaju ideje za zajedničko djelovanje, što sve potiče i poduzetničko učenje. Programi ubrzanja razvoja poduzeća u nastanku također mogu biti korisni u tom smislu. Takvi programi usmjereni su na razvoj i jačanje osobnih kompetencija i menadžerskih vještina, unaprjeđenje tržišnoga položaja te osiguravanje izvora financijskoga kapitala. Oni sudionicima također omogućuju izgradnju poduzetničkoga profila u smislu razvoja poduzetničkih vrijednosti i uvjerenja te dizajna poduzetničkoga okvira; razradu poduzetničkoga projekta u smislu rada na unutarnjim čimbenicima kao što su podjela rada i identifikacija timskih uloga te na vanjskim čimbenicima kao što su tržišno pozicioniranje i planiranje (posebno s aspekta budžetiranja) te interakciju s dionicima u smislu učenja vještina umrežavanja te komuniciranja s dionicima u vezi s poduzetničkim identitetom i legitimitetom³⁶⁶. Na taj način poduzetnici razvijaju tri vrste znanja: tehničko znanje, znanje o menadžmentu, posebno o organiziranju, te poslovna znanja, posebno s aspekta poduzetničkih i menadžerskih vještina³⁶⁷ kao temelj za daljnji razvoj poduzetničkoga poduhvata.

Rezultat procesa organizacijskoga učenja su promjene organizacijskoga ponašanja koje postupno postaju prihvaćene organizacijske rutine. Promjene organizacijskoga ponašanja u učećoj organizaciji predstavljaju inovacije, odnosno nova rješenja i pristupe koji su nastali kao rezultat procesa učenja. Stoga je u učećim organizacijama posebno važno tzv. „inovativno učenje“ koje uključuje intenzivno eksperimentiranje, preuzimanje rizika i traženje primjerenih rješenja u kreativnom procesu.

Inovacije se općenito smatraju rezultatom procesa pokušaja i pogrešaka utemeljenih na iskustvu³⁶⁸. Međutim, krivulja iskustva može biti spora i uzrokovati greške u procesu inoviranja. Inovacije je stoga ispravnije smatrati kombinacijom

365 Bonfanti, A., Castellani, P., Giarretta, E., Brunetti, F. (2019.): "Developing entrepreneurial learning triggered by factory tours", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 574–587.

366 Politis, D., Gabrielsson, J., Galan, N., Abebe, S. (2019.): "Entrepreneurial Learning in Venture Acceleration Programs", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 588–603.

367 El-Awad, Z. (2019.): "From individuals to the organization: a transactive memory system perspective on multilevel entrepreneurial learning", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 617–630.

368 Cope, J., Watts, G. (2000.): "Learning by doing-an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning", *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, god. 6, br. 3, str. 104–24.

neopipljivoga znanja, implicitnoga procesa učenja i intuicije³⁶⁹ u okviru organizacijskoga okruženja. Ako se analizira samo kategorija znanja, onda se proces inovacija može ilustrirati sljedećom formulom³⁷⁰:

inovacije = korištenje postojećega znanja + otkrivanje novoga znanja

Međutim, inovacije nemaju svrhu ako se ne koriste. Stoga je formulu moguće nadopuniti na sljedeći način:

inovacije = (korištenje + otkrivanje znanja) x eksploatacija

Proces se može sagledavati i obrnuto, počevši od željenoga cilja. Postizanje unaprjeđenja rezultata u smislu inoviranja i inkrementalnoga ili radikalnog unaprjeđenja procesa, proizvoda i usluga zahtijeva uvođenje promjena ponašanja. Promjene ponašanja odnose se na promjenu objekta i/ili načina djelovanja. Bihevioralne promjene mogu nastati kao rezultat procesa učenja, odnosno stjecanja i razvijanja novih pristupa znanju te vještina.

Svaki proces učenja iskazuje inovacijski potencijal jer se rezultati učenja iskazuju uvođenjem promjena. I proces učenja i proces inoviranja opisuju se stoga na istovjetan način: uvođenjem promjena. Proces učenja i proces inoviranja u suštini označavaju pojavu nereda, odnosno u suprotnosti su s težnjom o djelovanju organizacije obilježenim visokim stupnjem uređenosti. Učenjem i uvođenjem promjena, odnosno inoviranjem na temelju rezultata učenja, ruše se postojeće strukture, rutine i okviri. Stoga inovacije ne mogu nastati u vakuumu, već u uvjetima dinamičke tenzije prema dugoročnom unaprjeđenju. Iako su inovacije ne samo korisne, već i nužne za opstanak poduzeća, moguće je proces sagledavati i s druge strane. Previše inoviranja također može predstavljati prijetnju organizacijskom djelovanju ako dođe do prevage prema kaotičnosti. Stoga proces inoviranja treba biti praćen redovitim procjenjivanjem i institucionalizacijom u okviru strategije razvoja poduzeća.

Suštinu procesa inovativnoga uvođenja promjena predstavlja proces učenja. Inovativno učenje je kompleksan proces koji uključuje kombinaciju racionalnih, intui-

369 Leavy, B. (1998.): "The concept of learning in the strategy field", *Management Learning*, god. 29, br. 4, str. 337–366.

370 Edvinsson, L., Dvir, R., Roth, N., Pasher, E. (2004.): "Innovations: the new unit of analysis in the knowledge era", *Journal of Intellectual Capital*, god. 5, br. 1, str. 40–58.

tivnih, emotivnih i socioloških procesa ugrađenih u aktivnosti nekog djelovanja³⁷¹ na individualnoj, grupnoj i organizacijskoj razini. Procesi inoviranja i učenja odgovaraju i prema vremenskom horizontu. Epizodno učenje može rezultirati revolucionarnim rješenjima dok kontinuirano učenje najčešće odgovara kontinuiranim, inkrementalnim unaprjeđenjima. Osim toga, može se razmatrati i odnos opsega promjena. Adaptivno učenje uključuje promjene manjega opsega, odnosno prilagodbe postojeće prakse i struktura koje se ostvaruju na temelju stečenoga iskustva pri radu. Generativno učenje pak potiče transformacijske promjene, odnosno nova rješenja koja predstavljaju izazov postojećoj praksi³⁷².

Iako je neosporno da se navedeni procesi odvijaju na svim razinama, može se zaključiti da i u ovom kontekstu vrijedi činjenica da je individualna sposobnost temelj učenja i inoviranja, odnosno uvođenja organizacijskih promjena. U suštini procesa inoviranja leži proces improvizacije koji je posebice vezan za djelovanje pojedinaca. Weick i Westley³⁷³ improvizaciju opisuju kao intuitivno otkrivanje mogućnosti na licu mjesta, njihovu primjenu i testiranje. U tom smislu Crossan *et al.*³⁷⁴ posebice navode da je intuicija stručnjaka orijentirana prema prošlosti jer se oslanja na iskustva iz prošlosti dok je inovativna intuicija orijentirana prema budućnosti. Osim toga, neki pojedinci imaju veću sposobnost uočavanja novih odnosa, razabiranja novih mogućnosti i utvrđivanja povezanosti i zakonitosti. Drugim riječima, pojedinci se razlikuju s obzirom na stupanj poduzetničke intuicije. Ipak, dizajniranje radnoga okruženja može presudno djelovati na poticanje ili potiranje navedenih individualnih sposobnosti. Tako se inovativno učenje posebice može potaknuti pokretanjem istraživačkih projekata gdje su pojedinci upućeni na traženje novih mogućnosti, a ne primjenu standardnih rješenja.

Iako svako učenje iskazuje potencijalne koristi koje mogu rezultirati promjenama ponašanja, ipak je potrebno razlikovati učenje nastalo podučavanjem od učenja vlastitim otkrićem³⁷⁵. Model učenja podučavanjem temelji se na učenju teorije nastale kao rezultat istraživanja te njene primjene u konkretnoj praksi dok ne

371 Easterby-Smith, M., Crossan, M., Nicolini, D. (2000.): "Organizational learning: debates, past present and future", *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 6, str. 783–796.

372 Ellstrom, P.-E. (2002.): "Integrating learning and work: problems and prospects", *Human Resource Development Quarterly*, god. 12, br. 4, str. 421–435.

373 Weick, K. E., Westley, F. (1996.): "Organizational learning: affirming an oxymoron" u: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W. (ur.): *Handbook of Organizational Studies*, Sage, London, str. 440–58.

374 Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. (1999.): "An organizational learning framework: from intuition to institution", *Academy of Management Studies*, god. 37, br. 6, str. 783–796.

375 Buckler, B. (1998.): "Practical steps towards a learning organization: applying academic knowledge to improvement and innovation in business processes", *The Learning Organization*, god. 5, br. 1, str. 15–23.

dođe do razvoja bolje teorije. Ovakvim učenjem upravlja organizacija, odnosno menadžment. Zbog toga je takvo učenje podložno visokom stupnju kontrole. Motivacija za ovakvo učenje je ekstrinzična i podložna determinističkim utjecajima. Njene prednosti su niži stupanj rizika te visoka razina konzistentnosti. Međutim, dominacija učenja podučavanjem može smanjiti sposobnosti za inoviranjem, iako može pridonijeti razvoju sposobnosti kopiranja tuđih rješenja. Ishod ovakvog procesa učenja su uvjetovani odgovori koji često predstavljaju zapreku promjenama i daljnjem procesu učenja.

S druge strane, model učenja otkrićem prati drugačiji obrazac. Započinje s identifikacijom problema nakon čega se poduzima eksperimentiranje kako bi se otkrila moguća rješenja. Na temelju rezultata eksperimentiranja razvija se teorija i provode promjene ponašanja koje se primjenjuju i u sličnim situacijama. Ovakav proces učenja usmjeren je na one koji samostalno upravljaju procesom učenja. Motivacija za ovakvim provođenjem učenja je intrinzična, odnosno polazi od opunomoćenih, autonomnih pojedinaca. Njene prednosti su pojačana inovativnost i kreativnost. Međutim, treba uzeti u obzir visoku razinu rizika od grešaka i činjenicu da se pojedinci mogu rukovoditi vlastitim, a ne organizacijskim ciljevima. Navedena dva modela predstavljaju krajnje točke kontinuuma načina procesa učenja. S obzirom na njihove značajke i specifično okruženje, potrebno je dizajnirati takvu kombinaciju metoda koja će donijeti najveće koristiti. Pritom treba imati na umu da se najveći učinak procesa učenja postiže kada su pojedinci pokretani vlastitom intrinzičnom motivacijom za učenjem. Ako se njihova motivacija po intenzitetu izjednači s preprekama, do učenja neće doći. Stoga je temeljna uloga menadžmenta otkrivati i uklanjati prepreke procesu učenja na svim razinama.

Organizacijsko učenje i inovacijska aktivnost usko su vezani za razvoj nove vrijednosti. Budući da konačni test uspješnosti nove vrijednosti predstavlja *ex post* reakcija kupaca, odnosno korisnika, poduzeće treba prikupljati što više informacija i znanja o željama i potrebama kupaca kako bi spriječilo neuspjeh pri stvaranju nove vrijednosti. Stoga je u proces razvoja nove vrijednosti od faze generiranja ideja sve do komercijalizacije važno uključiti i vanjske partnere, posebice kupce. Rješenje za uspješno uvođenje novih proizvoda tako leži u povezivanju doprinosa internih međufunkcijskih inovacijskih timova s vanjskim partnerima. Ovaj zahtjev odražava se na potrebu mijenjanja organizacijske strukture u organizaciju koja nema jasno izražene granice te omogućuje povezivanje u različitim smjerovima. Stoga je prilikom dizajniranja proizvodnih inovativnih timova pitanjima organizacije, komuniciranja i razmjene znanja potrebno posvetiti posebnu pozornost.

Uspješnost ovog procesa gotovo isključivo ovisi o dostupnosti informacija i znanja. Međufunkcijski sastav timova, u koje su uključeni i vanjski partneri, pritom omogućuje sagledavanje različitih perspektiva i visok stupanj interakcije koja može rezultirati kreativnim rješenjima. Intenzivnom primjenom discipline dijaloga, interaktivnih konzultacija i razmjene znanja, kao temeljnih značajka učećega poduzeća, može se potaknuti kreativni proces generiranja novih ideja. Razmjena ideja, informacija i znanja u okviru međufunkcijskih timova jača adaptivno učenje i traženje mogućnosti za unaprjeđenje. Međutim, intenziviranje procesa prikupljanja i razmjene znanja u okviru inovativnih timova stvara potencijal za korištenje mogućnosti drugačijih od postojećih, odnosno za generativno učenje. Ako proces ispravljanja pogrešaka u okviru adaptivnoga učenja dovede do promjena u organizacijskim normama i mentalnim modelima, može se reći da se radi o generativnom učenju. Slično se može ustvrditi ako je do takvog procesa došlo zbog proaktivnoga ponašanja koje nije u izravnoj vezi s trenutnim prilikama u okruženju.

Kod većih problema poduzeće preispituje svoje temelje: misiju, strategiju, konkurente i kupce. Upravo je u takvom procesu moguće otkriti nova usmjerenja i nove prilike koje će rezultirati inovacijama što se naziva generativnim učenjem ili učenjem dvostrukom petljom. Generativno učenje stoga postaje preduvjet fundamentalne strateške promjene i odražava sposobnosti poduzeća da se mijenja na temelju odučavanja od zastarjelih perspektiva, procedura i rutina. Upravo je ovakvo učenje temelj uspješnoga proaktivnog djelovanja koje će omogućiti uspjeh na tržištu. Pravovremeno stjecanje i razmjena informacija i znanja potaknuta primjerenom organizacijom i komunikacijskim rješenjima uz odgovarajuće vodstvo predstavljaju potrebne komponente učinkovitoga razvoja novih proizvoda u okviru međufunkcijskih inovacijskih timova. Ovi zahtjevi se učinkovito mogu ispuniti u konceptu učećega poduzeća. Stoga se može zaključiti da će u suvremenom okruženju neizvjesnosti i nestabilnosti poduzeća koja budu uspješnije upravljala istraživanjima i procesom učenja iskazivati veću fleksibilnost i adaptabilnost - prilagodljivost, odnosno uspješnost u poslovanju i stvaranju nove vrijednosti. Upravo su takva poduzeća učeća poduzeća, odnosno učeće organizacije.

Prilikom organizacijskoga učenja i njegove primjene poduzeća se nalaze u izazovu dvostrukoga cilja: s jedne strane treba koristiti, odnosno *eksploatirati* postojeće znanje kako bi se unaprijedili produktivnost, efikasnost i efektivnost, dok je s druge strane potrebno nastaviti *istraživati*, učiti i eksperimentirati s novim mogućnostima. Tako se poduzeća nalaze u utrci u kojoj istovremeno nastoje imati brzu i učinkovitu eksploataciju znanja, ali i brzo i učinkovito traženje novih znanja.

Drugim riječima, moderna poduzeća kao učeće organizacije trebaju biti *ambidekstralna* (engl. *ambidextrous*)³⁷⁶.

Iako je važno da su oba procesa istovremeno prisutna, teško je odrediti poželjnu ravnotežu između njih. U manje dinamičnim industrijama poduzeća naglasak trebaju staviti na učinkovitu eksploataciju svoga znanja kako bi postigla cilj veće efikasnosti. S druge strane, mnoga tržišta su iznimno dinamična i promjenjiva pa poduzeća neprestano trebaju tražiti nova znanja, učiti, eksperimentirati te primjenjivati to znanje u procesu stvaranja vrijednosti. Tako mnoga poduzeća mogu zapasti u zamku te se koncentrirati na eksploataciju sadašnje situacije i postojećega znanja dok zanemaruju stjecanje novoga znanja i učenje. Zbog toga se korisnim može pokazati izgradnja mentalnih modela prema kojima je važno uvijek biti otvoren novim prilikama te njegovati istraživački pristup. Istraživački pristup također treba biti dio učeće kulture. Pritom je ključna uloga vodstva jer su vođe zadužene za usađivanje važnosti ideje eksploratornoga razmišljanja i pristupa.

Treba napomenuti da ove procese u učećoj organizaciji ne treba gledati mehaničistički i s namjerom da se zaposlenike prisili na takvo ponašanje. I eksploatacija i istraživanje dvije su strane istoga novčića i proces koji je inherentan ljudskoj prirodi te nikada ne prestaje. Ljudi su po prirodi znatiželjna bića i uvijek su u potrazi za nečim što bi ih zanimalo i što bi mogli iskoristiti. Tako su u istinskoj učećoj organizaciji njeni članovi slobodni djelovati prema svojim aspiracijama sve dok su one u skladu sa zajedničkom vizijom, misijom i učećom kulturom. U pravoj učećoj organizaciji ljudi se odlikuju visokom razinom strpljenja i poštovanja prema drugima i njihovim idejama jer znaju da svaka ideja može imati vrijednosti ili pak može dovesti do novih ideja i spoznaja. Organizacije tako trebaju odražavati ljudsku prirodu, odnosno biti živi, vibrantni i poticajni ekosustavi koji su neprestano u procesu vlastite transcendencije i dopuštanja da izroni nešto novo i drugačije od prethodnog.

³⁷⁶ Zabiegalski, E. (2019.): *The Rise of the Ambidextrous Organization: The Secret Revolution Happening Right Under Your Nose*, Business Research Consulting (BRC).

2.4. Izazovi promjena: od adaptacije do organizacijske transformacije

Pri razmatranju koncepta organizacijskoga učenja potrebno je posebno razmotriti njegove razine. U tom smislu Argyris i Schon³⁷⁷ navode koncept učenja jednostrukom i dvostrukom petljom uz tzv. „nulto učenje“ (engl. *zero learning*) koje se javlja kada se pojave problemske situacije, a članovi organizacije ne poduzmu korektivne akcije. Međutim, postoje i druge varijacije. Bartunek i Reed³⁷⁸ navode učenje prvoga i drugog reda, Palmer³⁷⁹ navodi nulto učenje i učenje I, II, III i IV. Burgoyne³⁸⁰ navodi učenje oblikovanja navika, adaptivno organizacijsko učenje i kreativno proaktivno učenje. Pa ipak, treba ustvrditi da se temeljna premisa svih pristupa može sažeti na naglašavanje učenja u kontekstu organizacijske transformacije u odnosu prema okruženju potpomognutim odgovarajućim procesom individualnoga učenja i razvoja. Pretpostavka učenja je postojanje menadžmenta kao procesa umreženoga regulacijskog kruga, odnosno postojanje petlje. Iz razlika oblika uspostavljenih krugova ili oblika definiranih djelokruga izvode se oblici i mogućnosti učenja kao što su učenje jednostrukom petljom, učenje dvostrukom petljom i učenje učenja.

Organizacijsko učenje tako se može institucionalizirati primjenom organizacijskoga učenja jednostrukom, dvostrukom i trostrukom petljom. Generički koncept organizacijskoga učenja u smislu učenja jednostrukom i dvostrukom petljom, koje je primjenjivo na organizacije u općenitom smislu, razvili su Argyris i Schön³⁸¹. *Učenje jednostrukom petljom* (engl. *single loop-learning*) javlja se kada pojedinci odgovaraju na unutarnje i vanjske promjene na način da otkrivaju i ispravljaju greške, održavajući temeljne značajke organizacijskih norma³⁸². Suština organizacijskoga učenja jednostrukom petljom odnosi se na ispravljanje grešaka u sustavu na te-

377 Argyris, C., Schon, D. A. (1981.): *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.

378 Bartunek, T. M., Reed, R. D. (1992.): "The role of conflict in a second order change attempt", u: Kolb, D. B., Bartunek, T. M. (ur.): *Hidden Conflict in Organizations*, Sage, London.

379 Palmer, B. (1979.): "Learning and the group experience" u Lawrence, W. G. (ur.): *Exploring Individual and Organizational Boundaries*, John Wiley, Chichester.

380 Burgoyne, J. G. (1995.): "Feeding minds to grow the business", *People Management*, 21. rujna, str. 22–28.

381 Argyris, C., Schön, D. A. (1978.): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.; Argyris, C., Schön, D. A. (1996.), *Organizational Learning II: Theory, Methods and Practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.

382 Tintor, J. (2000.): *Poslovna analiza*, HIBIS, d. o. o., Centar za ekonomski consulting, Zagreb, str. 170–171.

melju zatvorenoga sustava povratne veze. Do učenja jednostrukom petljom dolazi kada se informacije o rezultatima transformacijskih procesa vraćaju na početak procesa s namjerom njihove kontrole. Postupak se sastoji u tome da se prvo uočavaju rezultati i kao informacije vraćaju na početak procesa gdje se uspoređuju s normiranim, željenim rezultatima. Pritom njihova razlika djeluje kao inicijator ili potencijal učenja.

Kada se utvrdi odstupanje između rezultata i planiranih ishoda poduzimaju se korektivne aktivnosti razmatranjem prethodno testiranih rutina iz organizacijskoga repozitorija. Uočena razlika zahtijeva promjene kojima se po načelu pokušaja i pogrešaka aktualiziraju stare ili generiraju nove sposobnosti dok se rezultat ne izjednači s predviđenim rezultatom ili normom. Pritom se pamte sve pokušane kombinacije rutina, vještina ili općenito pristupa i postupaka rješavanja problema te kombinacije kojima se postiže normirani rezultat. Na taj način asimiliraju se informacije o novim sposobnostima te se organizacijska memorija proširuje novim spoznajama. Tako *adaptivno* ili organizacijsko učenje jednostrukom petljom rezultira postupnim promjenama i služi kao stabilizacijski mehanizam kojim se održavaju postojeće strukture.

Učenje jednostrukom petljom posebno se usmjerava na proces transformacije koji se odvija u nekom sustavu. Pritom se postavljaju temeljna pitanja:

1. Koji su *inputi* i *outputi*, odnosno što je predmet i rezultat transformacije?
2. Kakav je proces, odnosno kako se obavlja transformacija?
3. Koji su ciljevi, odnosno zašto se transformacija obavlja?
4. Kakva je povratna veza, odnosno kako se dolazi do informacija o procesu i rezultatu procesa transformacije?

Može se uočiti da se proces učenja jednostrukom petljom odnosi na spoznavanje pojedinačnih procesa i aspekata transformacijskih procesa bez uočavanja i uvažavanje cjeline sustava. U situaciji učenja jednostrukom petljom ispravljanje grešaka omogućuje organizaciji da nastavi primjenjivati dotadašnje politike i ispunjavati zadane ciljeve. Ovaj oblik organizacijskoga učenja manifestira se stoga kao proces *konsolidacije*, odnosno kao proces u kojem se mijenjaju organizacijsko znanje i kompetencije, ali bez mijenjanja tekućih politika, ciljeva te mentalnih mapa. Budući da se temeljne pretpostavke ne dovode u pitanje, učenje jednostrukom petljom je parcijalno. Vrijednost ovoga pristupa odnosi se, prije svega, na težnju

povezivanja odgovora na navedena pitanja u logičku cjelinu. Ovakvo učenje nalikuje *adaptivnom tipu učenja*³⁸³ koje se temelji na organizacijskom prilagođavanju okruženju. Radi se stoga o postupnom učenju pri kojemu organizacije na temelju malih unaprjeđenja unaprjeđuju ishode prošlih odluka.

Učenje dvostrukom petljom (engl. *double loop learning*) prevladava nedostatke učenja jednostrukom petljom. U situacijama kada je odstupanje između ostvarenoga i normiranog rezultata preveliko, a korekcije procesa ne osiguravaju ostvarivanje rezultata koji omogućuje postizanje cilja, potrebno je izvršiti kontrolu ciljeva. Drugim riječima, potrebno je uspostaviti novi regulacijski krug ili dodatnu petlju.

Proces učenja dvostrukom petljom manifestira se kao proces transformacije pri čemu se organizacijsko znanje i kompetencije mijenjaju na temelju razvoja novih politika, ciljeva i mentalnih mapa³⁸⁴. Stoga se može nazvati i *generativnim učenjem*. U ovom kontekstu upitnima postaju postavljeni ciljevi i temeljne pretpostavke. Tim procesom se preispituje prikladnost postojećega sustava stvaranja vrijednosti s aspekta mentalnih modela koji podržavaju postojeće procese, strukture i ponašanja te se oni redefiniraju. Spoznaja potrebe za mijenjanjem ciljeva i temeljnih pretpostavki potencijal je učenja dvostrukom petljom. Ova promjena podrazumijeva mijenjanje interakcije s okruženjem ili mijenjanje pretpostavki i načina odnošenja prema okruženju. Primjenom organizacijskoga učenja dvostrukom petljom moguće je postići organizacijsku transformaciju.

Svi pokušaji promjene učinka ili načina realizacije učinka u okruženju, kao i promjene načina ponašanja, pamte se kao spoznaje novoga pristupa i novih temeljnih sposobnosti. Pritom se, ako je to potrebno, mijenja i način operativnoga izvođenja ciljeva. Na taj se način operativno promišljanje, kao temelj učenja jednostrukom petljom, povezuje sa strategijskim promišljanjem, čime se dvije petlje povezuju. Učenjem dvostrukom petljom organizacijska se memorija stoga proširuje informacijama i znanjem o novim ciljevima, pristupima i postupcima rješavanja problema i postignuća ciljeva i rezultata.

Procesi se tako mogu sažeti na sljedeći način. Pojedinac koji funkcionira prema načelima jednostruke petlje svoje aktivnosti obavlja prema utvrđenim standardi-

383 Murray, P. (2002.): "Cycles of organizational learning: a conceptual approach", *Management Decision*, god. 40, br. 3, str. 239–247.

384 Snell, R., Man-Kuen Chak, A. (1998.): "The learning organization: learning and empowerment for whom?", *Management Learning*, god. 29, str. 337–64.

ma. Kada uoči odstupanja, koncentrirat će se na njihovo ispravljanje. Taj će proces trajati sve dok se odstupanje ne ispravi, a ako takvo ispravljanje objektivno nije moguće, pokušaji mogu trajati unedogled. Stoga je potrebno uključiti mehanizme učenja dvostrukom petljom i zapitati se jesu li možda standardi postali pogrešni. Pojedinaac koji primjenjuje takvo učenje zapitat će se: *Kako možemo redizajnirati sustav da ti problemi nestanu?*

Prema ovom razlikovanju može se zaključiti da je primjenjivanje mehanizma učenja jednostrukom petljom karakteristično za klasično poduzeće dok je učenje dvostrukom petljom proces kojem teži učeće poduzeće. Činjenica je da poduzeća trebaju primjenjivati jedan i drugi tip učenja, ali zaposlenici također trebaju znati razlikovati kada upotrijebiti koji mehanizam. Adaptivno učenje je učenje koje osigurava kratkoročni opstanak dok generativno učenje povećava organizacijski stvaralački kapacitet i na taj način osigurava dugoročni opstanak. U skladu s tim, program obuke i razvoja zaposlenika koji su u djelovanju ograničeni na adaptivno učenje u pravilu je koncentrirano na organizacijske politike i procedure, usklađenost za zahtjevima posla i vještine rješavanja problema. S druge strane, zaposlenici od kojih se očekuje primjenjivanje mehanizama generativnoga učenja temeljno se fokusiraju na ovladavanje učećim disciplinama kako ih definira Peter Senge. Učeće discipline, a posebice disciplina sustavskoga razmišljanja, predstavljaju dobru podlogu za učenje mehanizma generativnoga učenja. Uz pomoć refleksije pojedinci se uključuju u procese adaptivnoga, posebice generativnoga učenja.

U učećem poduzeću jednako se vrednuju rezultati osobnoga i organizacijskoga razvoja te se uspostavlja uska sveza između učenja pojedinaca i organizacije. Promjene u organizaciji i okruženju potiču pojedince na učenje. Svojim učenjem pojedinci utječu na promjene u organizaciji na način da se stvaraju novi standardi, norme, politike, procedure i prioriteti. Na taj način organizacija uči, a te promjene utječu na pojedince da započnu ili nastave proces učenja. Cilj je stvoriti okruženje u kojem članovi uče bez obzira na formalno postojanje ili nepostojanje programa treninga ili edukacije. Usporedbom hijerarhijskih razina učenja na individualnoj i organizacijskoj razini jasno se ukazuje na komplementarnost ovih oblika učenja. Njihovom kombinacijom nastaje eksplicitno i implicitno znanje kao temelj sržnih kompetencija poduzeća.

Kako bi došlo do učenja dvostrukom petljom, ključni organizacijski članovi trebaju biti uključeni u kontinuirani proces dijaloga pri čemu treba izbjegavati defenzivne rutine kako bi se omogućilo slobodno preispitivanje temeljnih pretpostavki. Iako

je očito da učenje dvostrukom petljom jača adaptivni potencijal poduzeća, većina organizacija ipak ima poteškoća pri takvom obliku učenja³⁸⁵.

Ashton³⁸⁶ smatra da je učenje dvostrukom petljom domena viših menadžera koji se bave strateškim planiranjem čija je uloga ispitivati temeljne pretpostavke i vrijednosti na kojima počiva poduzeće. Ovakav stav može se objasniti tezom o hijerarhijskom ustroju organizacije u kojoj pojedinci imaju ograničenu moć, odnosno mogućnost utjecaja na oblikovanje organizacijskih normi i vrijednosti. U konceptu učeće organizacije učenje dvostrukom petljom zadatak je svih članova organizacije, odnosno odvija se na svim organizacijskim razinama: individualnoj, timskoj i organizacijskoj. No, proces organizacijskoga učenja dvostrukom petljom naziva se ponekad i „prisilno organizacijsko učenje“³⁸⁷ ako se događa na inicijativu menadžmenta ili kroz menadžersku intervenciju.

Obično se kao cilj učenja, posebice organizacijskoga učenja, navodi povećanje profita, tržišnoga udjela ili održanje konkurentne pozicije. Međutim, ne treba zaboraviti da se razvojem svakog entiteta, bili to pojedinci ili poduzeće u cjelini, ciljevi s vremenom mijenjaju. Rastom i razvojem na temelju učenja i promišljanja entiteti mogu uočiti da su prethodno postavljeni ciljevi bili ograničavajući, ukazivali samo na određenu perspektivu koja se možda izmijenila ili izgubila na važnosti ili se razvojem pojavio cilj na višoj razini prema kojem entitet počinje iskazivati preferencije. Na isti način proces organizacijskoga učenja može rezultirati redefiniranjem organizacijskoga cilja ili ciljeva.

U ovu svrhu primjenjuje se tzv. „*deutero učenje*“ ili *učenje trostrukom petljom* čiji je autor Argyris³⁸⁸. Deutero učenje prevladava ograničenja prethodna dva načina učenja. Potreba za takvim učenjem ukazuje se kada se organizacija nađe u situaciji da ne može iskoristiti neku priliku ili kada se neki problem nije uspio riješiti. Tada organizacija počinje s temeljnim preispitivanjem postavljanjem pitanja kao što su: „Što je to što radimo najbolje? U kojem smo mi poslu? Tko su naši kupci?“. Uz način ponašanja i rješavanja problema stoga treba preispitati i izmijeniti i način razmišljanja, odnosno postojeće temeljne pretpostavke, odnosno

385 Cf.: Argyris, C. (1996.): “Unrecognized defenses of scholars: impact on theory and research”, *Organization Science*, god. 7, str. 79–87.

386 Ashton, D. (1998.): “Are Business Schools Good Learning Organizations? – Industrial Values and Their Effects in Management Education”, *Personnel Review*, god. 17, br. 4, str. 9–14.

387 Kululanga, G. K., Edum-Fotwe, F. T., McCaffer, R. (2001.), “Measuring construction contractors’ organizational learning”, *Building Research & Information*, god. 29, br. 1, str. 21–29.

388 Argyris, C. (1993.): *Knowledge for Action, A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, Jossey-Bass, San Francisco.

mentalne modele. Stoga se od svih članova organizacije zahtijeva kontinuirano otvoreno iskazivanje, preispitivanje i modificiranje individualnih i organizacijskih ciljnih pretpostavki i vrijednosnih sustava. Suočavanjem mentalnih modela članova organizacije, sagledavanjem različitih aspekata i perspektiva problema ili određene situacije moguće je da kao posljedica učenja dođe do preispitivanja i same svrhe, odnosno misije poduzeća na način da se ona proširuje ili mijenja. Organizacijskim učenjem trostrukom petljom sudionici preispituju vrijednosti društvenoga sustava u kojem se događaju razne aktivnosti³⁸⁹ što rezultira redizajnom misije i temelja stvaranja vrijednosti, odnosno njene efektivnosti. Na taj način je organizacijsko učenje ključ za stvaranje održivoga i efektivnoga procesa stvaranja vrijednosti jer promovira promjene organizacijskoga ponašanja na premisama filozofije učeće organizacije.

U organizaciji koja primjenjuje deuterio učenje svi članovi provjeravaju i analiziraju prethodne uspjehe i neuspjehe procesa učenja te utvrđuju kako njihove aktivnosti otežavaju ili olakšavaju učenje. Stoga je važno da svi zaposlenici imaju uvid i znanje o postojećim odnosima na kojima se odvija učenje i djelovanje sustava. Razotkrivanje i modificiranje vrijednosnih sustava nije usmjereno na provjeru i/ili promjenu zapamćenoga ili naučenoga. Ono je usmjereno na provjeru mogućnosti promjene načina djelovanja, odnosno načina učenja. Prethodno navedene oblike učenja stoga treba nadopunjavati ovim oblikom učenja kojim organizacija *uči kako učiti*. Zbog same prirode ovakvoga tipa učenja, odnosno potrebe suštinskoga preispitivanja poslovanja, organizacije nerijetko izbjegavaju ovaj proces. Međutim, treba znati da je ovakav tip učenja usmjeren prema budućnosti, odnosno traženju načina za održanjem poslovanja promjenom nekih od temeljnih odrednica dotadašnje poslovne prakse.

Učenje trostrukom petljom u suštini se odnosi se izgradnju struktura i strategija koje omogućuju učenje. Takvo učenje se stoga odnosi na povećanje punine i dubine učenja o raznolikim problemima, povezivanjem lokalnih učećih jedinica u cjelovitu učeću infrastrukturu uz razvijanje kompetencija i vještina za njeno korištenje³⁹⁰. Učenje trostrukom petljom manifestira se oblikom „kolektivne svijesti“ na način da članovi otkrivaju kako su oni i njihovi prethodnici omogućavali ili in-

389 Foldy, E. G., Creed, W. E. D. (1999.): "Action learning, fragmentation, and the interaction of single-, double-, and triple-loop change: a case of gay and lesbian workplace advocacy", *The Journal of Applied Behavioral Science*, god. 35, br. 2, str. 207–227.

390 Cf.: Romme, A. G. L., Van Witteloostuijn, A. (1999.): "Circular organizing and triple loop learning", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 5, str. 439–453.

hibirali učenje, na temelju čega se zatim izgrađuju nove strukture i strategije za učenje. Temeljna razlika u odnosu na druge oblike učenja je stoga u povezanosti ovoga oblika učenja sa strukturalnim obilježjima. Ovim oblikom učenja nastoji se uspostaviti pozitivna korelacijska veza između strukture i poželjnoga ponašanja.

Treba konstatirati da se u učećem poduzeću ishod redefiniranja ciljeva ili misije ne smatra nuspojavom procesa organizacijskoga učenja pred ciljevima ostvarivanja boljšega poslovnog rezultata. Posebno je važno da članovi organizacije ne zamjenjuju značenje ciljeva i sredstava za ostvarenje ciljeva. Svaki sustav je u opasnosti ako njegovi članovi odlučuju samo o sredstvima, dok odluku o ciljevima prepuštaju „nekome drugom“ izvan sustava. Sredstva i ciljevi su međuovisne kategorije koje treba kontinuirano istraživati i preispitivati. Pritom sredstva treba jasno razlikovati od ciljeva da se ne dogodi njihovo pojmovno zamjenjivanje. Navedeni ishod redefiniranja ciljeva i svrhe u učećem se poduzeću smatra jednim od temeljnih ciljeva procesa organizacijskoga učenja. Promjena organizacijskoga usmjerenja kao posljedice učenja o trendovima kretanja čimbenika ključnih za poslovanje predstavlja temeljni jamac održivosti i budućega prosperiteta poduzeća. Ova teza upućuje na važnost provođenja procesa organizacijskoga učenja na svim razinama.

Prema suvremenoj paradigmi organizacijsko učenje smatra se kolektivnim procesom organizacijske promjene koja se odražava u obliku određenoga organizacijskog ponašanja. Prema toj paradigmi organizacije su entiteti koji, kao i pojedinci, posjeduju sposobnost traženja i obrade informacija te oblikovanja bihevioralnoga odgovora. Organizacije stoga posjeduju sposobnost percepcije i pamćenja. Obrada informacija, odnosno proces učenja na organizacijskoj razini odvija se na temelju izgrađenih kognitivnih organizacijskih struktura u smislu zajedničkih mentalnih modela, odnosno vrijednosnoga sustava. Organizacijsko znanje, odnosno njegova struktura, također ne predstavlja znanje vrhovnoga menadžmenta, nego se razvija kroz proces konsenzusa u kojem se identificiraju pojedini koncepti te definiraju veze između njih. Cilj organizacijskoga učenja je stoga povećati organizacijsku sposobnost traženja, interpretiranja i distribuiranja vanjskih informacija. Ovu sposobnost Cohen i Levinthal³⁹¹ nazivaju organizacijskim „apsorpcijskim kapacitetom“. Ojačati organizacijsko učenje moguće je stoga dobrim poznavanjem komponenata njegova procesa i njihovih značajka.

391 Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990.): "Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation", *Administrative Science Quarterly*, god. 35, str. 128–52.

Literatura o organizacijskom učenju općenito identificira četiri komponente procesa organizacijskoga učenja³⁹²: *stjecanje, distribuciju, interpretaciju i organizacijsku memoriju*. Ovaj model je normativne prirode i prikazuje organizaciju kao interpretacijski sustav. Što je kolektivno razmišljanje svih bitnih organizacijskih čimbenika usklađenije u smislu razumijevanja i poštivanja različitih individualnih perspektiva, to je učinkovitija sposobnost interpretacije značenja različitih signala iz okruženja. Upravo je sposobnost ispravne interpretacije informacija nužna za organizacijski opstanak. Na temelju razumijevanja pojava i njihovih odnosa organizacijski članovi poduzimaju određene akcije kako bi se uskladili s okruženjem, odnosno bili inovativni i konkurentni.

Ciklus organizacijskoga učenja započinje s prikupljanjem informacija iz unutarnjih i vanjskih izvora. Vanjski izvori informacija mogu biti istraživanje tržišta, statistički izvještaji, sustav *business intelligencea* itd. Pritom se učiti može iz dva izvora: vlastitoga iskustva ili iskustva poduzeća iz iste ili slične industrije. Učenje iz vlastita iskustva pomoći se samo kratkoročno te će se utjecaj toga iskustva s vremenom smanjiti zbog problema tzv. „ućeće miopije“³⁹³. Tako u slučaju kada je poduzeće imalo dulje uspješno razdoblje, jača oslanjanje na vlastito iskustvo te poduzeće odbija istražiti mogućnosti novih tehnika i/ili aktivnosti. S druge strane, iskustvo iz iste ili srodne industrije ima veliku potencijalnu korist zbog svojstva raznolikosti. Organizacije mogu učiti i iz izravnoga iskustva na temelju učenja jednostrukog ili dvostrukog petljom pri kojem se mijenjaju uvjerenja i prilagođavaju organizacijske rutine. Ne treba zanemariti ni mogućnost eksperimentiranja kojim se može održavati usklađenost s djelovanjem vanjskih silnica kroz stalne procese izmjene strukture, procesa, akcija i/ili ciljeva.

Distribucija informacija je također važna komponenta procesa organizacijskoga učenja. Pritom se, prije svega, određuje tko će primati koje informacije. Važno je spriječiti informacijsko kašnjenje i osigurati što precizniji prijenos značenja informacijskoga sadržaja. Ovaj proces ovisi o radnom opterećenju, statusnom položaju, važnosti informacija, učestalosti interakcija, očekivanom ishodu i distribucijskim troškovima³⁹⁴. Organizacijska apsorpcijska sposobnost ne ovisi stoga samo

392 Cf.: Huber, G. P. (1991.): "Organizational learning: the contributing process and the literature", *Organization Science*, god. 2, br. 1, str. 88–155.

393 Levinthal, D. A., March, J. G. (1993.): "The myopia of learning", *Strategic Management Journal*, god. 14, str. 95–112.

394 Daft, R. L., Huber, G. P. (1987.): "How organizations learn: a communication framework", *Research in the Sociology of Organizations*, god. 5, str. 1–36.

o odnosu s okruženjem, već i o mogućnostima transfera informacija između svih organizacijskih dijelova.

U sljedećem koraku prikupljenim i distribuiranim informacijama pridružuje se određeno značenje. Interpretacija je proces prevođenja pojedinih događaja i razvijanja modela za njihovo razumijevanje. Informacije se prevode u priče, paradigme i okvire za razumijevanje³⁹⁵. Razumijevanjem uzročno-posljedičnih odnosa unaprjeđuju se postojeće vještine i potiče promjena norma i temeljnih pretpostavka. Na taj način potrebno je povezati učenje jednostrukom i dvostrukom petljom. Moingeon i Edmondson³⁹⁶ tako rutine ispravljanja pogrešaka nazivaju „učenjem kako“, a promjene koncepta i dizajniranje novih strateških usmjerenja „učenjem zašto“.

Organizacijska memorija kao organizacijski repozitorij znanja razvija se s vremenom. Iako organizacije nemaju mozak, njihovi strukturalni elementi imaju funkciju memorije. Na temelju organizacijske memorije, odnosno stečenoga znanja razvija se organizacijska ideologija, odnosno vrijednosni sustav. Unatoč odlasku organizacijskih članova, organizacijska memorija omogućuje održavanje određenih obrazaca ponašanja, norma i mentalnih modela. Ovi organizacijski čimbenici uz informacijski sustav tako predstavljaju oblike organizacijske memorije. Stoga se može ustvrditi da se organizacijska memorija manifestira kako na organizacijskoj tako i na individualnoj razini. Oblici organizacijske memorije uvjetuju kako se i koje informacije stječu i pohranjuju te kako mogu biti dostupne. Organizacijska memorija kao struktura znanja može se stoga podijeliti na dva dijela: sržnu i perifernu strukturu. Sržna se struktura odnosi na široko prihvaćeno znanje o svrsi i misiji dok periferna struktura ima svrhu podupiranja sržne strukture, ali njen sadržaj ne mora biti prihvaćen konsenzusom³⁹⁷.

Kako se organizacije razvijaju, uspješni događaji uzrokuju ponovljeno ponašanje koje Argyris i Schön nazivaju „teorija akcije“. U takvim okolnostima organizacije teško napuštaju dotadašnja znanja i ponašanja kako bi došle do novoga znanja. Odučavanje uključuje mijenjanje dominantne kulture, poticanje stalnoga eksperimentiranja, uspostavu učinkovitoga informacijskog sustava i sustava nagrađiva-

395 Levitt, B., March, J. G. (1998.): "Organizational learning", *Annual Review of Sociology*, god. 14, str. 319–40.

396 Moingeon, B., Edmondson, A. (1996.): "When to learn how and when to learn why", u: Moingeon, B., Edmondson, A. (ur.): *Organizational Learning and Competitive Advantage*, Sage, London, str. 17–37.

397 Lyles, M. A., Schwenk, C. R. (1992.): "Top management, strategy and organizational knowledge structures", *Journal of Management Studies*, god. 29, str. 155–74.

nja učenja i razmjene informacija te osiguravanje efektivnoga vodstva³⁹⁸. Ponekad je čak potrebno zamijeniti vrhovno rukovodstvo kako bi se promjenom osoba izmijenile dominantne ideje i povećala sklonost novom učenju.

Rane teorije učeće organizacije zanemarivale su ulogu društvenoga okruženja u procesu učenja. Prema tom pristupu organizacija se smatrala učećim sustavom u kojem se učenje odvija kontinuirano, a započinju ga, usmjeravaju i kontroliraju ovlašteni praktičari i menadžeri. Neoinstitucionalna perspektiva s druge strane posebno naglašava važnost društvenoga konteksta u kojem se odvija organizacijsko učenje. Ovaj drugi pristup organizaciju smatra društvenim sustavom, primarno povezanim s vanjskim organizacijama, odnosno institucijama. Prema tom pristupu spoznaje ne proizlaze samo iz autonomnoga učenja pojedinaca, već i iz onog što je institucionalno ugrađeno u društvenom sustavu.

Treći pristup pod nazivom „*enactment theory*“³⁹⁹ ili teorija određenja razvija kombinirani pristup i omogućuje bolje razumijevanje složenih odnosa između procesa organizacijskoga učenja kao društvenoga procesa i uloge institucija. Tim pristupom organizacija se može sagledati kao praktična zajednica (engl. *community of practice*) koja uči kroz interakcije i sudjelovanje u društvenim odnosima kako unutar tako i izvan organizacije. Ono što je novo u ovom pristupu je tzv. „*relacijsko učenje*“, odnosno učenje koje ovisi o bliskosti odnosa sudionika u organizaciji s unutarnjim, ali i vanjskim entitetima. Ovaj pristup ipak zanemaruje utjecaj mentalnih modela koji su ključni za način spoznaje i djelovanja u organizacijama.

Organizacijsko učenje je proces kojim organizacija stvara novo znanje ili rekonstruira postojeće⁴⁰⁰, pri čemu se naglasak daje na kolektivno stvaranje znanja. Ovo poimanje organizacijskoga učenja temelji se na pristupu društvenoga konstruktivizma⁴⁰¹ prema kojem organizacijsko učenje predstavlja proces institucionalizacije u kojem individualno znanje postaje organizacijsko. Institucionalizacija je proces u kojem određena praksa postaje uvriježena i kolektivno prihvaćena te ugrađena u pravila, procedure, rutine, strategije, aktivnosti, paradigme, smjernice itd. uz pomoć kojih se oblikuje organizacijsko djelovanje. Na taj način organiza-

398 McGill, M. E., Slocum, J. W. (1992.): "Unlearning the organization", *Organizational Dynamics*, god. 2, str. 67–79.

399 Geppert, M. (2001.): *Beyond the Learning Organisation: Paths of Organisational Learning in the East German Context*, Gower, Aldershop.

400 Huysman, M. (2000.): "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, god. 9, br. 2, str. 133–145.

401 Cf.: Gergen, K. J. (1994.): *Realities and relationships: soundings in social construction*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

cijsko znanje postaje neovisno o individualnom djelovanju članova organizacije, njihovom eventualnom odlasku iz organizacije itd.

Berger i Luckman⁴⁰² opisuju tri faze u procesu institucionalizacije znanja: eksternalizacija, objektivizacija i internalizacija. Eksternalizacija se odnosi na proces u kojem se znanje komuniciranjem razmjenjuje između pojedinaca. Objektivizacija se odnosi na proces u kojem takvo znanje u organizaciji postaje objektivna stvarnost, odnosno kada organizacijsko znanje postaje prihvaćeno. Za vrijeme internalizacije pojedinci prihvaćaju organizacijsko znanje koje postaje dio njihove svijesti.

Proces eksternalizacije se također može smatrati „grupnim učenjem“ koje se odvija formalno, kroz sastanke ili projektne grupe, i neformalno, kroz pričanje priča itd. Proces eksternalizacije podupire informacijska i komunikacijska tehnologija. Prepreku tom procesu predstavlja činjenica da je takvo znanje često teško izraziti drugima. Osim toga, pojedinci imaju sklonost skrivanja vlastitih uvjerenja. Česta posljedica toga je situacija da rezultati učenja rijetko izlaze iz okvira postojećih tzv. „teorija u upotrebi“ što predstavlja ograničenje mogućnosti diskontinuiranoga učenja ili učenja dvostrukom petljom.

Objektivizirano znanje postaje dio organizacijske memorije ili organizacijskoga znanja. Ono može biti ugrađeno u baze podataka i izvještaje ili jednostavno postojati u pričama ili rutinama. Budući da znanje postaje objektivizirano kada ga potvrdi dominantna grupa u organizaciji, na stvaranje takvoga znanja veliki utjecaj ima moć. Na isti način dominantna grupa može i negativno utjecati na proces učenja.

Posredstvom procesa internalizacije objektiviziranoga znanja pojedinci postaju istinskim članovima organizacije. Taj proces je često neuravnotežen. U idealnom slučaju dolazi do uzajamnoga učenja u kojem organizacija uči od pojedinaca koliko i pojedinci uče od organizacije. U praksi do organizacijskoga učenja dolazi sporije što uzrokuju tzv. „organizacijski konzervativizam“.

Ovaj proces prikazuje se kao zatvoreni krug u kojem na temelju interakcija individualno znanje postaje kolektivno, a ovo znanje potom utječe na individualno učenje. Međutim, ovaj krug nikada nije zatvoren na takav način jer na proces učenja utječu i čimbenici izvan organizacije. Pojedinci i organizacija u cjelini prilagođavaju se spoznajama, odnosno znanju iz okruženja. Do spoznaja iz okruženja može

402 Cf.: Berger, P., Luckman, T. (1996.): *The social construction of knowledge*, Penguin Books, London.

se doći na dva načina: reagiranjem na povratne informacije i učenjem iz iskustva drugih organizacija. Ovi oblici učenja također se odnose na proces individualnoga učenja. Kada se takvo znanje eksternalizira prema drugim članovima organizacije te objektivizira unutar organizacije, može se govoriti o organizacijskom učenju.

Treba uzimati u obzir sav *feedback* koji organizacija prima od interesno-utjecajnih grupa, kako u organizaciji tako i u okruženju. Ove informacije mogu dolaziti od kupaca i predstavljati njihovu reakciju na kvalitetu i/ili cijenu kroz istraživanje tržišta, zatim od dobavljača te društva u cjelini. Ova komunikacija može dolaziti kroz formalne oblike komunikacija ili preko manje formaliziranih komunikacijskih oblika. Učenje iz iskustva drugih može se postići preko interorganizacijske kooperacije, *outsourcinga*, *benchmarkinga*, konzultanata, zapošljavanjem novih članova itd.

Učenje iz vanjskih izvora je, slično kao i drugi oblici učenja, također podložno pogrešnom razumijevanju koje može proizlaziti iz uske specijalizacije zaposlenika, defenzivnih rutina, egocentrizma, prošlih iskustava itd. Ovi strukturalni, kulturološki i psihološki čimbenici smanjuju raspon organizacijske pozornosti što uzrokuje tzv. „dinamički konzervativizam“⁴⁰³. Ova situacija se odnosi na činjenicu da, iako organizacija uči prilagođavajući se s obzirom na stečene informacije, posljedice učenja predstavljaju tek potvrdu *statusa quo*, a ne istinsku promjenu u ponašanju. Organizacije stoga trebaju organizirati proces učenja tako da se ublaži ili potpuno ukloni rigidnost i konzervativizam koji rezultiraju iz pokušaja procesa učenja. Ovaj cilj može se postići ako se za vrijeme različitih oblika procesa učenja počne prihvaćati inovativno i često naizgled neprihvatljivo znanje, odnosno da se šire i prihvaćaju nove ideje i poslovna praksa. Brown i Duguid⁴⁰⁴ smatraju da je rigidnost često rezultat činjenice da menadžeri ne posvećuju pozornost kreativnim, grupnim procesima učenja. Za vrijeme obavljanja svakodnevnih aktivnosti, pojedinci kontinuirano stvaraju novo znanje koje predstavlja rješenje dnevnih problema. Raspravljanjem o postojećoj poslovnoj praksi stvaraju se novi obrasci mišljenja te se situacije interpretiraju na novi način.

Novi sustavi, odnosno obrasci ponašanja mogu proizaći iz razvijanja neformalnih ućećih odnosa između zaposlenika. Orr⁴⁰⁵ je tako istraživao dnevne aktivnosti serviseru u Rank Xeroxu i ustanovio da kroz svakodnevne interakcije zaposlenici uče

403 Schön, D. A. (1967.): *Technology and change*, Delacorte, New York.

404 Brown, J. S., Duguid, P. (1991.): "Organizational learning and communities-of-practice: Towards a unified view of working, learning, and innovation", *Organizational Science*, god. 2, br. 1, str. 40–57.

405 Orr, J. E. (1990.): "Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture" u: P. Middleton, D. Edwards, (ur.): *Collective remembering: Memory in society*, Sage Publications, London.

na vrlo kreativan način. Naučili su opće organizacijsko pravilo da pri dijagnostici ranju tehničkih smetnji treba koristiti priručnike. Ako se problem i dalje nastavi, kopirni stroj treba zamijeniti. Neslužbena praksa ipak se razlikovala. Prema nepisanom pravilu zamjena kopirnih strojeva znak je nesposobnosti tehničara. Stoga su serviseri bili visoko motivirani riješiti tehničke probleme te tako izbjeći da ih se proglasi nesposobnima. Ako problem nisu znali riješiti sami, uzajamno su si pomagali. Tako stvoreno novo znanje razmjenjivalo se između kolega. Problem je, međutim, predstavljala činjenica da je to znanje ostalo neformalno jer se za njega nije zanimao menadžment pa se ono nije transformiralo u organizacijsko znanje. Iz ove priče može se izvući pouka da organizacije, odnosno njihov menadžment, trebaju postati svjesni procesa učenja koje proizlazi iz svakodnevnih aktivnosti. Upravo je ovo znanje izvor organizacijskoga unaprjeđenja i obnavljanja.

Osim navedenoga procesa učenja, učeće organizacije trebaju razvijati sposobnost interpretiranja povratnih informacija na kreativnije načine kako bi se razvijale nove ideje. Jedan od predloženih načina kreativnoga učenja je korištenje skladištenja podataka kojim se mogu detaljnije istraživati informacije koje su dobivene iz okruženja kako bi se stekle nove spoznaje i ustanovile moguće praznine u dobivenim informacijama. Isto tako, treba stupiti u kontakt s ljudima čija prošla iskustva na prvi pogled odudaraju od uvriježenih iskustava u organizaciji kako bi se došlo do novih spoznaja. U svakom slučaju treba njegovati načelo otvorenosti prema naizgled nevažnim vanjskim informacijama.

Pravo učeće poduzeće usmjereno je na difuziju i prihvaćanje novih ideja. Međutim, uključivanje kreativnosti u procese učenja ne mora rezultirati i „dobrim učenjem“. Treba napomenuti da preveliki naglasak na kreativnosti može stvoriti kaotične situacije, a takve se kreativne spoznaje ne moraju u konačnici pretočiti u organizacijsko učenje i znanje. Organizacijama često nedostaje vremena, novaca, ali i strpljenja kako bi vidjele hoće li kreativne spoznaje u konačnici biti uspješne. Nisu sve nove ideje dobre, a budući da su organizacije često kratkoročno orijentirane, većina novostvorenoga znanja ostaje unutar grupe praktičara i ne objektivizira se u organizacijsko znanje. Pa ipak, menadžeri kao vođe trebali bi biti svjesniji inovacijskih ideja koje nastaju u svakodnevnim aktivnostima, otvoreniji novim interpretacijama i učenju iz naizgled nevažnih područja.

Cilj učećega poduzeća je poticati proces učenja na svim razinama. Budući da su temeljni nositelji procesa učenja pojedinci, da bi došlo do organizacijskoga učenja, njihovo učenje treba biti podupirano i usmjereno. Iz izloženoga je vidljivo da se svi

sudionici procesa učenja trebaju uključiti u procese refleksije što se postiže kontinuiranim preispitivanjem procesa i ishoda učenja. Međutim, za uspješnu transformaciju rezultata učenja u novo organizacijsko znanje i ponašanje potrebno je implementirati učeću kulturu, organske organizacijske oblike te participativno vodstvo uz visoku razinu opunomoćenja zaposlenika što će omogućiti kontinuirano preispitivanje mentalnih modela, odnosno temeljnih pretpostavka, te tako djelovati kao poticaj procesu učenja.

Organizacijsko učenje je proces koji se nalazi u temelju evolucije svake organizacije. Svaka organizacija uči, bez obzira na način djelovanja. Rezultat organizacijskoga učenja nastao posredstvom iskustva vidljiv je u procesu prilagodbe ciljeva, strategija i rutina. Organizacijsko unaprjeđenje, odnosno razvoj kao posljedica učenja, predmet su analize u smislu sagledavanja njegove učinkovitosti. Ako učenje nije sustavno i sveobuhvatno, rezultat će najvjerojatnije biti iracionalno organizacijsko ponašanje praćeno manjkavostima. Argyris i Schön⁴⁰⁶ navode da stvarni procesi učenja rijetko rezultiraju pozitivnim promjenama. Razlog se može naći u činjenici da organizacije, odnosno njihovi članovi, djeluju prema uhodanim obrascima tzv. „teorije u upotrebi“ u poduzeću, što sprječava kreativnost i promjene. Stoga spoznaje nastale učenjem koje se ne uklapaju u obrasce postojeće teorije djelovanja u poduzeću imaju veliku vjerojatnost odbacivanja.

Sušтина procesa učenja nalazi se u promjeni postojećih pretpostavki, navika i vjerovanja, odnosno mentalnih modela kojima se interpretira sve ono što okružuje subjekte procesa učenja. Do učenja na organizacijskoj razini dolazi kada se organizacijsko ponašanje mijenja kao odraz rezultata učenja pojedinaca. Rezultat organizacijskoga učenja predstavlja promjena temeljnih pretpostavka, odnosno mentalnih modela na kojima se temelji organizacijsko funkcioniranje. Ovaj proces, pod nazivom učenje dvostrukom petljom, predstavlja glavni predmet proučavanja autora na području organizacijskoga učenja. Međutim, preoblikovanje organizacijskih mentalnih modela ipak ne bi trebao biti jedini cilj procesa organizacijskoga učenja. Iako je promjena postojećih mentalnih modela važna, posebice u kontekstu diskontinuiranih promjena, još se važnijim može označiti proces razvijanja mehanizama evaluacije obrazaca, kako postojećih, tako i novih mentalnih modela.

406 Argyris, C., Schön, D. (1978.): *Organizational learning: A theory of action-perspective*, Reading, MA, Addison-Wesley.

Zamjena „jučerašnjih“ pretpostavki utemeljenih na zastarjelim strateškim analizama novim mentalnim modelima sastavljenih od mitova, poluistina i stavova, koji idu u prilog određene interesne grupe, imat će razorne posljedice na budući proces stvaranja vrijednosti. U tom smislu March i Olsen⁴⁰⁷ navode četiri učeće situacije od utjecaja na proces organizacijskoga učenja. Prva je „učenje ograničeno ulogom“ prema kojoj pojedinac stječe nove spoznaje i znanje, ali ne može utjecati na organizacijsko ponašanje zbog niske pozicije u hijerarhiji. Drugu krajnost označava situacija tzv. „učenja publike“ kada je pojedinac u poziciji da utječe na organizacijsko ponašanje na neprimjeren način, kao što je to slučaj s visokopozicioniranim menadžerima.

Treću situaciju čini tzv. „praznovjerno učenje“ do kojeg dolazi kada pojedinci ne razumiju ili pogrešno razumiju prirodu promjena u okruženju. Ovakav tip djelovanja može se odnositi na zaposlenike, ali je češće i razornije kada se takve poteškoće jave na strani menadžmenta, koji svoje spoznaje prenosi na zaposlenike definiranjem neodgovarajuće i/ili nerealne misije te ciljeva poduzeća. Četvrta situacija može se označiti kao „dvosmisleno učenje“ koje se javlja kada pojedinci nisu sposobni jasno razumjeti uzročno-posljedične veze između događaja u okruženju i svojih akcija. U tom slučaju može doći do izbjegavanja donošenja odluka, traženja dodatnih informacija i stalne izmjene planova. Ovaj problem ipak ne treba nužno vezati za menadžersku nesposobnost. Potrebno je napomenuti da ne postoje tehnike čija bi primjena jamčila ispravno učenje. Učenje podrazumijeva spoznaju, a temelj spoznaje pojedinca je spoznaja samoga sebe. Usto ne postoje ni metode kojima bi se osobe mogle poslužiti kako bi ispravno i objektivno razumjele same sebe i svoju ulogu u okruženju. Zbog toga se neupitnim može smatrati zaključak da mogućnost objektivnoga sagledavanja stvarnosti značajno utječe na rezultat procesa individualnoga učenja što se multiplicira na organizacijskoj razini.

Osim toga, iluzorno bi bilo očekivati da dva neovisna promatrača na identičan način interpretiraju neku pojavu ili slijed događaja. Ovaj problem posebice dolazi do izražaja kod zaposlenika različitoga obrazovanja zbog čega pri odgovoru primjenjuju različite mentalne modele, čak i ako se u početnoj percepciji slažu. U tom slučaju proces evaluacije mentalnih modela može dovesti do konflikta. Iako je nedvojbeno da je organizacijsko učenje temeljni cilj učećega poduzeća, iz navedenoga je jasno da ono ne mora biti praćeno učinkovitim i ispravnim, kako indivi-

407 March, J. G., Olsen, J. P. (1975.): "The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity", *European Journal of Political Research*, god. 3, str. 147–171.

dualnim tako i organizacijskim učenjem dvostrukom petljom. Ovo ne predstavlja kritiku menadžera ni organizacijskoga funkcioniranja općenito, već jednostavno ukazuje na tezu o otežanom uspostavljanju univerzalne istine, posebice pod utjecajem različitih čimbenika, kao što je to slučaj kod funkcioniranja poduzeća.

Može se primijetiti da je većina radova o načinima unaprjeđenja organizacijskoga učenja neuravnotežena i usmjerena na uklanjanje prepreka učenju. Međutim, moguće je tvrditi da bi se uklanjanjem prepreka učenju jednostavno ubrzao proces tzv. „praznovjernoga učenja“, odnosno ne bi se značajnije unaprijedila kvaliteta učenja. Posljedično, menadžeri bi postali još podložniji novim idejama koje često predstavljaju prepakirane spoznaje i nisu ništa doli menadžerska moda izražena u obliku slikovitoga žargona. Stoga se može doći do paradoksalnog zaključka da organizacije trebaju sporije i opreznije prihvaćati nove ideje kako ne bi došlo do poremećaja vrijednosnoga sustava na kojem funkcioniraju ako se nove ideje pokažu neprimjerenima. Pa opet, rješenje je u kontinuiranom učenju i objektivnom sagledavanju stvarnosti što se može postići jedino vježbanjem objektivnoga sagledavanja samoga sebe, odnosno osobnim razvojem.

Kako bi evaluacija mentalnih modela bila učinkovita i na tragu istinskoga i objektivnoga sagledavanja svijeta, potrebno je raditi na dizajniranju specifične učeće kulture kojom se treba pokušati smanjiti pojava rivalstva i internih napetosti te ih zamijeniti jačanjem unutarne kohezije u smislu jačanja sklonosti suradnji, razumijevanju, razmjeni znanja i dijalogu utemeljenom na uzajamnom poštovanju. U tom smislu rješenje predstavlja jačanje temelja učeće kulture. Na organizacijskoj, ali i na društvenoj razini također treba usmjeravati pojedince prema dosezanju viših civilizacijskih razina u smislu većega razumijevanja i tolerancije prema drugima.

Budući da smjer većine aktivnosti u poduzeću ipak određuju menadžeri, važno je jačati sposobnost ispravne i objektivne evaluacije mentalnih modela na toj razini. Ovaj rezultat moguće je ostvariti usađivanjem teze u svijesti menadžera da je procesu menadžmenta potrebno pristupiti na znanstveni način te kontinuirano prikupljati informacije i jačati bazu znanja. Potrebno je da menadžeri postave proces učenja kao preduvjet svoga rada. Krivulja učenja često se smatra posljedicom obavljanja menadžerske aktivnosti, a ne njezinim preduvjetom. Pritom treba iskorijeniti ponašanje kojim se prihvaćaju informacije koje imaju uporište u postojećim mentalnim modelima, a odbacuju informacije koje su im proturječne, a bez detaljnije analize izvora i suštine sadržaja tih informacija. Također je potrebno jačati kulturu suradnje, dijaloga i tolerancije u okviru menadžerskoga kolegija i u

odnosu prema zaposlenicima. Promjena mentalnoga sklopa prema rezultatima objektivnoga procesa učenja, kao i razvijanje učeće kulture i novoga sustava vrijednosti, temeljni su preduvjeti učinkovitoga provođenja učenja na individualnoj i organizacijskoj razini.

Može se zaključiti da optimizacija procesa učenja u konceptu učećega poduzeća nije vezana samo za implementaciju mehanizama učenja jednostrukom i dvostrukom petljom na svim razinama, već i za razvijanje mehanizama i okruženja kojima će se navedene prepreke objektivnom učenju uklanjati ili minimizirati. Ovo je također temeljni argument zašto proces organizacijskoga učenja ne treba proučavati odvojeno od koncepta učećega poduzeća. Implementacija organizacijskoga učenja neće doprinijeti učinkovitom stvaranju mentalnih modela ako se ne primjenjuje u kompleksnom okruženju, odnosno vrijednosnom sustavu učećega poduzeća. Stoga se koncept učećega poduzeća može smatrati temeljnim okvirom, odnosno paradigmom procesa učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini u poduzeću i organizacijama općenito.

Sukladno navedenom može se postaviti pitanje: zašto su organizacije neuspješne u organizacijskom učenju? Jedan mogući odgovor vezuje se za činjenicu da se proces organizacijskoga učenja primjenjuje izvan okvira koncepta učećega poduzeća. To se, prije svega, odnosi na činjenicu da se greške zanemaruju i iz njih se ne uči. Poduzeća često prolaze kroz uspješna razdoblja u kojima se rijetko susreću s neuspjehom. U takvom razdoblju naglašava se planiranje i djelovanje na temelju planova, a proces učenja se zanemaruje. Stoga, kada strategije učenja jednostrukom petljom ne donesu rezultata, poduzeća poprimaju defenzivno ponašanje, raste kritičizam te se traži krivac, posebice izvan poduzeća. Drugim riječima, proces učenja završava prije nego što je uopće počeo jer se pravo učenje događa tek pokretanjem učenja dvostrukom petljom. Na taj način poduzeća se koncentriraju na kratkoročni vremenski horizont kojim slabi sposobnost učenja. Nesposobnost za učenje javlja se stoga u uvjetima orijentacije na kratkoročne rezultate bez obzira na individualnu inteligenciju članova organizacije.

Kratkoročni pogled, odnosno neusmjerenost na traženje fundamentalnih pretpostavki djelovanja, odnosno načina njihova mijenjanja, nije jedini čimbenik koji ograničava organizacijsko učenje. Ako se poduzeće sustavno ne transformira prema značajkama koncepta učećega poduzeća, s vremenom dolazi do pogrešne pretpostavke o potrebi za informacijama i znanjem. Manja poduzeća u procesu rasta i razvoja tako iskazuju veće potrebe za stjecanjem informacija i znanja. Zre-

lija poduzeća s vremenom ograničavaju informacijske tokove, posebno *feedback* s tržišta, kako ne bi narušila svoje duboko ukorijenjene rutine. To se posebice odnosi na poduzeća koja iza sebe imaju duže uspješno razdoblje. Iz ovakvoga scenarija opet se razvija nesposobnost za učenje koja počiva na lažnom osjećaju sigurnosti i poznatoga stava „*not invented here*“.

Iz navedenoga je jasno da izričito odjeljivanje organizacijskoga od individualnog učenja nije moguće. Uspješnost organizacijskoga učenja ovisi o stavu pojedinaca koji je moguće jačati dizajniranjem poduzeća prema odrednicama učeće organizacije. Stoga se može ustvrditi da se suština organizacijskoga učenja može promatrati kao kolektivnost individualnoga učenja. U tom smislu Argyris i Schön⁴⁰⁸ navode pojedince kao „agente“ pomoću kojih organizacija uči. Organizacijsko učenje temelji se na kolektivnoj svijesti o potrebi i važnosti učenja. Stoga organizacijsko učenje započinje kada pojedinci uoče problemsku situaciju i istražuju mogućnosti njenoga rješavanja u ime organizacije kao cjeline. U početku uočavaju nesklad između očekivanih i stvarnih rezultata. Ako aktivnosti prema učenju jednostrukom petljom ne daju rezultata, započinju preispitivati sliku organizacije, odnosno vlastito razumijevanje organizacijskih fenomena. Na temelju ove mentalne aktivnosti započinju restrukturirati aktivnosti kako bi ostvarili željene rezultate. Stoga je učenje na organizacijskoj razini, prije svega, rezultat promjene mentalnih modela i obrazaca ponašanja pojedinaca. U svrhu jačanja organizacijskih rezultata, organizacija se stoga treba usmjeriti na upravljanje, poticanje i vrednovanje individualnoga razvoja pojedinaca. Iako organizacijsko učenje kao cjelina nije ovisno o učećim naporima svakog pojedinca jer takvo učenje za organizaciju može biti i disfunkcionalno, ono kao kolektivno učenje ne može funkcionirati ako se pojedincima uskraćuje mogućnost učenja na individualnoj razini. U tom smislu Matlay⁴⁰⁹ navodi da je odnos između individualnoga i organizacijskoga učenja najvažniji aspekt koji učeće poduzeće razlikuje od klasičnoga poduzeća.

Međutim, također je važno da se organizacijsko učenje ne može smatrati jednostavnim nastavkom na individualno učenje jer je njihov odnos složeniji što je vidljivo iz oblika i razina organizacijskoga učenja. Do organizacijskoga učenja dolazi kada poduzeće sintetizira te potom institucionalizira rezultate individualnoga učenja u svoju memoriju, kulturu, rutine i sržne kompetencije. Organizacija nije

408 Argyris, C., Schön, D. (1978.): *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, New York, NY, str. 16.

409 Matlay, H. (2000.): „Organisational learning in small learning organisations“, *Education + Training*, god. 42, br. 4/5, str. 202–210.

ovisna o ostanku pojedinaca jer se izgradnjom organizacijske memorije održavaju ponašanja, norme, mentalni modeli, odnosno vrijednosti. Kako poduzeće rješava probleme svoga opstanka, izgrađuje organizaciju koja postaje repozitorij naučenoga. Iz kolektivnoga učenja i znanja pojedinaca izgrađuju se organizacijske sržne kompetencije. Odlaskom nekih zaposlenika i dolaskom novih, odnosno njihovom socijalizacijom, znanje i kompetencije se prenose i na taj način održavaju i nadograđuju.

Da bi se unaprijedio proces organizacijskoga učenja, potrebno je također identificirati njegove prepreke. Budući da se organizacijsko učenje manifestira u određenom organizacijskom ponašanju, svaki raskorak između kolektivne percepcije i bihevioralnih promjena upućuje na postojanje prepreka u organizacijskom učenju. Prepreke organizacijskom učenju moguće je identificirati s obzirom na njegove razine. Tako se primjena učenja jednostrukom petljom također može smatrati preprekom učenju dvostrukom petljom koje je zahtjevnije. Međutim, prepreke organizacijskom učenju moguće je grupirati u tri grupe⁴¹⁰: prekinuti proces učenja, prepreke psihološkoga i kulturološkoga tipa te prepreke koje proizlaze iz neprimjerene organizacijske strukture i vođenja. Može se općenito ustvrditi da svi mehanizmi i sustavi koji jačaju organizacijsko učenje mogu, neprimjereno oblikovani, predstavljati i oblik ograničenja.

Prepreke organizacijskom učenju mogu se odnositi na pojedince, grupe i organizaciju kao cjelinu jer organizacijsko učenje ovisi o učenju na svim razinama. Međutim, učenje na individualnoj i skupnoj razini umnogome ovisi upravo o organizacijskim preduvjetima kao što su količina birokracije, sustav nagrađivanja, vođenje, organizacijska kultura i značajke organizacije, kao što je stupanj centralizacije. Centralizirani sustavi često potiču menadžere na uspostavu višega stupnja kontrole, posebice u smislu ograničavanja pojedincima pristup resursima što sprječava učenje na individualnoj i grupnoj razini, a što se odražava na organizacijsku razinu. Osim toga, menadžeri koji pribjegavaju kontroli rijetko opunomoćuju zaposlenike da preuzmu odgovornost nad svojim radom i učenjem. Također se često sprječava iskazivanje kritike ili negodovanja koje se smatra izrazom nelojalnosti poduzeću. Vrijedi i obratno: sastav grupe i kompetencije članova grupe također mogu predstavljati prepreku učenju na grupnoj, ali i na organizacijskoj razini.

⁴¹⁰ Gieskes, J. F. B., Hyland, P. W., Magnusson, M. G. (2002.): "Organisational learning barriers in distributed product development: observations from a multinational corporation", *Journal of Workplace Learning*, god. 14, br. 8, str. 310–319.

Može se postaviti pitanje evaluacije organizacijskoga učenja. Cullington⁴¹¹ u tom smislu slikovito kaže da ovaj problem zalazi u „ničiju zemlju“ između razmišljanja kao sposobnosti i razvoja kao procesa promjene. Budući da se u organizacijama, odnosno poduzećima, odvija veliki broj varijacija procesa učenja, kao i učenje na različitim razinama, može se smatrati da bi pokušaj njegove rigorozne procjene u smislu rezultata bio neprimjeren. Posebno treba navesti argument da do transformacije rezultata procesa učenja u neki ishod u smislu promjene ponašanja ili stvaranja neke vrijednosti u procesu stvaranja vrijednosti može doći nakon izvjesnog vremenskog odmaka.

Promjena ponašanja je varijabla koja predstavlja poveznicu od organizacijskoga učenja prema poboljšanju organizacijskih rezultata. Menon i Varadarajan⁴¹² navode tri načina na koji učenje može utjecati na ponašanje zaposlenika. Jedan način je izravna primjena znanja za rješavanje problema, drugi je korištenje znanja kako bi članovi organizacije stekli uvid u nove mogućnosti rješavanja problema, a treći predstavlja korištenje znanja kako bi se povećalo zadovoljstvo ili smanjio otpor prema promjenama koje su već učinjene. Pa ipak, kada bi se rezultati procesa učenja procjenjivali, nakon nekog vremena može doći do neprimjerenih rezultata jer je znanje zastarjelo ili je njegova primjena završila. Osim toga, treba spomenuti problem „serendipiti otkrića“ koje predstavlja znanje koje je neočekivano pa ga je stoga nemoguće mjeriti s aspekta odnosa ulaganja u proces učenja i njegova rezultata. Učenje se stoga može pokušavati kvantificirati na preskriptivan način.

Potencijale za organizacijsko učenje potrebno je proučiti i s aspekta dinamike okruženja. S tim u vezi nastala je teorija sustava pod nazivom „učeci sustav“⁴¹³ koja podrazumijeva sustav koji iz reakcije vanjskoga svijeta, odnosno okoline sustava na svoje djelovanje, izvodi korisne informacije koje mu služe za unaprjeđivanje ponašanja u budućnosti. Prema teoriji učeci sustava organizacijsko učenje nije moguće provesti u jednostavnoj, mirnoj okolini s malim slučajnim promjenama jer se njena prilagodba odvija po zakonu slučaja. S povećanjem složenosti okoline i važnosti promjena uzrokovanim odlukama drugih organizacija raste i neizvjesnost poduzeća pa prema tome i potencijal za učenje. Prednost učeci sustava očituje se u slučajevima kada su u velikoj mjeri nepoznate zakonitosti ponašanja

411 Cf.: Cullington, C. (1990.): *The Nature of Learning*, Cassell, London.

412 Menon, A., Varadarajan, P. R. (1992.): "A model of marketing knowledge use with firms", *Journal of Marketing*, god. 56, str. 53–71.

413 Cf.: Jušić, B. (1998.): "Organizacija koja uči – značenje pojma i korijeni", *Organizacijska teorija-Zbornik*, Hrvatsko društvo za sustave, Zagreb.

okoline ili su one previše složene da bi se sustav programirao prema tim znanjima. Takav sustav nije djelotvoran u slučajevima kada se specifični slučajevi promjena javljaju samo jedanput ili vrlo rijetko. Model učećega sustava nije primjenjiv i ako se vanjski svijet ponaša potpuno kaotično. U tom slučaju organizacije pokušavaju smanjiti kaotičnost ograničavanjem natjecanja, međusobnom suradnjom i podjelom tržišta. Na taj način se unose elementi predvidljivosti i smanjuje vjerojatnost kaotičnih događaja na tržištu.

Da bi poduzeće moglo učiti, odnosno trajno mijenjati ponašanje pod utjecajem stečenoga iskustva, mora se otvoriti prema okolini. Radi se, dakle, o potrebi razmjene informacija s okruženjem kako bi se identificirali trendovi promjena i stvorio temelj za prilagođavanje promjenama, odnosno za učenje. S porastom promjenjivosti, složenosti i neizvjesnosti okoline, važno je da potrebu za učenjem najprije shvate rukovoditelji. Njihova sposobnost uočavanja promjena i učenja u tim okolnostima je najvažnija. Shvaćanjem potrebe za promjenom i identificiranjem područja učenja rukovoditelji angažiraju inovativne stručnjake i eksperte koji razvijaju nove načine i metode rada i postupke za osposobljavanje izvršitelja. Na kraju je cijela organizacija, odnosno svi zaposlenici, uključena u proces učenja koji u uvjetima nestabilne okoline postaje uvjet preživljavanja organizacije, odnosno predstavlja temelj njenih kompetencija. Na ovaj se način utvrđuje dugoročna orijentacija ka višem stupnju povezivanja svih članova poduzeća u smislu uočavanja i rješavanja problema i pokretanja alternativnih organizacijskih mogućnosti.

Ako organizacija uoči potrebu za mijenjanjem i prihvati procese učenja kao realnost, postiže više stupnjeve kompleksnosti na način da se samoorganizira i samoregulira. Samoorganizacija se određuje kao svojstvo sustava kojim sâm mijenja svoju strukturu ili funkciju radi zadovoljenja nekih ograničenja u ponašanju sustava pri čemu ta promjena nije unaprijed programirana ni po vremenu ni prema vrijednostima parametara u sustavu. S obzirom na različite potrebe, ali prije svega spremnosti na učenje, subjekt samoorganiziranja i samoregulacije pomoću učenja može biti organizacija kao cjelina, ali i neki njeni dijelovi, grupe, jedinice ili pojedinci.

2.5. Izazovi međuorganizacijskoga učenja

Poslovanje, ali i gotovo svaka djelatnost modernoga čovjeka, načelno se temelji na težnji sudionika da ostvare dominaciju i moć nad drugima. Rječnikom teorije igara, a prema neoklasičnoj ekonomskog teoriji čija je pretpostavka da svaka osoba svojim ekonomskim i društvenim djelovanjem nastoji maksimalizirati svoje materijalne interese, sudionici nastoje postići rezultat nulte sume kada jedan dobiva, a drugi gube. Međutim, s povećanjem rizika, neizvjesnosti i neodređenosti uvjeta okruženja dolazi do povećanja interesa za suradnjom i dijeljenjem najbolje prakse, kapaciteta i resursa, posebno znanja, te zajedničkoga inoviranja i stvaranja nove vrijednosti. U tom procesu međuorganizacijsko učenje je od neprocjenjive važnosti. Međuorganizacijsko učenje odnosi se na transfer znanja od jedne organizacije do druge ili drugih te uzajamnu razmjenu znanja i/ili stvaranje novoga znanja kao posljedice uzajamne razmjene znanja i učenja⁴¹⁴. Tako jačanjem mrežnih interakcija dolazi do učećih sinergija do kojih inače ne bi došlo.

Međuorganizacijsko učenje je proces koji ima potencijal razvijati se zajedno s povećanjem suradničkih aktivnosti koje se izgrađuju na temelju povjerenja i uzajamnoga poštovanja. Drugim riječima, učenje i primjena znanja uvijek ovise o njihovim sudionicima, odnosno ljudima koji predstavljaju organizaciju i povezuju se s okruženjem. Pritom se pojam „organizacija“ može odnositi na timove, jedinice, poduzeća, klastere, mreže pa čak i ekosustave. Usto, međuorganizacijsko učenje je višeslojni proces. Ako se učenje sagleda iz organizacijske perspektive, ono započinje individualnim i timskim učenjem, a završava organizacijskim učenjem, posebno organizacijskim učenjem dvostrukom petljom ako se novo znanje uspješno prevede u organizacijske rutine i novu praksu. Međutim, naglasak na učenje potiče i potragu za partnerima, posebno za onima u klasterima ili mrežama kako bi se ojačao proces prikupljanja znanja kroz međuorganizacijsko učenje.

Poslovne mreže se stoga mogu smatrati učećim entitetima⁴¹⁵, odnosno posebnim učećim okruženjem u kojima može doći do eksploratornog i eksploatacijskog učenja i transfera znanja. Sudionici ovakvih suradničkih procesa mogu razmjenjivati svoja iskustva, dijeliti informacije o svakodnevnoj praksi, uspjesima i neuspjesima

414 Rupčić, N. (2021.b): "Interorganizational learning: a context-dependent process", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 222–232.

415 Gibb, J., Sune, A., Albers, S. (2017.): "Network learning: episodes of interorganizational learning towards a collective performance goal", *European Management Journal*, god. 35, br. 1, str. 15–25.

ma, kao i razgovarati o složenijim pitanjima kao što su korištenje tehnologije i tržišni odnosi. Tako se proces učenja može sagledati i obrnuto: međuorganizacijsko učenje i razmjena znanja potiču individualno i timsko učenje što potiče daljnje organizacijsko učenje i transfer znanja u organizacijske rutine i praksu. Na taj način ponovno jača poticaj za daljnje međuorganizacijsko učenje te se proces ciklički i spiralno ponavlja uvijek na višoj razini.

Međutim, treba imati na umu da ovaj proces nije uvijek brz⁴¹⁶ jer uključuje dionike koji mogu imati različitu stratešku orijentaciju, motiv za suradnju, ali i organizacijsku kulturu. Općenito, potencijal za suradnju i međuorganizacijsko učenje je visok ako i kada se uspije uspostaviti visoka razina povjerenja. Iz tog razloga upravljanje međuorganizacijskim učenjem može se smatrati posebnom menadžerskom kompetencijom. Menadžment također treba utvrditi je li novostečeno znanje, ali i znanje koje je moguće steći, kompatibilno s njihovom organizacijom ne samo po pitanju sadržaja, već i s obzirom na organizacijske vrijednosne temelje kako bi se osigurali učinkoviti transfer i implementacija stečenoga znanja.

Treba imati na umu da međuorganizacijsko učenje predstavlja kontinuum koji ima nekoliko aspekata⁴¹⁷: znanje stečeno izvana može se prepoznati kao vrijedno kroz eksploratorno učenje; može se apsorbirati kroz transformacijsko učenje što znači da organizacija mijenja svoje rutine; znanje se može koristiti i stvarati novo znanje / novu dodanu vrijednost kroz eksploatacijsko učenje. Međuorganizacijsko učenje ne mora biti uvijek aktivno. Ono može biti pasivno ili aktivno tako da jedna organizacija sudjeluje kao „učitelj“, a druga kao „učenik“. Tako je, primjerice, utvrđeno da komunikacija između dobavljača i kupaca potiče učenje tako da omogućuje utvrđivanje koje znanje već postoji, koje znanje nedostaje, kako stvoriti novo znanje te koji su odnosi i procedure pritom korisni⁴¹⁸.

Metode transfera znanja mogu biti pričanje priča, promatranje, trening, mentoriranje ili može biti riječi o formalnijim praksama transfera informacija i znanja. Međutim, kada se uključuju u suradničku praksu, obje ili sve strane nastoje ostvariti korist u smislu učenja i znanja pa je interaktivno učenje izglednije što rezultira sustvaranjem i opipljivoga i neopipljivoga znanja. Međutim, da bi međuorgani-

416 Holmqvist, M. (2009.): "Complicating the organization: a new prescription for the learning organization?", *Management Learning*, god. 40, br. 3, str. 275–287.

417 Lane, P. J, Koka, B. R., Pathak, S. (2006.): "The reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct", *Academy of Management Review*, god. 31, br. 4, str. 833–863.

418 Engström, A., Käkelä, N. (2019.): "Early steps in learning about organizational learning in customization settings: A communication perspective", *The Learning Organization*, god. 26, br. 1, str. 27–43.

zacijsko znanje rezultiralo opipljivim koristima, organizacije trebaju ojačati svoj apsorpcijski kapacitet što uključuje asimilaciju i korištenje znanja⁴¹⁹. Na taj način kvaliteta i učinkovitost međuorganizacijskoga učenja ovise o njihovim značajkama kao što su veličina, industrija, vrijednosni sustavi, mentalni modeli koje dijele uključeni dionici, ali i o njihovoj komplementarnosti koja omogućuje zajedničko stvaranje znanja. Učenje i apsorpcija znanja stoga su dinamičke sposobnosti koje ovise o uključenim dionicima i njihovom apsorpcijskom kapacitetu.

Međuorganizacijsko učenje i razmjena znanja ovise o kontekstu u kojem se provode. Tako pozicija u mreži i veličina organizacije mogu imati važnu ulogu. Primjerice, položaj malih i srednjih poduzeća u opskrbnom lancu može biti manje važan što međuorganizacijsko učenje i razmjenu znanja može činiti otežanim⁴²⁰. Također, svi dionici vjerojatno ne dijele iste interese i motivaciju za međuorganizacijsko učenje i razmjenu znanja što može doprinosti sporijem tempu i intenzitetu aktivnosti. Stoga prilikom uključivanja u mreže, posebno strateške i učeće alijanse koje mogu rezultirati međuorganizacijskim učenjem, fokus treba biti na pitanjima strateške orijentacije, odnosno strateške podudarnosti⁴²¹.

Čini se da mreže pružaju značajne koristi u smislu novoga znanja jer se procesi međuorganizacijskoga učenja većinom usmjeravaju na eksploraciju znanja, što je utvrđeno za poduzetničke aktivnosti kompanija⁴²². Treba napomenuti da je međuorganizacijsko učenje najviše istraživano u kontekstu opskrbnih lanaca⁴²³. Ovi sustavi, odnosno mreže, razvijaju se i napreduju s obzirom na činjenicu da stvaraju znanje važno za njihove pojedinačne rezultate, ali i za optimalizaciju rada mreže, odnosno kompleksnoga ekosustava koji se neprestano mijenja i razvija, a sastoji se od dionika koji sudjeluju u procesima stvaranja vrijednosti.

419 Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990.): "Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation", *Administrative Science Quarterly*, god. 35, br. 1, str. 128–152.

420 Bouncken, R. B., Pesch, R., Kraus, S. (2015.): "SME innovativeness in buyer-seller alliances: effects of entry timing strategies and inter-organizational learning", *Review of Managerial Science*, god. 9, br. 2, str. 361–384.

421 Anand, A., Brøns Kringelum, L., Øland Madsen, C., Selivanovskikh, L. (2021.): "Interorganizational learning: a bibliometric review and research agenda", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 111–136.

422 Schildt, H. A., Maula, M. V., Keil, T. (2005.): "Explorative and exploitative learning from external corporate ventures", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 29, br. 4, str. 493–515.

423 Rajala, A. (2018.): "Examining the effects of interorganizational learning on performance: a meta-analysis", *Journal of Business and Industrial Marketing*, god. 4, str. 574–584; Hernández-Espallardo, M., Rodríguez-Orejuela, A., Sánchez-Pérez, M. (2010.): "Interorganizational governance, learning and performance in supply chains", *Supply Chain Management*, god. 15, br. 2, str. 101–114; Manuj, I., Omar, A., Yazdanparast, A. (2013.): "The quest for competitive advantage in global supply chains: the role of interorganizational learning", *Transportation Journal*, god. 52, br. 4, str. 463–492.

Međuorganizacijsko učenje, odnosno promjene i razvoj na temelju učenja i razmjene znanja, posebno je teško izučavati u mrežama uslužnoga karaktera. Takve mreže je moguće sagledavati iz interne perspektive, odnosno s obzirom na stvaratelje vrijednosti, ali i iz eksterne perspektive, promatranjem usluga sa stajališta kupaca ili korisnika. Ako se integriraju obje perspektive, uslužne mreže svojim korisnicima pružaju složene uslužne pakete jedinstvenih značajki povezivanjem različitih dionika. U tom procesu stvaranja vrijednosti vrijeme je od velike važnosti jer postoji serija transakcija i procesa razmjene koji se odvijaju kroz određeno vremensko razdoblje. Proces stvaranja vrijednosti može se i nastaviti ako su u taj proces uključeni korisnici. Stoga je u ovom procesu učinkovita komunikacija od velike važnosti, ne samo između pružatelja usluga, već i između njih i korisnika. Manjak komunikacije ili nepravovremena komunikacija mogu dovesti do smanjene razine kontekstualnoga razumijevanja i poremetiti tok aktivnosti.

Da bi se osigurao nesmetani tok odvijanja aktivnosti, granice između entiteta i dionika trebaju biti neprimjetne, što pruža temelj za organizacijski i međuorganizacijski razvoj na temelju organizacijskoga i međuorganizacijskoga učenja, ali i učenja od drugih dionika, posebno korisnika. Na taj način pružanje usluga postaje konstrukt i sukonstrukt znanja stečenoga primjenom tržišne i učeće orijentacije u organizacijskim i međuorganizacijskim odnosima u smislu istraživanja i korištenja znanja. Tako međuorganizacijsko znanje postaje mehanizam koji doprinosi smanjivanju neizvjesnosti i neodređenosti, kao i asimetrije informacija između tržišnih dionika.

Iako okruženje postaje sve kompleksnije, međuorganizacijsko učenje može pomoći smanjiti neizvjesnost i neodređenost promoviranjem međuorganizacijskoga dijaloga, što rezultira raznolikosti tumačenja i razumijevanja raznih pojavnosti, a što može potaknuti stvaralačku akciju. Tako se mogu identificirati dva objekta međuorganizacijskoga učenja⁴²⁴: učenje o tome kako razviti tržišno relevantno znanje i učenje o tome kako ga primijeniti. Tako međuorganizacijsko učenje može pružiti odgovor na pitanja što, *kako* i *zašto* treba učiti, što može rezultirati nizom usluga i njihovom isporukom korisnicima od strane različitih dionika, odnosno pružatelja usluga.

Da bi pružatelji usluga mogli steći najveću korist od međuorganizacijskoga učenja, uključeni dionici trebali bi učiti i o mogućnostima zajedničke suradnje i uče-

424 Peronard, J.-P. (2021.): "Interorganizational learning: a strategic framework for service networks", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 195–207.

nja, kao i o modalitetima koji se tiču uzajamnoga rješavanja problema. Stoga se međuorganizacijska učeća strategija može definirati kao sposobnost zajedničkoga efikasnog i efektivnog obavljanja zadataka⁴²⁵. Međutim, taj proces ne treba smatrati transakcijskim, već transformacijskim jer on može dovesti do transformacije mentalnih modela koji određuju suštinu neke vrijednosti te pridonijeti novom načinu stvaranja dodane vrijednosti. Zajedničko pričanje priča i dijalog mogu pomoći prilikom traženja načina zajedničke interpretacije koja može označiti budući tijek aktivnosti, osobito kada je riječ o zadovoljavanju latentnih potreba korisnika. Međutim, ono što pružatelji usluga najviše žele postići kada se uključuju u zajedničko učenje o aktivnostima je visoki stupanj kompatibilnosti njihovih usluga prema percepciji kupaca, uz nuđenje komplementarnih usluga.

Interakcije mogu biti linearne, pri čemu se prati kauzalni slijed događaja, a greške se mogu lako uočiti i ispraviti na temelju organizacijskoga učenja jednostrukom petljom. One mogu biti i kompleksne i nepredvidljive, što dovodi do slabijega razumijevanja prirode događaja i sporijih intervencija u sustav. Tada treba primijeniti sustavski pristup kako bi intervencije bile pravovremene i primjerene⁴²⁶. No, veze između agenata, odnosno pružatelja usluga, mogu biti labave, kada postoji samo nekoliko veza, i to neizravnih, te su individualne aktivnosti rijetko određene aktivnostima drugih i čvršće kada postoji visok stupanj međuovisnosti između članova mreže.

Ako postoji samo nekoliko pružatelja usluga u uslužnoj mreži koji su čvršće i linaerano povezani, članovi se mogu uključiti u aktivno učenje⁴²⁷. U takvom sustavu nužne su jasne politike, procedure i pravila uz njihovo poštivanje kako bi sustav funkcionirao linearno i rezultirao sustavom usluga po želji korisnika. Takav proces može se optimalizirati primjenom organizacijskoga učenja jednostrukom petljom na način da se greške ispravljaju na temelju postojećega znanja. S druge strane, ako je sustav složen i povezan na način da su dionici jako međuovisni, potrebna je jaka koordinacija kako bi složeni sustav dobro funkcionirao i postizao sinergijske učinke.

425 Ibid.

426 Perrow, C. (1999.): *Normal Accidents: Living with High-Risk Technologies*, Princeton University Press, Princeton, NJ.

427 Peronard, J.-P. (2021.): "Interorganizational learning: a strategic framework for service networks", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 195–207.

U ovakvom tipu organizacije korisno je primijeniti *interaktivno učenje*⁴²⁸. Takvo učenje podrazumijeva neprestani dijalog i razmjenu opipljivoga i neopipljivoga znanja. Međutim, njihovi članovi, odnosno menadžeri, trebaju imati visoku razinu konceptijskih vještina i koristiti sustavsko razmišljanje kako bi donosili učinkovite strateške odluke koje mogu prilagoditi djelovanje složenoga sustava. Situacija je jednostavnija kada sustav djeluje linearno, a njegovi sudionici su labavo povezani. Tada su interakcije rjeđe, a odnosi su već definirani pa je i međuorganizacijsko učenje manje intenzivno. Drugim riječima, učenje može biti pasivno. Međutim, nesmetani tok informacija i akcijsko učenje od strane svih dionika je važno da bi se uslužne komponente unaprjeđivale, posebno ako se promijene ili povećaju zahtjevi korisnika.

Na koncu, uslužne mreže mogu biti složene, a njihovi dionici slabije povezani. Takvi sustavi djeluju na temelju niskoga stupnja centralizacije uz lokalne prilagodbe, što ih čini fleksibilnima na temelju samoorganizacije. Kako bi do toga došlo, treba razvijati dijalog te razmjenu informacija i znanja kako bi se svaki entitet mogao prilagoditi i transformirati na temelju akcijskoga učenja i eksperimentiranja, odnosno na temelju učenja na temelju iskustva⁴²⁹. Kada se članovi mreže uključe u takav način učenja, cijeli sustav uslužne mreže može se transformirati na temelju organizacijskoga učenja dvostrukom petljom postizanjem zajedničkog razumijevanja. Međutim, kako je sustav labavo povezan, ovaj proces može biti težak. Stoga sudionici najprije trebaju izmijeniti svoje mentalne modele u korist koordinacije i suradnje kako bi se učinkovito uključili u dijalog i razvoj zajedničke vizije.

Međuorganizacijsko učenje zanimljivo je promatrati i u turizmu. Turizam je složena industrija u kojoj dionici često surađuju i oblikuju klastere, mreže i ekosustave. Ekosustavi se oblikuju u turističkim destinacijama i sastoje od raznih tržišnih aktera koji uspostavljaju različite odnose, što zahtijeva da njihov menadžment primijeni sustavski pristup kako bi identificirali dinamiku ekosustava, prilagodili i uskladili njihove operacije, uveli unaprjeđenja i inovacije te proizveli sinergijske učinke. Pritom su klasteri i mreže manji dijelovi ekosustava. Klasteri se oblikuju od entiteta (poduzeća i institucija) koje djeluju u neposrednoj blizini te su uključeni u isporuku turističke vrijednosti. Ostvaruju korist od bržega rješavanja problema, koordinacije unaprjeđenja te efikasnijih transakcija. Klasteri mogu privući različite tržišne aktere, a njihovi odnosi mogu postati složeniji, što otvara put ra-

428 Ibid.

429 Ibid.

zvoju mreže. Nije neobično da mreže u turističkoj djelatnosti nastaju zbog razvoja uzajamnih ciljeva te kao odgovor na krizu⁴³⁰ ili neki oblik državne intervencije⁴³¹. Članovi mreže tada mogu imati koristi od umrežavanja i dijeljenja informacija, uzajamnoga učenja te razmjene znanja i inovacija što jača pojedinačne i kolektivne kompetencije i konkurentnost.

Turistički klasteri i mreže mogu djelovati u okviru većega sustava (suprasustava) koji se zovu turistički ili uslužni ekosustavi koji se sastoje od labavo povezanih entiteta koji dijele informacije i resurse, stvaraju vrijednost i razvijaju se samoprilagodbo⁴³². Takvi suradnički okviri omogućuju razmjenu znanja i međuorganizacijsko učenje⁴³³ na temelju zajedničkoga eksperimentiranja, improviziranja, učenja iz grešaka i zajedničkih aktivnosti⁴³⁴. Ekosustavi su posebno pogodne platforme za međuorganizacijsko učenje jer njihovi članovi dijele sličnosti u svojim domenama znanja što ih čini sklonijima međusobnom povezivanju i suradnji.

Međutim, proces učenja je raznolik i slojevit, odnosno može se odvijati na raznim razinama i u raznim okolnostima⁴³⁵: u klasterima, mrežama i ekosustavima. Primjerice, ako klaster karakterizira heterogenost usluga i povećana razina konkurentnosti, što označava nisku razinu povjerenja, međuorganizacijsko učenje je ograničeno i može se odvijati, primjerice, kroz imitiranje ili *benchmarking*. Izgledna je i neravnoteža moći, što međuorganizacijsko učenje čini asimetričnim, a dominantna kompanija ostvaruje korist od svoje strateške pozicije, ali i od ključnih resursa poput lokalne tradicije. Međutim, ako su sudionici klastera čvršće povezani, iako i dalje postoje konkurentski odnosi, suradnja je vjerojatnija, što otvara put međuorganizacijskom učenju u kojem je razmjena znanja izgledna, a može

430 Gustafsson, E., Larson, M., Svensson, B. (2014.): "Governance in multi-project networks: lessons from a failed destination branding effort", *European Planning Studies: Innovation and Tourism Destination Development*, god. 22, br. 8, str. 1569–1586.

431 Pinto, H., Cruz, A. R. (2012.): "Structuring a knowledge-based maritime cluster: contributions of network analysis in a tourism region", *Revista de Estudios Regionales*, br. 95, str. 101–118.

432 Reynoso, J., Barile, S., Saviano, M., Spohrer, J. (2018.): "Service systems, networks, and ecosystems: connecting the dots concisely from a systems perspective", u: Vargo, S. L., Lusch, R. F. (ur.), *The SAGE Handbook of Service-Dominant Logic*, SAGE Publications Ltd, London, UK, str. 241–260.

433 Wilke, E. P., Costa, B. K., Freire, O. B. D. L., Ferreira, M. P. (2019.): "Interorganizational cooperation in tourist destination: building performance in the hotel industry", *Tourism Management*, god. 72, str. 340–351.

434 Holmqvist, M. (2003.): "A dynamic model of intra-and interorganizational learning", *Organization Studies*, god. 24, br. 1, str. 95–123.

435 Buhagiar, K. (2021.): "Interorganizational learning in the tourism industry: conceptualizing a multi-level typology", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 208–221.

doći i do stvaranja znanja. Primjerice, jedan *resort* može surađivati s lokalnim poljoprivrednicima u smislu prilagodbe proizvodnje i uvjeta prodaje.

U decentraliziranim turističkim mrežama, koje se sastoje od različitih entiteta, međuorganizacijsko učenje može biti višesmjerno. Njeni članovi mogu se sastajati, družiti te raspravljati o raznim pitanjima na formalan ili neformalan način, razmjenjivati svoje misaone obrasce, mišljenja i neopipljivo znanje. Članovi mreže se mogu, primjerice, udružiti u timove kako bi rebrandirali destinaciju na temelju zajedničke vizije i konsenzusa oko zajedničkih koristi te dizajnirati novu tržišnu ponudu u kojoj svi mogu sudjelovati, kao što su razne priredbe, festivali, društvena događanja, seminari, radionice, konferencije i slično.

Mreže mogu također biti rezultat namjernih aktivnosti s koordiniranim naporima i jasnim ciljevima što ih može činiti horizontalnima i vertikalnima po svojoj prirodi. U tom kontekstu međuorganizacijsko učenje određuju veličina mreže, veličina uključenih entiteta i stupanj simetrije moći između članova mreže. U slučaju da jedan entitet ima središnju ulogu u mreži, članovi doprinose ostvarivanju njegovih ciljeva kroz razmjenu znanja i zajedničko razumijevanje okolnosti, čime učeći proces postaje interaktivan. Entitet sa središnjom ulogom može biti neka institucija, primjerice turistička zajednica, koja može služiti kao koordinator aktivnosti u slučaju krize ili neke prilike. Međutim, drugi članovi mogu imati minimalne ili nikakve interakcije jer održavaju svoju konkurentnu ulogu pa između njih nema previše učećih aktivnosti.

Ekosustavi predstavljaju veće platforme koje uključuju klastere i mreže te omogućuju razne učeće odnose. Tako, primjerice, cijela turistička industrija manje države može biti organizirana kao ekosustav ili određena destinacija u velikim državama može biti koordinirana kao veliki ekosustav. U svakom slučaju, turistički ekosustavi predstavljaju repozitorij znanja koji mogu razvijati kako bi ojačali svoj konkurentni položaj. Dijele zajedničke vrijednosti i viziju te temelje svoje interakcije na koordinacijskim mehanizmima koji mogu biti formalni i neformalni. No, njihov razvoj primarno se odvija kroz samoregulaciju i samoorganizaciju na temelju rezultata zajedničkoga učenja.

Međuorganizacijsko učenje korisno je analizirati i u vezi s aktivnostima istraživanja i razvoja. Takve aktivnosti zahtijevaju bazen talenata, znanja i resursa, kao i sposobnost apsorbiranja rizika i neuspjeha. Stoga takve aktivnosti često uključuju suradnju više organizacija koje zajedno uče kako bi zajedno stvorile novo znanje i novu vrijednost. Učenje u takvim okolnostima također je vrlo interak-

tivno te uključuje zajedničko stvaranje novoga znanja, kao i transfer znanja od jedne organizacije prema drugoj ili drugima⁴³⁶. U tom procesu neke organizacije mogu se baviti eksploratornim učenjem kojim traže novo znanje i eksperimentiraju promoviranjem timskega rada i opunomoćenja tako da zaposlenici testiraju nove ideje i potiču njihovu primjenu. Druge organizacije mogu biti usmjerenije prema eksploatacijskom učenju pri čemu koriste postojeće znanje kako bi unaprijedile produktivnost i efikasnost. Međutim, organizacije se mogu uključiti u oba procesa, što ih čini ambidekstralnima⁴³⁷.

Zbog problema veličine takvo učenje treba podržati informacijsko-komunikacijskom (IK) tehnologijom kako bi se omogućilo istraživanje i iskorištavanje znanja. IK tehnologija se koristi i kako bi se ojačao *apsorpcijski kapacitet* kao sposobnost organizacije da identificira, prikupi i primijeni novo znanje u procesu stvaranja vrijednosti. Da bi se ostvarile koristi, zaposlenici bi takvu tehnologiju trebali prihvatiti i koristiti. Njeno prihvaćanje i korištenje ovisi o nekoliko aspekata⁴³⁸. Neki od njih povezani su sa samom tehnologijom dok su drugi vezani za okruženje u kojem se ona uvodi. Tehnologija ima veću vjerojatnost prihvaćanja ako obećaje rezultate koji se mogu očekivati s visokim stupnjem vjerojatnosti u kombinaciji s očekivanom korisnošću. Stoga je to potrebno utvrditi i o tome informirati organizacijske članove kako bi se pospješilo i ubrzalo prihvaćanje i uvođenje nove tehnologije. Treba imati na umu da, iako je poticanje korisno, svaki oblik pritiska može rezultirati negativnim stavom.

Kada je riječ o poticanju zaposlenika da prihvate mrežne platforme za međuorganizacijsko učenje prilikom rada na istraživanju i razvoju, utvrđeno je da je korisno naglašavati važnost „hedonističke motivacije“⁴³⁹, odnosno čimbenika ugone, zadovoljstva i većega stupnja protočnosti (engl. *flow*) rada na temelju korištenja ove tehnologije. Međutim, utvrđene su razlike s obzirom na podgrupe koje su se bavile eksploracijom, odnosno istraživanjem znanja, eksploatacijom, odnosno korištenjem znanja i one koje su se bavile i jednim i drugim, odnosno bile ambidekstralne. U eksploratornim grupama, kao što su to, primjerice, sveučilišta,

436 Larsson, R., Bengtsson, L., Henriksson, K., Sparks, J. (1998.): "The interorganizational learning dilemma: collective knowledge development in strategic alliances", *Organization Science*, god. 9, br. 3, str. 285–305.

437 Gupta, A. K., Smith, K. G., Shalley, C. E. (2006.): "The interplay between exploration and exploitation", *Academy of Management Journal*, god. 49, br. 4, str. 693–706.

438 Reichenbach, R., Eberl, C., Lindenmeier, J. (2021.): "Come on, network! Empowering employees to utilize web-based interorganizational learning platforms in research and development", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 167–180.

439 Ibid.

stav zaposlenika da prihvate mrežne tehnologije bio je pod utjecajem očekivanja korisnih učinaka takve tehnologije općenito i za međuorganizacijsko učenje te društvenih poticaja prema uvođenju takve tehnologije. Stoga je korisno osigurati visok stupanj automatizacije, kustomizacije i fleksibilnosti sustava. Poticanje timskoga rada i opunomoćenja također može pridonijeti većem korištenju takvih sustava.

U eksploitativnim organizacijama, odnosno onima koje primjenjuju znanje, kao što su, primjerice, poduzeća ili državne agencije, očekivanje korisnosti bio je najznačajniji pokretač i motivator prihvaćanja mrežnih platformi za međuorganizacijsko učenje. No, poticajno okruženje također se pokazalo važnim čimbenikom za prihvaćanje ovih tehnologija i u ovim organizacijama. U tom smislu od pomoći mogu biti seminari, treninzi te napisane i/ili snimljene upute i vodiči.

U ambidekstralnim organizacijama očekivane koristi su također imale pozitivan učinak na prihvaćanje mrežnih tehnologija za međuorganizacijsko učenje. No, čimbenici zadovoljstva radom s takvim sustavima također su se pokazali važnima. Korištenje tehnologije kojom mogu naučiti nešto novo, što im donosi radost i neometanost u radu, kod zaposlenika izaziva entuzijazam. Fleksibilnost, ali i mogućnosti poput virtualnih iskustva koje pruža umjetna inteligencija, tako također mogu potaknuti korištenje ovih tehnologija.

Organizacijsko i međuorganizacijsko učenje obično se izučavaju u velikim organizacijama. Međutim, manji poduzetnički poduhvati također zaslužuju jednaku pozornost u tom smislu. Takve su organizacije posebno zanimljive jer još nemaju uspostavljene stabilne poslovne procese, već se brzo mijenjaju i razvijaju na temelju kontinuiranoga učenja iz raznih izvora dok se istovremeno bore i s ograničenim resursima. U suštini, poduzetništvo je proces koji se razvija na temelju učenja. Ili jednostavnije rečeno, poduzetništvo *jest* učenje⁴⁴⁰.

Poduzetnički poduhvati su često na udaru iznenadnih događaja koji izazivaju neki oblik krize. Tako je korisno proučavati kako se poduzetnici nose s kriznim situacijama te u kojoj im je mjeri učenje pritom od koristi. Zatvaranja i ograničavanje poslovanja u razdoblju između 2020. i 2022. godine bili su izvrsna prilika za izučavanje procesa kriznoga menadžmenta u poduzetničkim pothvatima. Ovi nemili događaji mnoge su poduzetnike zatekli nespremna, bez odgovarajućih resur-

440 Cope, J. (2005.): "Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 29, br. 4, str. 373–397.

sa, znanja i vještina kako preživjeti. Međutim, i u takvim okolnostima učenje, a posebno međuorganizacijsko učenje, može se pokazati kao koristan mehanizam preživljavanja. Tako se u kriznim situacijama za poduzetničke poduhvate učenje o njihovim kupcima, dobavljačima i zaposlenicima može pokazati izuzetno važnim za opstanak i premošćivanje situacije.

Haneberg⁴⁴¹ je istraživao upravo kako su poduzetnički poduhvati, koji svoj rad temelje na znanju i učenju, preživjeli *lockdown* te kako je to utjecalo na njihovo međuorganizacijsko učenje. Njegova početna hipoteza bila je da će krizna situacija potaknuti međuorganizacijsko učenje i pomoći u prevladavanju krize. U kriznim situacijama se ljudi, pa tako i poduzetnici, obraćaju drugim ljudima i organizacijama kako bi zajedno tražili rješenja. Poduzetnički poduhvati posebno su poznati po intenzivnim društvenim interakcijama između poduzetnika⁴⁴² pa je društveni kontekst jako važan za zajedničko učenje i uzajamnu podršku. Poslovni inkubatori su posebno korisna mjesta što se tiče učenja i podrške, kako s unutaršnjim tako i s vanjskim dionicima⁴⁴³. Utvrđena je njihova velika korist u vremenima neizvjesnosti i velike dinamike promjena⁴⁴⁴. Pokazalo se također da znanjem intenzivne industrije imaju veliku korist od međuorganizacijskoga učenja posredstvom međuljudskih odnosa⁴⁴⁵.

Haneberg⁴⁴⁶ je istraživao učinke *lockdowna* na međuorganizacijsko učenje u Norveškoj sredinom svibnja 2020. godine, dva mjeseca nakon što je počeo. Ispitivao je je li *lockdown* utjecao na njihov razvoj poduzetničkih proizvoda i usluga, marketing i prodaju postojećim kupcima, marketing i prodaju novim kupcima, financijsku situaciju te organizacijski razvoj. No, istražio je i oblik poduzetničkoga odgovora na kriznu situaciju na način da je ispitivao je li poduzeće oblikovalo odgovor

441 Haneberg, D.-H. (2021.): "Interorganizational learning between knowledge-based entrepreneurial ventures responding to COVID-19", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 137–152.

442 Nogueira, T. F. (2019.): "Entrepreneurial learning: what do we mean by it?", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 560–573.

443 Fang, S. C., Tsai, F. S., Lin, J. L. (2010.): "Leveraging tenant-incubator social capital for organizational learning and performance in incubation programme", *International Small Business Journal*, god. 28, br. 1, str. 90–113.

444 Wu, W., Wang, H., Wu, Y. J. (2020.): "Internal and external networks, and incubatees' performance in dynamic environments: entrepreneurial learning's mediating effect", *Journal of Technology Transfer*, DOI:10.1007/s10961-020-09790-w.

445 Pina-Stranger, A., Lazega, E. (2011.): "Bringing personalized ties back in: their added value for biotech entrepreneurs and venture capitalists interorganizational networks", *Sociological Quarterly*, god. 52, br. 2, str. 268–292.

446 Haneberg, D.-H. (2021.): "Interorganizational learning between knowledge-based entrepreneurial ventures responding to COVID-19", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 137–152.

na temelju prošloga iskustva, iskustva i odgovora drugih poduzeća, u suradnji s drugim poduzećima te je li poduzeće podupiralo druga poduzeća prilikom oblikovanja njihova odgovora. Te je stavke korisno primijeniti prilikom istraživanja poduzetničkoga odgovora na bilo koju kriznu situaciju te utjecaja međuorganizacijskoga učenja na te procese. Tako je, primjerice, moguće istraživati je li poduzeće steklo novo ili važno znanje o proizvodima, uslugama, kupcima, tržištima, strategijama ili financiranju vlastitim istraživanjem ili od kolega poduzetnika, jesu li im i u kojoj mjeri druga poduzeća pomogla izgraditi znanje i/ili sposobnosti da se lakše nose s kriznom situacijom te jesu li im znanja drugih poduzeća ili znanja u suradnji s drugim poduzećima bila važnija od vlastitoga iskustva.

Rezultati su pokazali da je poduzeća bilo moguće podijeliti u četiri kategorije: ona na koja *lockdown* nije utjecao ni pozitivno ni negativno te koja su slabije surađivala s drugim poduzećima i manje ih podržavala u dizajnu njihovoga odgovora. Druga grupa je bila u sličnoj situaciji, no nije surađivala s drugima. Treća grupa poduzeća je bila teško pogođena zatvaranjem, ali je njihov aktivni odgovor bio nizak. Četvrta grupa je uključivala one koji su bili negativno pogođeni, ali je njihov aktivni odgovor bio značajan.

Suprotno očekivanjima, u ovom istraživanju utvrđeno je da je krizna situacija *lockdowna* smanjila međuorganizacijsko učenje između poduzetničkih poduzeća. Za to može biti nekoliko objašnjenja. Jedno objašnjenje može se ticati činjenice da su poduzeća bila toliko pogođena da im je nedostajalo resursa, mogućnosti i/ili volje da se upuste u međuorganizacijsko učenje. Razlog je moguće naći i u činjenici da poduzetnici nisu smatrali da im virtualna komunikacija može pomoći u tom smislu dok je izravna fizička komunikacija bila ograničavana. Moguće je i da je ovakvo istraživanje provedeno prerano jer su poduzeća ipak dobivala pomoć i obustavila svoje aktivnosti nadajući se skorom otvaranju. Moguće je i da su se neki brzo okrenuli *online* prodaji pa im i nije trebala vanjska pomoć te su od situacije čak i profitirali, dok su drugi zaključili da je bolje da se okrenu sebi i svojoj obitelji jer je tržište ionako bilo blokirano. Budući da se ovakva situacija u novijoj povijesti nikada nije dogodila, može se zaključiti da su se poduzetnici našli zatečeni i zamrznuti u svom djelovanju te su smatrali da je rješenje, ali i koristi od krizne situacije nemoguće pronaći.

Međuorganizacijsko učenje je posebno zanimljivo istraživati među poduzećima u nastanku (engl. *startups*). Iako ovakva poduzeća često surađuju i dijele znanja i ideje, posebno ako dijele fizički prostor, kao što je to slučaj u poduzetničkim inku-

batorima, njihovo učenje i razmjena znanja s velikim poduzećima još su zanimljiviji i jednako važni za obje strane. Velike organizacije i poduzeća imaju složene organizacijske strukture te često smanjenu ili manjkavu poduzetničku orijentaciju, ali i sposobnost da uče i mijenjaju se što dovodi do njihove stagnacije i slabljenja rezultata. U tom smislu poduzeća u nastajanju mogu biti vrijedni izvori novih ideja i znanja što može rezultirati novim inovacijama za velika poduzeća, ali i prilikom za suradnju za poduzeća u nastajanju, posebno što se tiče distribucije njihovih ideja i prototipova.

U tom smislu Steiber⁴⁴⁷ je ponudio tipologiju međuorganizacijskoga učenja između velikih korporacija i poduzeća u nastajanju u smislu suradničkih modela. Tako, primjerice, naglasak može biti na velikim poduzećima koja oblikuju jedinice kojima je zadatak stupiti u kontakt s vanjskim poduzećima u nastajanju i raditi na tržišnim inovacijama na temelju stvaranja znanja. Malo labaviji pristup može biti pozvati poduzeća u nastajanju da se nastane blizu velikih korporacija kako bi se otvorila mogućnost za suradnju i slučajna otkrića.

Velika poduzeća također mogu uspostaviti inkubatore koji mogu ugostiti unutarnje ili vanjske generatore ideja, odnosno poduzeća u nastajanju. Njihove ideje i prototipovi mogu se internalizirati i dalje razvijati u velikim poduzećima kao *spin-off* projekti. Inkubatore je moguće oformiti i na kratki rok (što se ponekad zove *interni korporativni akceleratori*) kako bi se usmjerili na jačanje poduzetničke orijentacije i poduzetničkoga duha u velikom poduzeću. Velika poduzeća mogu osnovati i mrežne platforme u koje se pozivaju vanjski generatori ideja, odnosno predstavnici poduzeća u nastajanju. Također, kada velika poduzeća traže partnere kako bi promovirali svoje inovacije ili izgradili ekosustav, mogu podržati razvoj poduzeća u nastajanju kroz vlastiti korporativni *startup* program.

Temeljna ideja ovakve suradnje je da velika poduzeća koriste istraživačke i inovativne sposobnosti malih poduzetničkih organizacija. Međutim, razlike u vezi s veličinom, vrijednosnim sustavom i ciljevima takvu suradnju mogu učiniti teškom. Razlike u rutinama i pristupima mogu ograničiti i kočiti učenje, razmjenu znanja i njegovu primjenu. Stoga je prije i tijekom suradnje korisno istražiti postojeće mentalne modele pojedinaca i sustava te ih korigirati kako bi se olakšala interakcija i integracija korisnih znanja.

447 Steiber, A., Alänge, S., Corvello, V. (2021.): "Learning with startups: an empirically grounded typology", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 153–166.

2.6. Učenje – zaboravljanje – odučavanje – ponovno učenje: učeća dinamika učećega poduzeća

Iznimna dinamika suvremenoga poslovanja, pod utjecajem promjena u unutar-njem i vanjskom okruženju, predstavlja veliki izazov za menadžment. U takvom okruženju potrebno je neprestano uvoditi neke promjene što znači da se postojeći sustav namjerno destabilizira, ispituju se i isprobavaju novi pristupi te se potom uspostavlja željeno stanje. Pritom su najteži aspekti svake inicijative uvođenja promjena podići svijest organizacijskih članova da su određene promjene nužne te ih uvjeriti da promijene svoje ponašanje, odnosno rutine. Tako svaka inicijativa uvođenja promjena zahtijeva i učenje i odučavanje u koje se organizacijski članovi trebaju uključiti istovremeno. Ako se ne osigura visoka razina kako učenja tako i odučavanja, velika je vjerojatnost da će projekt uvođenja promjena biti neuspješan.

Ako se proces upravljanja promjenama sagleda sa stajališta procesa učenja, moguće je identificirati tri faze: *destabilizacija postojećih rutina, otpuštanje starih rutina i eksperimentiranje s novima te razvijanje novoga razumijevanja sadašnje situacije*⁴⁴⁸. Pritom je *podizanje svijesti* ključno za postizanje bilo kakve promjene. Svijest je moguće podići učenjem o novim okolnostima, što rezultira poticajem za akciju, odnosno dolazi do točke preokreta kada postojeće stanje više nije zadovoljavajuće i potrebno je krenuti u nešto novo.

Faza destabilizacije postojećih rutina gotovo uvijek izaziva nelagodu oko pravca i prirode promjena. No, učenjem o trenutnim okolnostima, uz nemogućnost postizanja zadanih ciljeva u trenutnom kontekstu, ojačano podrškom vođe, moguće je prevladati disonanciju. Pritom u učećem poduzeću teret dokaza važnosti promjena, odnosno prezentiranje dokaza o tome da postojeće rutine dovode do nezadovoljavajućih rezultata, nije samo na menadžmentu. U učećem poduzeću u kojem djeluju opunomoćeni pojedinci koji se samoorganiziraju i djeluju u međufunkcijskim timovima na temelju znanja i procesa učenja izvor su novih spoznaja i potrebe uvođenja određenih promjena. Stoga se može očekivati da se u učećim poduzećima promjene uvode učinkovitije i rezultiraju bržom stabilizacijom sustava na novoj razini.

448 Fiol, M., O'Connor, E. (2017.): "Unlearning established organizational routines – part II", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 82–92.

Iako je promjene u okruženju proaktivnoga djelovanja moguće uvesti relativno bezbolno, negativne se emocije ipak mogu pojaviti. Stoga je za menadžment važno raditi na razvijanju *zajedničke vizije nove željene stvarnosti*. Pojavu negativnih emocija treba iskoristiti kao *povod za dijalog* te kao *katalizator* u smislu preispitivanja valjanosti postojećih obrazaca ponašanja. Pritom je korisno odmaknuti se od težnje za određivanjem određenih zaključaka i rješenja i zadržati određenu razinu neizvjesnosti i neodređenosti kako bi se potaknuo dijalog te se razmotrile sve manjkavosti postojeće situacije i potencijali novih rješenja. Iako je u okruženju učećega poduzeća manje izgledno očekivati inerciju s obzirom na visoku razinu uključenosti organizacijskih članova u učenje i odlučivanje, ona je ipak prisutna kod provođenja promjena stanja bilo kojega sustava, pa tako i učećega. Stoga je važno razmotriti i negativne stimulanse kako bi započeo proces destabilizacije postojećih, odnosno zastarjelih rutina.

Treba ustvrditi da je učeće poduzeće ono poduzeće koje neprestano uvodi promjene, odnosno vrši adaptaciju sustava s obzirom na poticaje iz unutaršnjeg i vanjskog okruženja što povremeno poprima značajke transformacije sustava, odnosno promjene mentalnih modela, misije i vizije. U takvom poduzeću otpornost se postiže usvajanjem paradigme prema kojoj se, umjesto reakcije na krize, radi na jačanju organizacijskoga ponašanja koje osigurava *kontinuiranu metamorfozu* ili *preobrazbu organizacijskoga sustava*⁴⁴⁹. *Paradigma reakcije na krizu* podrazumijeva radikalna rješenja zbog ugroženosti opstanka poput prodaje imovine, reinženjeringa i smanjivanja opsega poslovanja, što prate otpuštanja, apatija i pad morala, odnosno slabljenje internoga emocionalnog kapitala. S druge strane, organizacijska metamorfoza podrazumijeva neprestano uvođenje promjena prije nego što potrebe za radikalnim promjenama postanu očite te njima postane teško upravljati, uz neizvjestan ishod.

Kontinuiranu metamorfozu ili preobrazbu moguće je osigurati ako su i menadžment i opunomoćeni organizacijski članovi neprestano usmjereni na otkrivanje raznih znakova upozorenja kako bi se potreba za promjenom pravovremeno preispitala. Upravo je to proces koji podrazumijeva i učenje i odučavanje. Proces formulacije problema može potaknuti oba procesa. Poznato je da definiranje problema suštinski utječe na to kako, odnosno na koji način će se problem rješavati. *Formulacija problema* tako podrazumijeva učenje o problemu i svim njegovim

449 Morais-Storz, M., Nguyen, N. (2017.): "The role of unlearning in metamorphosis and strategic resilience", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 93–106.

okolnostima. U ovoj fazi preispituju se važnost i suština ranih znakova upozorenja, valjanost strateške namjere ili orijentacije poduzeća, a u konačnici se ispituje i valjanost postojeće misije. Ako je misiju potrebno redizajnirati, odnosno prilagoditi postojećem okruženju, tome treba prilagoditi i organizacijske rutine.

Nakon formulacije problema počinje proces upravljanja promjenama, i to *destabilizacijom postojećih rutina*, što zahtijeva i učenje i odučavanje. U ovoj fazi potrebno je ojačati svijest o potrebi uvođenja promjena osiguravanjem informacija o razlozima promjena i učenjem o postojećim okolnostima. Također je potrebno raditi na kanaliziranju konflikata prema traženju integracijskih rješenja, čemu može pomoći stvaranje zajedničke vizije o novoj željenoj stvarnosti, što podrazumijeva sudjelovanje što većega broja opunomoćenih pojedinaca.

U sljedećoj fazi *otpuštaju se stare rutine i eksperimentira se s novim obrascima ponašanja*. Ovaj proces podrazumijeva odučavanje postojećega i učenje novoga. U ovoj fazi važno je održavati visoku razinu interakcije i sudjelovanja što većega broja organizacijskih članova kako bi proces odučavanja i učenja novoga teкао što brže i učinkovitije. Tako je korisno što veći broj članova uključiti u proces eksperimentiranja i traženja novih rješenja u čemu može pomoći proces igranja uloga. U ovoj fazi ključna je podrška menadžmenta, kako po pitanju poticanja učenja i odučavanja tako i s obzirom na osiguranje raznih poticaja uvođenju poželjnoga ponašanja svih organizacijskih članova. Na koncu se razvija *ново razumijevanje postojeće stvarnosti*, pri čemu se također nastavlja poticati učenje, stimulira se interakcija te se usklađuju individualne i grupne aktivnosti.

Ponekad se smatra da je najbolji način postizanja organizacijskoga odučavanja *zamjena menadžmenta*⁴⁵⁰. Međutim, i novi menadžment može biti neusklađen s prirodom aktualne stvarnosti pa do značajnijega napretka ne mora doći. Ponekad pak novi tim može ponuditi nove perspektive djelovanja i pokrenuti promjene u cijeloj organizaciji. Ovaj proces posebno je važan s obzirom na organizacijsko učenje, odnosno odučavanje. Naime, dok se osobe rijetko od nečega potpuno oduče, organizacija, kao kolektiv pojedinaca, može *od-učiti* stare rutine njihovom zamjenom novima po nalogu menadžmenta. No, organizacijsko odučavanje moguće je i odbacivanjem postojećih rutina čak i ako one nisu zamijenjene novima. S druge

450 Tsang, E. W. K. (2017.): "Stop eulogizing, complicating or straitjacketing the concept of organizational unlearning, please", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 78–81.

strane, osobe mogu nešto *zaboraviti*, a taj se proces ne događa s namjerom, za razliku od odučavanja, što je *namjerni proces*⁴⁵¹.

Bez obzira na to kako se provodi, odnosno iz kojeg izvora dolaze poticaji za upravljanje promjenama, ovaj je proces rijetko linearan te je praćen većim ili manjim stupnjem kaotičnosti⁴⁵². Tako se može krenuti linearno, odnosno primjenjivati faze jednu za drugom, ali je povratak na prethodne faze vrlo izgledan, nerijetko uz novo definiranje situacije, odnosno problema ili njegovih derivacija. Stoga je važno rukovoditi se svrhovitošću djelovanja, odnosno logički sagledavati situaciju i njene elemente, poticati dijalektiku i dijalog te eksperimentirati s novim rješenjima dok se ne postigne zadovoljavajući rezultat.

Pritom je uvijek korisnije kontinuirano se baviti manjim prilagodbama sustava pod utjecajem stimulansa iz okruženja bez neprestane potrebe za utvrđivanjem je li organizacija na pravom putu. Drugim riječima, proces organizacijskoga razvoja je proces neprestane potrage za *pravim putom*⁴⁵³ i odgovarajućim rješenjima koji nikada ne prestaje. Tako je *djelovanje* jedini pravi put samospoznaje i otkrivanja vlastitih mogućnosti i značajka u trenutno manifestiranoj stvarnosti. Pod utjecajem stalnoga procesa učenja i promišljanja uvedene rutine se s vremenom preobražavaju i dostižu nove razine cjelovitosti s obzirom na razne okolnosti. Pod utjecajem unutarnjega kompasa utemeljenoga na učenju i kritičkom sagledavanju stvarnosti, pojedinci u učećem poduzeću slobodni su iskoračiti u nepoznato s vjerom da će ih kapital znanja i socijalnoga kapitala povesti u novu zonu reda i stabilnosti. Pojedinci u učećem poduzeću svjesni su činjenice da nove i neizvjesne situacije mogu sadržavati skrivene i nezamislive razvojne potencijale i mogućnosti. Tako svi u učećem poduzeću trebaju neprestano njegovati vlastitu osjetljivost i budnost kako bi mogli uočiti prilike i mogućnosti novoga kreativnog djelovanja.

Međutim, *dinamiku učenja – zaboravljanja – odučavanja i ponovnog učenja* treba sagledavati i u svakodnevnom djelovanju organizacijskih članova, a ne samo za vrijeme projekta uvođenja opsežnijih promjena. Pritom bi trebalo utvrditi događa

451 Klammer, A., Gueldenberg, S. (2019.): "Unlearning and forgetting in organizations: a systematic review of literature", *Journal of Knowledge Management*, god. 23, br. 5, str. 860–888.

452 Rupčić, N. (2017.): "How to unlearn and change – that is the question!", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 127–130.

453 Chia, R. (2017.): "The Learning Organization A Process-Philosophical Understanding of Organizational Learning as "Wayfinding": Process, Practices and Sensitivity to Environmental Affordances", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2 str. 107–118.

li se taj proces sekvencijalno ili simultano. Primjerice, Turc i Baumard⁴⁵⁴ smatraju da se odučavanje i ponovno učenje događaju sekvencijalno na način da odučavanje potiče novi proces učenja. Kada je riječ o željenom ishodu u smislu stjecanja novoga znanja, odučavanje je potrebno kako bi se staro znanje zaboravilo nakon čega slijedi ponovno učenje i razvoj novoga znanja⁴⁵⁵. Tako se odučavanje može smatrati preduvjetom novoga i učinkovitoga učenja⁴⁵⁶ što se događa kroz *proces zaboravljanja* ili napuštanja znanja koje je postalo zastarjelo ili irelevantno u novim okolnostima. No, treba imati na umu da ponovno učenje ne slijedi uvijek nakon odučavanja ako se učenje nekog novoga znanja ne smatra potrebnim⁴⁵⁷.

Preduvjet da pojedinac ili organizacija nauče nešto novo, posebice ako je novo znanje dijelom proturječno starom, jest *odučavanje* (engl. *unlearning*)⁴⁵⁸ onoga što je već naučeno. Drugim riječima, potrebno je otkriti koja uvjerenja i metode ne daju očekivani učinak i na njih se treba prestati oslanjati. Postojeća znanja mogu zaslijepiti percepciju, odnosno onemogućiti ispravnu interpretaciju činjenica, kako iz poduzeća tako i iz okruženja. Ovaj se problem može posebno odnositi na specijaliste i stručnjake u jednom užem području čija specijalizacijska niša može postati „slijepa ulica“. Ova niša stručnjacima donosi prihod i društveni status pa je njihov otpor društvenim i tehničkim promjenama realno očekivati. Stvaranjem percepcijskih filtara stručnjaci ne primjećuju ili negiraju promjene u svom području djelovanja, odnosno mogu previdjeti važne događaje izvan njihove domene. Međutim, ljudima je teško ignorirati ustaljena vjerovanja i metode jer učenjem tih metoda stvaraju za njih eksplicitna opravdanja. Svoja vjerovanja i metode integrišu u koherentne, racionalne strukture u kojima se građevni elementi podupiru i nadograđuju. Ovakve koherentne strukture karakterizira rigidnost koja proizlazi iz njihove složene međuovisnosti. Zbog toga je ljudima teško primati informacije koje su u suprotnosti s njihovim ustaljenim vjerovanjima.

454 Turc, E., Baumard, P. (2007.): "Can organizations really unlearn?", u: C. R. McInerney, R. E. Day (ur.): *Rethinking Knowledge Management: From Knowledge Objects to Knowledge Processes*, Springer, New York, NY, str. 125–146.

455 Navarro, J. G. C., Wensley, A. K., Polo, M. T. S. (2014.): "A conceptual framework for unlearning in a homecare setting", *Knowledge Management Research & Practice*, god. 12, br. 4, str. 375–386.

456 Zhao, Y., Lu, Y., Wang, X. (2013.): "Organizational unlearning and organizational relearning: A dynamic process of knowledge management", *Journal of Knowledge Management*, god. 17, br. 6, str. 902–912.

457 Rupčić, N. (2017.): "How to unlearn and change – that is the question!", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 127–130.

458 Starbuck, W. (1996.): "Unlearning Ineffective or Obsolete Technologies", *International Journal of Technology Management*, god. 11, str. 725–737.

Nužni preduvjet koji može pokrenuti *proces zaboravljanja* naučenoga je pojava događaja ili poruka koji izazivaju sumnju u uvriježena vjerovanja i metode. Svako neočekivano iznenađenje, upozorenje, događaj i sl. koji postavljaju znak pitanja, razvijaju se u sumnju i mogu poslužiti kao poticaj učenju. Drugi važan element koji može izazvati reorganizaciju ustaljenih vjerovanja je nezadovoljstvo postojećim rezultatima. Međutim, nezadovoljstvo je proces koji zahtijeva određeno vrijeme da se razvije do stupnja kada izaziva promjene u razmišljanju i metodama rada. Efikasan način iniciranja promjena u razmišljanju je uvođenje novih ljudi u radnu sredinu. Njihove opaske zaposlenici često doživljavaju naivnima, luckastima ili ih tumače kao neznanje s objašnjenjem da oni „ne poznaju naše poduzeće“. Međutim, novi zaposlenici često unose novu perspektivu. Oslobođeni su ograničenja koja nameću ustaljena vjerovanja, mogu vidjeti priliku u nečem neobičnom, što zaposlenici, indoktrinirani ustaljenim načinima mišljenja, mogu propustiti.

Organizacijsko odučavanje i ponovno učenje može se stoga smatrati procesom razmatranja vrijednosti postojećega znanja, njegovoga osvježavanja, mijenjanja i prilagođavanja novim okolnostima. Ove procese treba temeljiti na kritičkom i sustavskom razmišljanju ovih okolnosti i njihovih implikacija na održivost nekoga sustava. Na temelju novoga znanja, a u mjeri u kojoj je to potrebno, slijedi proces prilagodbe organizacijskih elemenata koji pokreću određene organizacijske rutine kao što su struktura, kultura, politike, sustavi i procesi. Treba stoga zaključiti da ponovno učenje uključuje i odučavanje i svjesno napuštanje organizacijskoga znanja sadržanoga u postojećim rutinama te stjecanje novoga znanja koje doprinosi promjenama organizacijskoga dizajna. Međutim, postoji puno nijansi ponovnoga organizacijskoga učenja. Ako se znanje samo osvježava i u manjoj mjeri mijenja, ponovno učenje može se smatrati i pokušajem smanjivanja gubitka znanja zbog zaboravljanja i jačanja zadržavanja znanja u ljudskoj i organizacijskoj memoriji⁴⁵⁹. Treba dodati da se pritom individualno i organizacijsko zaboravljanje smatra procesom koji nije svjestan ni namjeren.

Iako se odučavanje smatra svjesnim naporom nakon kojega slijedi ponovno učenje, ovi procesi se također događaju spontano, posebno na individualnoj razini. Pojedinci se mogu svjesno pokušati odučiti od nekog znanja ili nenamjerno zaboraviti neko znanje ili njegove dijelove koje su prestali koristiti i nikada ga više ne revidirati, ali također mogu pokušati ponovno doći do toga znanja ili nekih

459 Sharma, S., Lenka, U. (2019.): "Exploring linkages between unlearning and relearning in organizations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 500–517.

njegovih dijelova i uključiti se u proces ponovnoga učenja. Ovaj proces može se odvijati spontano na individualnoj razini, ali njegovi učinci mogu dovesti *do efekta snježne grude* na organizacijskoj razini tako da cijeli proces odučavanja i ponovnoga učenja počne svjesno i kolektivno. Pritom je zaboravljanje korisno jer omogućuje smanjivanje utjecaja staroga znanja na kognitivne i bihevioralne procese⁴⁶⁰.

Međutim, svjesno zaboravljanje ili odučavanje pridonosi trajnijim promjenama u individualnoj i organizacijskoj memoriji jer je podržano svjesnošću o razlozima koji se nalaze iza tih odluka. Stoga ne treba čuditi da je utvrđeno da zaboravljanje ima negativni učinak na radikalne inovacije dok ih odučavanje podupire⁴⁶¹ zbog činjenice da je odučavanje svjesni napor usmjeren na napuštanje određenoga znanja i ponašanja koje se temelji na tom znanju, ali i na vrijednostima koje ga podupiru⁴⁶². Isto tako, utvrđeno je da je odučavanje pozitivno povezano s organizacijskom spremnošću, što je preduvjet daljnjega razvoja i inovacija⁴⁶³.

Sharma i Lenka⁴⁶⁴ naglašavaju da odučavanje i ponovno učenje ne trebaju biti povezani u smislu da se događaju jedan iz drugoga. Odučavanje može početi identifikiranjem nečega što više nije prikladno ili je pogrešno te nešto treba poduzeti. Tako odučavanje započinje postavljanjem pitanja u vezi s određenim aktivnostima ili rutinama te dominantnom logikom ili mentalnim modelima koji ih podupiru. Preispitivanje dominantne logike podrazumijeva preispitivanje baze znanja koja se nalazi iza tih aktivnosti ili organizacijskih rutina. U slučaju da se dominantna logika smatra djelomično ili potpuno pogrešnom, uvjerenja ili vrijednosni sustav također treba preispitati. Ovaj se proces može događati na individualnoj razini, posebno na razini opunomoćenih i samoorganiziranih pojedinaca, ali i na timskoj razini, posebno kod samoorganiziranih međufunkcijskih timova te na organizacijskoj razini kada može doći do preispitivanja organizacijske misije i samoga razloga organizacijskoga postojanja. U slučaju da treba poduzeti značajnije promjene u

460 Grisold, T., Kaiser, A., Hafner, J. (2017.): "Unlearning before creating new knowledge: A cognitive process", *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, URL: <http://hdl.handle.net/10125/41723>, str. 4610–4623.

461 Yang, K. P., Chou, C., Chiu, Y. J. (2014.): "How unlearning affects radical innovation: The dynamics of social capital and slack resources", *Technological Forecasting and Social Change*, god. 87, str. 152–163.

462 Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. R., Holland, J. (2014.): "The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field", *Management Learning*, god. 40, br. 5, str. 540–560.

463 Wong, P. S., Whelan, B., Holdsworth, S. (2018.): "Are contractors ready for greater use of prefabrication in projects? An empirical analysis on the role of unlearning and counterknowledge", *International Journal of Construction Management*, god. 21, br. 4, str. 353–368.

464 Sharma, S., Lenka, U. (2019.): "Exploring linkages between unlearning and relearning in organizations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 500–517.

dominantnoj logici ili mentalnim modelima, odučavanje slijedi novo učenje sa svim novoga znanja odabranoga na temelju potrebnih promjena perspektive.

Prije zaključka da se nešto treba promijeniti u smislu određenih rutina, treba identificirati koje znanje se iza toga nalazi. Tada pojedinci, timovi ili organizacije donose odluku o tome koje znanje treba napustiti ili odbaciti. Ishod odučavanja je tada svjesno ili namjerno odbacivanje znanja kojega više ne treba koristiti. No, pitanje je što se događa s tim znanjem? Ono se može svjesno izbrisati iz organizacijske memorije ili staviti na lokaciju s koje se može opet preuzeti iako se ne smatra aktivnim znanjem koje se koristi. Dok brisanje ili uklanjanje organizacijskoga znanja može biti jednostavno, pojedinci trebaju uložiti poseban napor da bi osigurali da na njihovo ponašanje ne utječe znanje koje se prethodno smatralo važnim. Isto tako, u vrijeme brzih promjena nikada se ne može sa sigurnošću znati da neko znanje više nikada neće biti korisno.

Procesu učenja novoga znanja također treba posvetiti pozornost. Naime, treba osigurati razdoblje eksperimentiranja dok se ne pronađu novi oblici znanja i rutine koje se smatraju prikladnima u određenoj situaciji. Ovaj bi proces trebao biti iterativan i utemeljen na kolektivno prikupljenim povratnim informacijama. Također se može očekivati da će pojedinci prolaziti kroz proces prilagođavanja dok se novo znanje ne počne rutinski koristiti. Organizacija, kao zajednica pojedinaca, također prolazi kroz proces prilagodbe i osnaživanja sve dok se novo znanje ne počne u potpunosti koristiti, a greške i propusti više ne budu mogući. Tada dolazi do trajne promjene u ponašanju kao rezultat nove prakse te se može reći da je učenje uspješno provedeno⁴⁶⁵.

No, potrebno je sagledati još jednu nijansu ove dinamike. Ako je ishod odučavanja svjesno i namjerno napuštanje znanja koje više nije u upotrebi, pitanje je započinje li taj proces s nekim određenim ciljem. Složenost i neodređenost okruženja predviđanje budućih trendova i potrebnoga znanja čini gotovo nemogućim. Budući da budući pravac nije sasvim jasan, proces preispitivanja dominantne logike i mentalnih modela može biti težak, praćen otporom i tjeskobom, posebno ako željeno rješenje unaprijed nije poznato i podložno je raspravi između interesnih grupa koje imaju suprotstavljene ciljeve, interese i ideje. Odučavanje je uvijek odmak od poznatoga prema potpuno ili djelomično nepoznatom, što je uzrok neizvjesnosti. Međutim, ako do iskoraka u nepoznato dođe u okviru učeće organizacije, organi-

465 Morgan, C. T., King, R. A., Weisz, J. R., Schopler, J. (1993.): *Introduction to Psychology*, Tata-McGraw Hill Publishing Co. Ltd, New Delhi.

zacijski članovi mogu računati na uzajamnu podršku i dijalog tijekom kojega će do interpretacije doći zajednički nakon čega slijedi zajedničko istraživanje novoga znanja koje je potrebno. Osim toga, kada je to potrebno, organizacijski članovi su spremni na *nedjelovanje*⁴⁶⁶, odnosno na individualnu i kolektivnu refleksiju, postavljanje novih pitanja na koja ne treba odmah dati odgovor, iznošenje novih perspektiva te razvijanje novih obrazaca razmišljanja. Razdoblje nedjelovanja je tako jedno od najvećih izvora snage učeće organizacije⁴⁶⁷.

Odučavanje u učećoj organizaciji treba razumjeti kao proces dubokoga i kolektivnoga razumijevanja postojećega znanja u svjetlu novih okolnosti te zajedničke potrage za novim znanjem. To Peschl⁴⁶⁸ naziva *adaptivnim procesom* tijekom kojega su staro i novo znanje u interakciji te će važnost jednoga ojačati, a drugoga izbljedjeti. To nije jednokratani proces rješavanja nekoga problema, već kontinuirano traganje za smislom utemeljeno na probuđenoj osjetljivosti na izvirujuću stvarnost bez pokušaja kontrole. Predstavlja proces otkrivanja nove stvarnosti, ali i njenoga stvaranja s obzirom na identifikaciju preferencija nekih pojavnosti. U tom procesu važno je osigurati etičko⁴⁶⁹ i transformacijsko vodstvo koje može pridonijeti razvoju osjećaja odgovornosti, iskrenosti i poštovanja, što može pridonijeti odučavanju neodgovarajućega ponašanja i prakse, ali i organizacijskoga učenja dvostrukom petljom.

Odučavanje se tako može opisati kao složeni i svjesni proces koji se sastoji od više slojeva i rezultira odbacivanjem određenoga znanja i izgradnjom novoga. No, u praksi se češće koristi termin „zaboravljanje“ kada se svjesno donosi odluka da se neko znanje napusti, a koje je ugrađeno u određene rutine. Termin „zaboravljanje“ se naprosto čini jasnijim od termina „odučavanje“. Rutine su dizajnirane na način da upravljaju radom zaposlenika. No, može se postaviti pitanje kako se one u praksi mijenjaju. Prije svega, rutine se mogu opisati i kao pravila, odnosno prepoznatljiviji i opetovani obrasci ponašanja koje slijedi veći broj dionika⁴⁷⁰. Pravila

466 Vince, R. (2008.): "Learning-in-action' and 'learning inaction': advancing the theory and practice of critical action learning", *Action Learning: Research and Practice*, god. 5, br. 2, str. 93–104.

467 Brook, C., M. Pedler, C. Abbott, J. Burgoyne (2016.): "On stopping doing those things that are not getting us to where we want to be: Unlearning, wicked problems and critical action learning", *Human Relations*, god. 69, br. 2, str. 369–389.

468 Peschl, M. (2019.): "Unlearning towards an uncertain future. On the back end of unlearning", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 454–469.

469 Usman, M., Hameed, A. A., Manzoor, S. (2018.): "Exploring the links between ethical leadership and organizational unlearning: A case study of a European multinational company", *Business & Economic Review*, god. 10, br. 2, str. 28–54.

470 Feldman, M. S., Pentland, B. T. (2003.): "Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change", *Administrative Science Quarterly*, god. 48, str. 94–118.

obično postavljaju nositelji moći, odnosno autoriteti te su normativnog karaktera, odnosno definiraju kako nešto *treba* biti učinjeno⁴⁷¹. No, pravila mogu nastati i na temelju samoorganizacije opunomoćenih zaposlenika koji tijekom kolektivnog pregovaranja i dijaloga donose kolektivne odluke o tome kako nešto treba učiniti. Takva pravila onda nisu nametnuta. Ona su rezultat voljne aktivnosti pojedinaca uključenih u proces te njihovoga konsenzusa oko primjerenosti obavljanja određenih aktivnosti.

Zanimljivo je utvrditi koja pravila imaju dulji vijek trajanja – ona koje su definirali autoriteti ili ona koja su nastala na temelju kolektivnoga odlučivanja i konsenzusa. Na primjeru proizvođača automobila Volland⁴⁷² je ustanovio da su članovi projekta primjenjivali pravila koja su im bila poznata iz konvencionalne radne prakse. S druge strane, pravila koja su definirana na temelju dominacije ili autoriteta imala su veću vjerojatnost da budu namjerno zaboravljena i zamijenjena onima nastalima samoorganizacijom. Takva pravila članovi projekta nisu imali potrebu mijenjati za vrijeme trajanja projekta. Tako se može zaključiti da pravila koja su nastala na temelju samoorganizacije imaju veću vjerojatnost održivosti. Tako članovi projekta ili organizacije mijenjaju pravila koja ne služe svrsi, odnosno predstavljaju neku prisilu ili ograničenje u korist onih koja su rezultat kolektivne snage.

Na taj način također je moguće izgraditi bolje odnose te postići veći stupanj identifikacije s ciljevima, misijom i vizijom. Taj proces pak od svih uključenih zahtijeva visoku sposobnost konceptijskoga, strateškoga i kritičkog razmišljanja kao i sposobnost interpretacije manifestacija djelovanja elemenata sustava. Što je sposobnost kritičkoga razmišljanja i interpretiranja bolja, proces odučavanja/zaboravljanja i ponovnoga učenja je brži i učinkovitiji. No, taj proces nije linearan, odnosno uključuje više razina i faza dijaloga koje su potrebne kako bi se postigao konsenzus oko toga što treba odučiti/zaboraviti, kako i u kojem pravcu treba usmjeriti novo učenje. Taj je proces vrlo dinamičan, nerijetko i kaotičan te se odvija u brojnim iteracijama kojima se od kaosa nastoji postići nova razina dinamičke ravnoteže.

Dinamika učenja – zaboravljanja – odučavanja – ponovnoga učenja posebno je važna za postizanje i održavanje *organizacijske otpornosti* (engl. *resilience*). Broj

471 Ortmann, G. (2010.): "On Drifting Rules and Standards", *Scandinavian Journal of Management*, god. 26, br. 2, str. 204–214.

472 Volland, M. (2019.): "How to intentionally forget rules in newly introduced agile projects: a case study of a multinational automotive company", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 470–484.

izazova s kojima se organizacije i poduzeća suočavaju neprestano raste s povećanjem složenosti unutarnjega i vanjskoga okruženja. Tako se organizacijska otpornost može definirati kao sposobnost organizacije da podržava svoju održivost na temelju neprestanoga učenja, prilagodbe i transformacije⁴⁷³. Organizacijsko učenje može se smatrati jednom od najvažnijih organizacijskih sposobnosti koja može osigurati održivu organizacijsku otpornost. Dok organizacijsko učenje jednostrukom petljom može pomoći da se sustav prilagodi u slučaju pojave manjih problema koje je moguće riješiti na temelju znanja pohranjenoga u organizacijskom repozitoriju, organizacijsko učenje dvostrukom petljom može pomoći organizacijama da se transformiraju kada su suočene sa značajnijom disrupcijom koja dolazi iz okruženja. Disrupcija obično podrazumijeva značajne promjene što nužno uključuje i odučavanje kako bi se mogle provesti nužne promjene. Krize su tako test kojim organizacije dokazuju svoj stupanj otpornosti. Za vrijeme krizne situacije organizacije, odnosno njeni članovi, moraju eksperimentirati, učiti, razmišljati i razumijevati nove okolnosti, dok istovremeno paze na troškove.

Kroz sličan proces prolazile su razne organizacije čije je poslovanje na neki način bilo ograničeno ili čak onemogućeno zbog zatvaranja uslijed proglašenja pandemije COVID-19 u razdoblju od 2020. do 2022. godine⁴⁷⁴. Tada je bilo potrebno izvršiti određene promjene u organizacijskim sustavima, procesima i obrascima ponašanja, što je podrazumijevalo učenje, ali i odučavanje u odnosu na prethodno stanje. U takvim situacijama, obično se od određenih znanja treba odučiti, a neka i svjesno i u kratkom roku zaboraviti. Učenje i odučavanje tako se mogu smatrati temeljem organizacijske strateške otpornosti⁴⁷⁵. No, u takvim okolnostima posebnu važnost ima kvalitetna improvizacija pri kojoj dolazi do učenja na temelju interakcije s drugim sudionicima koji svojim idejama nastoje pronaći nova rješenja u uvjetima neizvjesnosti i neodređenosti, ali i pod vremenskim pritiskom⁴⁷⁶.

U kriznim situacijama posebno je teško baviti se procesom odučavanja jer je u tom procesu potrebno također procijeniti vrijednost postojećih mentalnih modela i izmijeniti ih, razviti novu viziju djelovanja te dizajnirati nove obrasce pona-

473 Rupčić, N. (2021.): "Character-based leadership and tacit knowledge for learning and resilience", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 560–568.

474 Orth, D., Schuldis, P. M. (2021.): "Organisational Learning and Unlearning Capabilities for Resilience during COVID-19", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 509–522.

475 Morais-Storz, M., Nguyen, N. (2017.): "The role of unlearning in metamorphosis and strategic resilience", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 93–106.

476 Mishra, B., Reddy, J. M. (2021.): "Is 'Character' the link between Organizational Learning and Learning Organization? An interview with Mary M. Crossan", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 538–545.

šanja koji su prikladni s obzirom na nove okolnosti. Usto je važno rukovoditi se sustavskim razmišljanjem, odnosno okolnosti sagledati iz sustavske perspektive jer inače promjene mogu biti kontraproduktivne, posebno ako su izvršene prebrzo. Utvrđeno je da u kriznoj situaciji učenje može imati pozitivan učinak na organizacijsku adaptivnu sposobnost što dovodi do veće organizacijske otpornosti⁴⁷⁷. Međutim, isto istraživanje nije potvrdilo da odučavanje pomaže organizacijskom učenju prilikom izgradnje organizacije otpornosti. Razloge je moguće tražiti u činjenici da su u vrijeme krize potrebne nove vještine i rutine koje su ipak komplementarne postojećima, odnosno na njih se na neki način nadovezuju.

Treba ustvrditi da je za održavanje organizacijske otpornosti najprije važno na pravi način identificirati i definirati prijetnju s kojom se sustav suočava pa zatim dizajnirati aktivnosti kojima će se na nju odgovoriti. Također je važno raditi na izgradnji organizacijskih sposobnosti koje mogu jačati organizacijsko učenje sada i u budućnosti⁴⁷⁸. Tako održavanje organizacijske otpornosti, odnosno rad na tome, postaje proces koji zahtijeva učenje i razvoj adaptivnih sposobnosti⁴⁷⁹. No, pritom ne treba zaboraviti da je o izvršenim promjenama korisno razmišljati, posebno kritički, odnosno baviti se refleksijom te na temelju takvih spoznaja izgrađivati organizacijsku memoriju znanjima koja će se možda koristiti u budućnosti⁴⁸⁰.

Stoga se može zaključiti da je uvijek potrebno jačati učeću kulturu koja održava i potiče sustavsku perspektivu, odnosno sustavsko razmišljanje kako bi se u vrijeme krize zaposlenici mogli učinkovitije baviti eksperimentiranjem i učenjem da bi izgrađivali adaptivni kapacitet i uvodili nove obrasce ponašanja. Tada je potrebno također dobro razmotriti treba li proces učenja pratiti i odučavanje, odnosno procijeniti jesu li i u kojoj mjeri postojeća znanja postala nepotrebna. Tako treba ustvrditi da su učenje i znanje istovremeno *inputi* i *output* procesa izgradnje i održavanja organizacijske otpornosti⁴⁸¹, a na temelju procesa individualnoga i

477 Orth, D., Schuldis, P. M. (2021.): "Organisational Learning and Unlearning Capabilities for Resilience during COVID-19", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 509–522.

478 Burnard, K. J., Bhamra, R. (2011.): "Organisational resilience: development of a conceptual framework for organisational responses", *International Journal of Production Research*, god. 49, br. 18, str. 5581–5599.

479 Duchek, S. (2014.): "Growth in the face of crisis: The role of organizational resilience capabilities", *Academy of Management Proceedings*, god. 1, str. 861–866.

480 Duchek, S. (2019.): "Organizational resilience: a capability-based conceptualization", *Business Research*, god. 13, br. 1, str. 215–246.

481 Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J. (2003.): "Organizing for Resilience", u: Cameron, K., Dutton, J. E., Quinn, R. E. (ur.): *Positive Organizational Scholarship*, Berrett-Koehler, San Francisco, USA, str. 94–100.

organizacijskoga učenja. Na taj način može se održavati organizacijski *momentum* ili zamah za buduće uvođenje promjena.

U takvim je uvjetima vodstvo također od velike važnosti. U tom smislu Mary Crossan ističe važnost *karaktera* vođe⁴⁸², koji se sastoji od sljedećih značajki:

- odgovornost, odnosno savjesnost, pouzdanost i spremnost da se preuzme odgovornost
- hrabrost koja jamči da će osoba biti temeljita, odlučna, samouvjerena i otporna
- proaktivnost na temelju koje je osoba strastveno usmjerena ka ostvarivanju ciljeva, odnosno određenih rezultata
- transcendencija koja osobi omogućuje da bude svrhovita, inspirirana okolnostima, usmjerena na budućnost, a zahvalna na sadašnjosti
- kooperativnost, odnosno činjenica da je osoba otvorena uma i fleksibilna u odnosu s drugima
- pravednost koja osigurava da je osoba poštena i društveno odgovorna
- humanost, odnosno činjenica da je osoba suosjećajna i obzirna prema drugima
- poniznost koja omogućuje da osoba osjeća zahvalnost i poštovanje prema drugima, ali je istovremeno i znatiželjna i usmjerena na učenje
- umjerenost koja osobi omogućuje da bude smirena, strpljiva, mudra i razumna
- integritet koji omogućuje da osoba bude autentična, principijelna i dosljedna.

Crossan⁴⁸³ ističe da sve ove kvalitete trebaju činiti karakter vođe. Naime, principijelna osoba vrlo lako može postati dogmatična i hrabra, ali bez fokusa, što vodi u neuspjeh. Stoga su sve ove značajke važne za uravnoteženu prosudbu koja se temelji na refleksiji i svjesnosti situacijskih čimbenika, predstavlja dosege analitike, ali i pragmatizma, odlučnosti, ali i prilagodljivosti. Tako karakter vođe ili *karakter*

482 Mishra, B., Reddy, J. M. (2021.): "Is 'Character' the link between Organizational Learning and Learning Organization? An interview with Mary M. Crossan", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 538–545.
483 Ibid.

vođenja može ujediniti sve sastavnice učeće organizacije i doprinijeti izvirujućem ishodu organizacijske transformacije koji se temelji na organizacijskom učenju.

Isto tako, treba imati na umu da bi svi organizacijski članovi trebali vježbati i razvijati ove značajke. Naime, u decentraliziranom sustavu koji se temelji na radu međufunkcijskih timova, a kakav je učeća organizacija, svatko, prema svojim afinitetima, ali i prema organizacijskim mogućnostima i kontekstu, može i treba u određenom trenutku preuzeti ulogu vođe. Bez obzira na to tko ta osoba u određenom trenutku može biti, u organizaciji se treba njegovati osjećaj povjerenja koji je temelj dobrog internog i eksternog socijalnog kapitala. On služi kao ljepilo koje na okupu drži organizaciju, ali i cijeli ekosustav kojega je ona dio. Karakterno vodstvo tako ima i moć transcendencije kako na individualnoj tako i na organizacijskoj razini. Tako, ako se grupa sastoji od ljudi s karakterom, oni će izgrađivati snažne društvene veze temeljene na poštovanju i povjerenju zbog čega će se svi osjećati slobodnijima više eksperimentirati, iskušavati različite puteve razvoja i testirati ih. U takvim okolnostima, čak i ako su obojene krizom, greške predstavljaju zajedničku priliku za učenje i potencijal razvoja novih, boljih ideja.

Slikovito se može ustvrditi da je za organizacije važno znati *kako zaboraviti ono što treba biti zaboravljeno*, ali i *kako ne zaboraviti ono što je još uvijek važno*⁴⁸⁴. Posebno je važno utvrditi kako fluktuacija zaposlenika utječe na smanjivanje baze znanja. Taj je problem posebno izražen u radno intenzivnim djelatnostima i poduzećima u kojima se znanje povezuje s određenim zaposlenicima te se može izgubiti kada oni odu iz organizacije⁴⁸⁵. Stoga su takva poduzeća pod velikim rizikom od gubitka znanja u slučaju odlaska ključnih zaposlenika. Međutim, gubitak znanja i organizacijsko zaboravljanje ipak značajno ovise o kontekstu. Stoga je važno dokumentirati tko odlazi i kojim znanjem je raspolagao. Tako je važno osigurati prijenos znanja i primopredaju zadataka, pri čemu osoba koja odlazi važno znanje prenosi nasljedniku.

Drugi važan čimbenik je *vrijeme*. S vremenom sve gubi na vrijednosti pa se slično može očekivati i za znanje. Stoga je važno identificirati znanje za koje postoji veća vjerojatnost gubitka vrijednosti te ustanoviti mehanizme za njegovo redovito osvježavanje. S vremenom se znanje može i slučajno izgubiti pa je važno poraditi

484 Rupčić, N. (2020.f): "Learning organizations and organizational learning through the pragmatist lens", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 463–472.

485 Benkard, C. L. (2000.): "Learning and forgetting: The dynamics of aircraft production", *American Economic Review*, god. 90, br. 4, str. 1034–1054.

i na mehanizmima i sustavima njegove pohrane. Uloga menadžmenta je također jako važna. Treba obratiti pozornost na distribuciju moći i političke procese, odnosno procese pregovaranja, kako bi se utvrdilo tko ima utjecaj na odluke o procesima stjecanja i razmjene znanja, odnosno učenja i osvježavanja znanja. Uloga menadžmenta je važna i kod namjernoga organizacijskog zaboravljanja. Tako je važno utvrditi koje rutine ponašanja su se promijenile kako bi se procijenila vrijednost znanja koje je ranije postojalo te kako bi se ono pohranilo na odgovarajući način. Korisno je utvrditi i procese ponovnoga učenja toga znanja ako se procijeni da bi ono u procesu stvaranja vrijednosti opet moglo biti vrijedno.

Važno je razmotriti i ulogu tehnologije u procesu organizacijskoga zaboravljanja. No, rezultati istraživanja po tom su pitanju podijeljeni. Dok je Argote⁴⁸⁶ ustanovio da tehnološki alati sprječavaju organizacijsko zaboravljanje, Daghfous *et al.*⁴⁸⁷ su utvrdili da ih oni uzrokuju. Stoga je važno obratiti pozornost na svrhu i korištenje tehnoloških alata, posebno u djelatnostima koje su sklone gubitku znanja, kao što su to radno intenzivne djelatnosti te aktivnosti umrežavanja. Treba imati na umu da su pojedinci najvažniji repozitoriji znanja jer imaju svijest o tome koje znanje postoji i gdje ga se može naći. Također, postoji manja vjerojatnost gubitka znanja ako se ono podijeli u nekoj mreži. Utvrđeno je da su mrežne strategije, poput strateške koordinacije između jedinica i mreža, učinkovitije u prevenciji gubitka znanja od njegove kodifikacije⁴⁸⁸. Rotacija zaposlenika, odnosno njihov transfer u druge odjele ili na druge lokacije, može se pokazati lošim⁴⁸⁹ jer znanje može postati teže naći i ponovno dohvatiti⁴⁹⁰. Spajanja i preuzimanja također mogu utjecati na organizacijsko zaboravljanje i odučavanje, a sličan utjecaj mogu imati i vanjski dionici poput stručnih udruženja. Stoga je korisno primijeniti sustavski pristup i sagledavati cjelinu tokova znanja kako ovi procesi ne bi izmaknuli kontroli.

486 Argote, L. (2013.): *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*, Springer, New York, NY.

487 Daghfous, A., Belkhdja, O., Angell, L. C. (2013.): "Understanding and managing knowledge loss", *Journal of Knowledge Management*, god. 17, br. 5, str. 639–660.

488 Droege, S. B., Hoobler, J. M. (2003.): "Employee turnover and tacit knowledge diffusion: a network perspective", *Journal of Managerial Issues*, god. 15, br. 1, str. 50–64.

489 Ward, S., Wooler, I. (2010.): "Keeping knowledge flowing in a downturn: Actions for knowledge and information managers", *Business Information Review*, god. 27, br. 4, str. 253–262.

490 Anderson, E. G., Lewis, K. (2013.): "A dynamic model of individual and collective learning amid disruption", *Organization Science*, god. 25, br. 2, str. 356–376.

2.7. Izazovi međugeneracijskoga učenja i transfera znanja

Opstanak i razvoj svake organizacije, pa tako i poduzeća, ovisi o njihovoj sposobnosti da razviju i koriste unutarnje resurse, posebno informacije i znanje. Pritom se često zanemaruje važnost relacijskoga kapitala. Organizacijski razvoj, odnosno razvoj poduzeća, ovisi o zajedničkim i sinergijskim učincima svih organizacijskih članova. Tako organizacije ne mogu opstati ako njihovi članovi ne razvijaju učinkovite odnose s unutarnjim i vanjskim dionicima u kojima stječu, dijele i koriste znanje. Svako poduzeće, a posebno učeće poduzeće, neprestano je u potrazi za kvalificiranom i motiviranom radnom snagom spremnom na daljnje, osobito cjeloživotno učenje. No, suvremena poduzeća iznimno su raznolika ne samo po pitanju nacionalne, vjerske i druge pripadnosti ljudi koji rade zajedno, već i po pitanju pripadnosti različitim generacijama. Tako radni kolektivi većine organizacija iskazuju visok stupanj međugeneracijske raznolikosti.

Svaka generacija sastoji se od ljudi koji međusobno intenzivno komuniciraju te donose vlastite ideje, perspektive i preferencije u svijet, a posebno na tržište rada. Prema Generacijskoj teoriji⁴⁹¹ postoji više generacijskih kohorti koje dijele određene karakteristike, značajke osobnosti, vrijednosti i vještine pa njihov profil treba istražiti i utvrditi prototip pojedinca⁴⁹². Generacijsku kohortu je tako moguće definirati kao specifičnu grupu ljudi koja dijeli godinu rođenja, lokaciju i specifične životne događaje koji su se dogodili u njihovim kritičnim razvojnim godinama⁴⁹³. Vrijednosti koje oblikuju svaku generaciju utječu na njihovo ponašanje, društvene perspektive i potrošačke navike. Stoga se generacije odnose i na „određene oblike ponašanja, osjećaja i misli“⁴⁹⁴. Međutim, budući da se svako društvo sastoji od nekoliko generacija, svaka generacija može se smatrati supkulturnom sa specifičnim vrijednostima, normama, stavovima, vjеровanjima i životnim stilom, a ponekad i jezikom ili žargonom⁴⁹⁵. Tako se u posljednje vrijeme mogu

491 Howe, N., Strauss, W. (1992.): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, Harper-Collins.

492 Twenge, J., Campbell, S., Hoffman, B., Lance, C. (2010.): "Generational differences in work values: leisure and extrinsic increasing, social and intrinsic values decreasing", *J. Manage.*, god. 36, br. 5, str. 1117–1142.

493 Kupperschmidt, B. (2000.): "Multigenerational employees: Strategies for effective management", *Health Care Manager*, god. 19, br. 1, str. 65–76.

494 Mannheim, K. (1952.): *The Problem of Generations*, u: Mannheim, K.: *Essays on the Sociology of Knowledge* (str. 276–320), Routledge & Kegan Paul LTD., London.

495 Brinkerhoff, D. B., White, L. K., Ortega, S. T., Weitz, R. (2011.): *Essentials of Sociology, 8th Edition*, Wadsworth, Cengage Learning, Belmont, CA.

učiti specifične značajke postmilenijalaca ili generacije Z, kao ljudi rođenih od 1996. godine nadalje⁴⁹⁶. Naziva ih se još i iGeneracijom ili *homeland* generacijom, ali i anti-milenijalcima⁴⁹⁷.

S obzirom na aspekt učenja i razmjene znanja mogu se pojaviti razlike između generacija koje mogu biti stvarne ili su dio usađenih mentalnih modela na temelju kojih se osobe ponašaju reaktivno. Takve razlike mogu značajno utjecati na proces razmjene znanja što je ključno za organizacijski opstanak. Tako stariji zaposlenici mlađe mogu *a priori* smatrati površnim i rastresenim osobama koje ne mare za organizacijske vrijednosti i norme ponašanja, dok mlađi mogu starije *a priori* smatrati nefleksibilnima i nevoljnima za dijeljenje informacija i znanja. Današnje će nove generacije na radnom mjestu ipak trebati surađivati s pripadnicima drugih generacija jer je neki oblik međugeneracijske raznolikosti u većini slučajeva logično očekivati. To je posebno važno s aspekta potrebe za učenjem i razmjenom znanja kao uvjetom inoviranja dodane vrijednosti.

Činjenica postojanja međugeneracijske raznolikosti može se smatrati prednošću u smislu mogućnosti razmatranja različitih perspektiva rješavanja problema, posebno kada je riječ o traženju tzv. „integracijskih rješenja“. Istraživanja su pokazala da se pripadnici različitih generacija ipak razlikuju s obzirom na vrijednosni sustav i stavove, posebno sa stajališta komuniciranja i procesa učenja⁴⁹⁸. No, suradnja između različitih generacija od iznimne je važnosti te njome treba pažljivo upravljati kako bi se izbjegao gubitak postojećega znanja, odnosno tzv. „*knowledge crash*“⁴⁹⁹, što je posebno izgledno za tzv. „neopipljivo znanje“, odnosno znanje i vještine koji se mogu prenositi mentorstvom ili oponašanjem. To se posebno odnosi na suradnju s tzv. „*baby boom*“ generacijom koja je desetljećima bila dominantna radna snaga te je stvorila značajne rezultate i važno znanje, a sada su njeni predstavnici u procesu umirovljenja.

Radni kolektiv većine organizacija sastoji se od kombinacije generacija. Tu su pripadnici *baby boom* generacije te pripadnici generacija X, Y i Z. Dok su pripadnici

496 Williams, A. (2015.): „Move over, millennials, here comes generation Z“, dostupno na: Move Over, Millennials, Here Comes Generation Z - The New York Times (nytimes.com) (pristup: 29. prosinca 2020).

497 Segran, E. (2016.): „Your guide to generation Z: the frugal, brand-wary, determined anti-millennials“, dostupno na: Your Guide To Generation Z: The Frugal, Brand-Wary, Determined Anti-Mi (fastcompany.com), (pristup 29. prosinca 2020).

498 Ebrahimi, M., Saives, A. L., Holford, W. D. (2008.): „Qualified ageing workers in the knowledge management process of high-tech businesses“, *Journal of Knowledge Management*, god. 2, br. 12, str. 124–140.

499 Ermine, J. L. (2010.): „Knowledge crash and knowledge management“, *International journal of knowledge and systems science*, god. 1, br. 4, str. 79–95.

generacije X, rođeni između 1965. i 1980. godine, vjerniji organizacijskim ciljevima i vrijednosnom sustavu poduzeća, pripadnike generacije Y, rođene između 1981. i 1996. godine, karakterizira visok stupanj individualizma. Oni koriste organizacijska iskustva i informacije kako bi razvijali vlastitu karijeru⁵⁰⁰. Pripadnici generacije X su tako usmjereni na sadržaj i opis posla dok pripadnike generacije Y više zanima kontekst posla, odnosno mogućnost povezivanja, umrežavanja i razvijanja odnosa. Rad pripadnika generacije X je tako fokusiraniji, orijentiran dugoročno uz kombinaciju primjene sustavskoga razmišljanja i naglaska na detalje, dok su pripadnici generacije Y rastreseniji te je njihov rad fragmentiran, kratkoročno orijentiran uz sklonost *multitaskingu*. Također, stil komuniciranja generacije X je formalniji uz vidljivo iskazivanje poštovanja, dok su pripadnici generacije Z više skloni neformalnom komuniciranju bez obzira na hijerarhiju i autoritete.

Utvrđeno je da je pristup pripadnika generacije X prema mrežnom sustavu poduzeća puno detaljniji u usporedbi s pripadnicima generacije Y⁵⁰¹. Generacija X ima veliku želju razumjeti kako određeni sustav funkcionira kako bi ga mogla učinkovito koristiti. Stoga im treba i više vremena da bi neki sustav prihvatili i njime ovladali. Iz istog razloga ne vole česte promjene u sustavima, što im stvara stres. Također su skloni mogućnostima kontrole informacijskih tokova kako bi sačuvali tradicionalni način upravljanja utemeljen na autoritetu. S druge strane, generacija Y nema velike želje ulagati vrijeme u razumijevanje načela djelovanja sustavskih operacija jer je svjesna da će uskoro biti uveden novi sustav, a oni će također otići u drugo poduzeće. Usto su skloniji eksperimentirati s raznim sustavima i uspoređivati njihove mogućnosti prikaza i dijeljenja informacija.

Dok su pripadnici generacije X usmjereni na radne zadatke s ciljem da ih što prije izvrše, pripadnici generacije Y imaju puno kraći raspon pozornosti zbog stalnoga provjeravanja sadržaja na raznim aplikacijama i platformama. Generacija Y se također ne obazire na ograničenja u prikupljanju informacija te postavlja pitanja na raznim sustavima i platformama za *chat* gdje traži odgovore na svoja pitanja i brza rješenja. Stoga pripadnici generacije Y iskazuju viši stupanj poduzetničkoga duha⁵⁰² te mogu proširiti horizonte svojih kolega o tome kako je moguće obaviti određene zadatke. Međutim, takvo ponašanje može dovesti do problema jer

500 Rupčić, N. (2021.b): "Interorganizational learning: a context-dependent process", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 222–232.

501 Borzillo, S., Kaminska, R. (2018.): "Challenges to The Learning Organization in the Context of Generational Diversity and Social Networks", *The Learning Organization*, god. 25, br. 1, str. 92–101.

502 O'Bannon, G. (2001.): "Managing our future: the generation X factor", *Public Personnel Management*, god. 30, br. 1, str. 95–110.

previše informacija može postati dostupno bez nekog reda, što može dovesti do informacijskoga kaosa.

Komunikacijski stil je također uzrok napetosti i nerazumijevanja. Dok generacija X teži formalnijem ponašanju i ophođenju s drugima, generacija Y svih tretira kao prijatelje, često uz zanemarivanje bontona. Svrha njihove komunikacije je prikupiti informacije, dok manire i pravopis zanemaruju. Također su skloni slobodno iznositi svoje mišljenje bez obzira na organizacijske norme. Iako slobodno iznošenje mišljenja i stavova može potaknuti zanimljive rasprave i otkriti brojne korisne aspekte, također može dovesti do negativnih posljedica ako komentari ipak prijeđu granicu i dovedu do neslaganja i napetosti.

Svaka generacija ima svojih prednosti i mana s obzirom na svoj pristup i svoje ponašanje, što treba utvrditi, priznati, prihvatiti i koristiti u smislu prilika za učenje. Tako, primjerice, pripadnici generacije X mogu pripadnike generacije Y učiti koncentraciji i usmjerenosti na zadatak uz iskazivanje više poštovanja u komunikaciji s kolegama, dok pripadnici generacije Y mogu pripadnicima generacije X signalizirati vrijedne izvore informacija i pomoći im u prihvaćanju novih sustava i platformi. Na taj način, povezivanjem i uzajamnim učenjem i pomaganjem između generacija može doći do većega stupnja organizacijske integracije i kohezije radne snage koju obilježava visok stupanj međugeneracijske raznolikosti. Isto tako, vrijednost međugeneracijske suradnje treba biti sastavni dio organizacijske kulture kako bi se osiguralo uzajamno povezivanje utemeljeno na poštovanju, dostojanstvu i međusobnom razumijevanju.

Organizacije mogu kombinirati tehničke i socijalne pristupe razmjeni znanja te koristiti one opcije koje će najbolje omogućiti transfer opipljivoga i neopipljivog znanja. Tako je moguće identificirati nekoliko korisnih praksi⁵⁰³. Praksa koja može osigurati iznimne koristi, a ne zahtijeva veliki napor, je praksa „ostavljanja traga“. Tako bi menadžment trebao osigurati da zaposlenici pred mirovinom opišu svoje radno iskustvo i praksu kako bi njihovi nasljednici imali solidnu podlogu s obzirom na potrebne informacije i znanje koje je važno za neki posao. Na taj je način moguće pretežno mapirati eksplicitno znanje.

503 Kuyken, K., Ebrahimi, M., Saives, A.-L. (2018.): "Towards a taxonomy of intergenerational knowledge transfer practices: Insights from an international comparison (Germany – Quebec)", *The Learning Organization*, god. 25, br. 1, str. 81–91.

Korisno je i zaposliti nasljednika dok je zaposlenik još u radnom odnosu kako bi došlo do izravnoga prijenosa znanja, kako opipljivoga tako i neopipljivoga. To se može nazvati „*praksa podrške i orijentacije*“. Pritom je moguće prenositi i znanje o socijalnoj komponenti rada, primjerice o tome kako se treba odnositi prema pojedinim dionicima kao što su ključni kupci, dobavljači itd., kako se odnositi prema kojim zaposlenicima, koji pristup pregovaranja postiže najbolje rezultate i slično. Korisno je, također, osigurati da su umirovljeni zaposlenici neko vrijeme dostupni za pomoć svojim nasljednicima. Na taj je način moguće umanjiti i stres umirovljenja jer se takva osoba i dalje osjeća korisno i vrijedno.

I nasljednik može smanjiti svoj stres ako na raspolaganju može imati stručnjaka koji mu može pomoći u radu i odlučivanju. No, takvu praksu može se provoditi i ranije, odnosno može se osigurati da mlađi zaposlenici ili oni koji su tek počeli raditi u poduzeću imaju mentore u smislu starijih zaposlenika – stručnjaka koji se približavaju vremenu umirovljenja. Ovakva „*praksa rješavanja problema*“ je fokusirana i ciljno usmjerena te može omogućiti trajniji i brz transfer specifičnoga znanja. Osim toga, komunikacija je trajnija i dvosmjerna pa noviji zaposlenici mogu čuti iskustva i mišljenje starijih te s njima raspravljati o mogućim načinima rješavanja problema. Na taj način može doći do razvoja radne prakse, odnosno može se spriječiti njihova stagnacija na način da se ne održavaju samo one prakse koje su dominirale u prošlosti.

Prethodno spomenute prakse moguće je kombinirati kako bi se razvila „*praksa istraživanja*“. Ona je posebno važna i korisna za mlađe zaposlenike koji žele razvijati svoju karijeru, ali im nedostaje podloge u smislu znanja i iskustva, što traže vlastitim istraživanjem. Na taj način mlađi zaposlenici razvijaju svoju zapošljivost na temelju kontinuiranoga učenja i razmjene znanja sa starijim zaposlenicima različitih specijalizacija. U tu svrhu mlađi zaposlenici mogu razviti praksu „*lociranja*“ kojom izgrađuju svoju društvenu mrežu sa starijim zaposlenicima koji im mogu osigurati znanje, pružiti savjet i inspiraciju.

„*Praksa integriranja/kompletiranja*“ slični prethodnim praksama, ali je izrazito ovisna o kontekstu te je stoga jedinstvena. Ona je česta u uvjetima kada postoje dugoročni ugovori, jaki sindikati i zaštita radnih prava, kao što je to u Njemačkoj. U tim organizacijama razvija se jaki osjećaj zajedništva između zaposlenika, što rezultira idejom da je znanje kolektivni konstrukt koji se stvara generacijama i prenosi na mlađe naraštaje. U takvim organizacijama međugeneracijske veze su jake. Znanje se prenosi programima mentorstva, treninga i poučavanja te resul-

tira jakim vezama između zaposlenika bez obzira na godine, što se može označiti kao „generacijski ugovor“. U takvom okruženju smatra se da je stjecanje znanja kolektivna odgovornost koja se snažno podržava. Ovakvi odnosi podržani su i jakim vezama s obrazovnim institucijama pa se angažiraju i studenti. Na taj se način prenosi opipljivo i neopipljivo znanje, što dovodi do razvoja raznih specijalizacija.

Problem međugeneracijskih odnosa i prijenosa znanja razlikuje se s obzirom na kulturološke specifičnosti. Tako se u okruženju u kojem vladaju individualizam i individualna odgovornost za stjecanje znanja na temelju čestih rotacija međugeneracijski odnosi uspostavljaju *ad hoc*. Proces stjecanja i transfera znanja za mlađe zaposlenike započinje pripravnštvom te se nastavlja kratkotrajnim ugovorima. U takvom okruženju mlade osobe žele steći različita znanja kako bi mogle definirati razvojni pravac koji odgovara njihovim željama. U tom smislu stariji zaposlenici mogu poslužiti kao vrijedni izvori praktičnoga i specifičnog znanja. Takva praksa može se nazvati „konzultiranjem“ te se organizira oko određenog problema. Mlađi zaposlenici definiraju temu te stručnjacima postavljaju pitanja u vremenski ograničenom okruženju. Takve mlađe osobe sklone su čestim promjenama radnog mjesta pa tako stečeno znanje za organizaciju može biti izgubljeno. U takvom okruženju stoga nije izgledno očekivati da će se prenositi neopipljivo znanje jer je ono temelj konkurentskih prednosti.

Posebnu pozornost treba posvetiti procesu prijenosa organizacijskih vrijednosti i mentalnih modela. Mentalne modele treba predstaviti i objasniti novim zaposlenicima, ispitati njihovu valjanost te poticati njihovo prihvaćanje. Mentalni modeli i vrijednosni sustav prenose se procesom socijalizacije, primjerice pričanjem priča i slavljenjem posebnih događaja za razvoj organizacije. Tu može doći do problema ako stariji zaposlenici mlađe smatraju površnim i rastresenim osobama koje ne mare za organizacijske vrijednosti i običaje, dok mlađi mogu smatrati da stariji ne žele dijeliti informacije i mišljenje. Tada se korisnom može pokazati metoda modeliranja ponašanja⁵⁰⁴. To je moguće postići primjenom *role shadowinga*, odnosno praćenjem osobe dok obavlja neke zadatke.

U svrhu prijenosa znanja moguće je koristiti i tehnološka rješenja. Budući da novije generacije imaju tendenciju uvoditi tehnološka rješenja u svrhu jačanja produktivnosti, u razmjenu informacija i znanja na taj se način ipak mogu uključiti

504 Sprinkle, T. A., Urick, M. J. (2018.): "Three generational issues in organizational learning: Knowledge management, perspectives on training and "low-stakes" development", *The Learning Organization*, god. 25, br. 2, str. 102–112.

svi, bez obzira na generacijsku pripadnost, što predstavlja potencijal za razvoj međugeneracijskih rješenja. Tako je moguće posegnuti za učenjem posredstvom tehnologije kao što su *webinari*, *podcast* sadržaji te sadržaji koji predstavljaju tzv. „obrazovnu zabavu“ (engl. *edutainment*). *Edutainment* podrazumijeva igranje poslovnih igara, što sudionicima omogućuje izlaganje zadacima i ponašanju koje je potrebno za određene zadatke⁵⁰⁵. S obzirom na kratak raspon pozornosti mlađih generacija, ova metoda može polučiti željene rezultate jer uspijeva zadržati pozornost korisnika na zabavnim sadržajima. Tako mlađe generacije mogu vježbati odlučivanje u kontroliranim uvjetima. No, nije svako znanje moguće prenositi na ovaj način. Dok je zabavnim simulacijama većinom moguće prenijeti eksplicitno znanje, za prijenos implicitnoga znanja potrebno je primijeniti druge metode, poput promatranja (engl. *job shadowing*) i mentorstva⁵⁰⁶.

No, pritom se mogu pojaviti brojni problemi poput onoga u vezi s curenjem informacija i znanja. Naime, nove generacije pod utjecajem silnica koje se brzo mijenjaju ne razvijaju visoki stupanj odanosti prema organizaciji, već njeguju individualizam. Individualizam zajedno s orijentacijom na intenzivno korištenje IK tehnologije, posebno tzv. „društvenih mreža“, može dovesti do namjernoga ili nenamjernoga curenja informacija. Takvo namjerno ponašanje mladi ljudi mogu smatrati i načinom osiguranja vlastite trajnije zapošljivosti. Stoga menadžment posebnu pozornost treba posvetiti identifikaciji informacija i znanja koje treba zaštititi kao poslovnu tajnu.

Bez obzira na preferencije, pripadnici svih generacija trebaju imati cilj razvijati tzv. „*ućeću agilnost*“, koja podrazumijeva potpunu pozornost na određeni sadržaj, a može ju se postići i metodom interne mobilnosti⁵⁰⁷. Moguće je također identificirati različite razine učenja na temelju Batesonove teorije učenja⁵⁰⁸. Tako se razina *nultoga učenja* (L0) može postići na način da se novoga zaposlenika stavlja u neku situaciju te se očekuje uvijek isti odgovor na podražaj te situacije. Ta metoda je korisna kada se od novoga zaposlenika očekuje da nauči određeno ponašanje.

505 Kapp, K. M. (2012.): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco, CA.

506 Warhurst, R. P., Black, K. E. (2015.): „It's never too late to learn“, *Journal of Workplace Learning*, god. 27, br. 6, str. 457–472.

507 Rupčić, N. (2021.c): „Značajke post-milenijalaca ili generacije Z kao novih sudionika na tržištu rada“, *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, god. 15, br. 1/2, str. 47–60

508 Bateson, G. (1972.): *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago University Press, Chicago, IL.; Janand, A., Notais, A. (2018.): „Learning on the Move: A Reassessment of Mobility through the Lens of Bateson's Learning Theory“, *The Learning Organization*, god. 25, br. 1, str. 113–122.

Tako se situacije neprestano ponavljaju kako bi sudionik razvio automatizam odgovora te na taj način razvio „*profesionalne refleksije*“.

Budući da je malo zadataka danas strogo repetitivne prirode, učenje nulte razine nije moguće strogo odvojiti od *učenja prve razine* (L1). Tako su za obavljanje većine zadataka potrebni neko znanje i vještine, ali i određeni stav i pristup, odnosno ponašanje. I u ovom obliku učenja moguće je primijeniti internu mobilnost koja je korisna i za mlađe i za starije zaposlenike. Mladi zaposlenici na taj način mogu učiti o različitim pristupima radu te prema tome prilagoditi svoje ponašanje. Na ovaj način mladi zaposlenici mogu uvidjeti i razloge zašto se neki oblik ponašanja primjenjuje, odnosno zašto je neki pristup bolji od drugoga. Podrška starijih zaposlenika je jako važna jer mlađim zaposlenicima može dati odgovor na pitanje *zašto* se neki pristup primjenjuje.

Rotiranjem po raznim odjelima novi zaposlenik može naučiti različite oblike ponašanja koje zahtijeva određena praksa. Na taj se način kod novoga zaposlenika razvija šira slika o djelovanju organizacije kako bi uočili kako je pozicioniran njihov djelokrug posla. U ovom procesu očekuje se intenzivna suradnja između starijih i novih, redovito mlađih zaposlenika, u kojem stariji mlađe mogu učiti disciplini i fokusiranosti.

Mlade zaposlenike potrebno je izložiti i koristima učenja *druge i treće razine*. Učenje druge razine (L2) odnosi se na *učenje kako učiti*. Na taj način pojedinac, uz usvajanje raznih znanja i vještina, uči primijeniti i kritičko razmišljanje, odnosno kritičku refleksiju, što dovodi do spoznaje o koristima određenih vrsta znanja, vještina, ali i vrijednosti i pristupa. Na taj način pojedinac uči kako primijeniti kontingencijski pristup. S obzirom na iskustvo, ključno je da stariji zaposlenici mlađima usade spoznaju o važnosti kritičkoga razmišljanja kako ne bi padali u zamke prvoga dojma koji podupire njihove prethodne spoznaje.

Ovaj oblik učenja logički se nadovezuje na *učenje treće razine* (L3) kada pojedinac *uči učiti o sebi* kroz proces samorefleksije i preispitivanja kako bi utvrdio koje mentalne modele ima, jesu li oni prikladni te kako ih transformirati. Na ovaj način pojedinac razvija i vlastitu viziju daljnjega razvoja te pridonosi stvaranju vlastite kreativne tenzije koja ga potiče prema realizaciji te vizije. Iako je ova praksa važna za sve generacije, posebno je korisno temeljima ovakve prakse naučiti mlade generacije. Na ovaj način moguće je povećati raspon njihove pozornosti, strpljivost, ali i sklonost suradnji i daljnjem učenju. Za ovaj proces ključno je primijeniti meto-

du mentorstva, pri čemu mentor može djelovati kao savjetnik, ali i kao osoba koja pomaže u procesu odlučivanja, odnosno olakšava ga.

Organizacije koje se razvijaju kao učeće organizacije posebno su usmjerene na razvijanje tzv. „*zajednica učenja i prakse*“ koje mogu ojačati proces učenja, izgraditi učeću agilnost te unaprijediti organizacijsku praksu. Učinkovite zajednice učenja i prakse nije moguće razviti bez ojačavanja međugeneracijskih odnosa i uzajamnoga učenja. Tako sve prethodno navedene prakse ne samo što mogu ojačati međugeneracijsku koheziju, već mogu pomoći prilikom razvoja predanih zajednica učenja i prakse.

Zajednice prakse karakteriziraju zajednički angažman, kolektivno pregovaranje i dijalog⁵⁰⁹. Budući da su općenito neformalne i usmjerene prema nekom zadatku, moguće ih je implementirati bez obzira na postojeću organizacijsku strukturu. One osiguravaju odlično okruženje koje omogućuje međusobno usklađivanje, distribuciju zadataka te odabir metode koja je najprikladnija za određeni zadatak i sudionike. One također omogućuju jačanje osjećaja identiteta, ponosa i poštovanja prema članovima od kojih svatko ima određenu ulogu. Na taj način one postaju mreže uzajamne podrške i razvoja.

Ovu je praksu iznimno važno predstaviti mlađim generacijama što može pomoći prevladati međugeneracijsko nerazumijevanje i promovirati radnu koheziju temeljenu na učenju kroz rad. No, važno je osigurati da ove zajednice nisu pod strogom kontrolom i nadzorom menadžmenta jer se tada mogu javiti osjećaji otpora, cinizma, fragmentacije i slično, što može dovesti do gubitka znanja te povećati međugeneracijski jaz. Stoga je jako važno ne narušavati postojeće društvene strukture koje su promovirale učenje i razvoj, iako na neformalnijoj razini.

Organizacijska sposobnost da stvara, dijeli i implementira znanje ovisi o raznim čimbenicima. Jedan od njih je priroda *organizacije kao socijalnoga konstrukta* ili kao *društvene zajednice*. Drugim riječima, uspostavljeni odnosi s vanjskim, a posebno internim dionicima predstavljaju resurse i sredstva društvenih aktivnosti u okviru organizacije. Dobre društvene veze pomažu prilikom procesa stjecanja i transfera znanja između organizacijskih članova⁵¹⁰. Ova vrijednost koja je ugrađe-

509 Wenger, E. (1998.): *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

510 Inkpen, A. Tsang, E. (2005.): "Social capital, networks and knowledge transfer", *Academy of Management Review*, god. 30, br. 1, str. 146–165.

na u mreže međusobnoga poznavanja i priznavanja naziva se *društveni kapital*⁵¹¹. Tako je u svrhu jačanja individualnoga, timskoga, organizacijskoga, ali i međugeneracijskoga učenja korisno razvijati i jačati organizacijski društveni kapital.

Organizacijski socijalni ili *društveni kapital* može se definirati kao zbroj aktualnih i potencijalnih resursa koji se nalaze u mreži odnosa koje izgrađuje pojedinac ili društvena jedinica, iz njih proizlaze te su kroz njih i dostupni⁵¹². Dobra mreža osobnih odnosa pruža temelje za izgradnju povjerenja, suradnje i kolektivnih aktivnosti, posebno poduzetničkih⁵¹³. Coleman⁵¹⁴ smatra društveni kapital resursom za akciju, ali samo ako su mreže guste i kohezivne. No, Granovetter⁵¹⁵ smatra da se slabe veze, koje se mogu smatrati razlogom otuđenja, mogu smatrati prilikom da se pojedinci povežu u zajednice dok jake veze mogu dovesti do fragmentacije stvorene mreže.

Prema bihevioralnoj teoriji poduzeća, postoje različite grupe s različitim tipovima socijalnoga kapitala. Tako socijalni kapital grupa s višim stupnjem moći može destimulirati aktivnosti grupa s manjim stupnjem moći⁵¹⁶. Treba napomenuti da na učenje i primjenu znanja utječe organizacijska dinamika moći⁵¹⁷. Samo znanje koje je prihvaćeno kao valjano i korisno dobiva legitimitet za daljnju upotrebu⁵¹⁸. Iako su sve faze procesa upravljanja znanjem važne, interpretacija informacija je ključna za daljnju primjenu znanja i uvođenje promjena. Stoga Nakanishi⁵¹⁹ predlaže da se znanje legitimizira u početnim fazama organizacijskoga učenja i upravljanja znanjem – fazi interpretacije. Na taj način cijela organizacija postaje interpretacij-

511 Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998.): "Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage", *Academy of Management Review*, god. 23, br. 2, str. 242–266.

512 Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998.): "Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage", *Academy of Management Review*, god. 23, br. 2, str. 242–266.

513 Light, I., Dana, L. P. (2013.): "Boundaries of Social Capital in Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 37, br. 3, str. 603–624.

514 Coleman, J. (1988.): "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, god. 94, Supplement: organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure, str. S95–S120.

515 Granovetter, M. (1973.): "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology*, god. 78, br. 6, str. 1360–1380.

516 Light, I., Dana, L. P. (2013.): "Boundaries of Social Capital in Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 37, br. 3, str. 603–624.

517 Nakanishi, Y. (2022.): "Politics-based knowledge legitimation model: power exercise in organizational learning", *The Learning Organization*, god. 30, br. 4, str. 273–289.

518 Burgoyne, J., Jackson, B. (1997.): "The arena thesis: Management development as a pluralistic meeting point", u: J. Burgoyne, M. Reynolds (Ur.): *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*, SAGE, London, str. 54–70.

519 Nakanishi, Y. (2022.): "Politics-based knowledge legitimation model: power exercise in organizational learning", *The Learning Organization*, god. 30, br. 4, str. 273–289.

ski sustav⁵²⁰ koji nastaje zajedničkim razumijevanjem spoznaja od strane organizacijskih članova dok se ne postigne konsenzus. Stoga je zadatak vođe povezati različite grupe i raditi na postizanju sinergije raspoloživoga socijalnog kapitala.

Važnost organizacijskoga društvenog kapitala može se sagledati u kontekstu organizacijske, odnosno učeće kulture u učećoj organizaciji. Međutim, utvrđeno je da tek 10 % organizacija uspijeva izgraditi učeću kulturu, dok svega 20 % zaposlenika na poslu iskazuje učinkovito učeće ponašanje⁵²¹. Umrežavanje i socijalizacija u učećim organizacijama jako su važni jer potiču razmjenu znanja, posebno njegove neopipljive komponente, što nadalje potiče učenje i inoviranje u procesu stvaranja vrijednosti.

Društveni kapital sastoji se od *tri povezane dimenzije*: strukturalne, kognitivne i odnosne ili relacijske⁵²². *Strukturalna dimenzija* se odnosi na uspostavljene veze koje potiče formalna i neformalna organizacija. Dobre mrežne veze potiču učenje, zajedničku spoznaju te dijeljenje i apsorpciju znanja. Međutim, da bi došlo do učenja i razmjene znanja, pojedinci trebaju uspostaviti veze koje omogućuju da svatko doprinos bude dobrodošao i uzvraćen. Stoga bi grupa ili mreža trebala dijeliti vrijednosti, viziju, ciljeve, norme, interpretacije, identifikacije i očekivanja što treba pratiti visoka razina povjerenja⁵²³. Transfer znanja tako potiče i *relacijska dimenzija društvenoga kapitala*⁵²⁴. *Kognitivna dimenzija* odnosi se na zajednički jezik i referentne okvire koji omogućuju zajedničku povijest i vrijednosti na temelju kojih se interpretiraju zbivanja u okruženju.

Društveni se kapital može podijeliti na *vanjski* i *unutarnji*. Njihova se razlika može razumjeti kao „premošćivanje“ i „povezivanje“. Dok *društveni kapital koji premošćuje* nastaje iz izravnih ili neizravnih veza između pojedinaca unutar i izvan organizacije, *društveni kapital koji povezuje* proizlazi iz čvrstih mreža koje se kroz

520 Daft, R. L., Weick, K. E. (1984.): "Toward a model of organizations as interpretation systems", *Academy of Management Review*, god. 9, br. 2, str. 284–295.

521 Grossman, R. J. (2015.): "How to create a learning culture", dostupno na: <https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-magazine/pages/0515-learning-culture.aspx>, (pristup 4. veljače 2022.)

522 Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998.): "Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage", *Academy of Management Review*, god. 23, br. 2, str. 242–266.

523 Fukuyama, F. (1995.): "Social capital and the global economy", *Foreign Affairs*, god. 74, br. 5, str. 89–103.; Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998.): "Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage", *Academy of Management Review*, god. 23, br. 2, str. 242–266.

524 Rhodes, J., Lok, P., Yu-Yuan Hung, R., Fang, S. (2008.): "An integrative model of organizational learning and social capital on effective knowledge transfer and perceived organizational performance", *Journal of Workplace Learning*, god. 20, br. 4, str. 245–258.

vrijeme oblikuju unutar organizacije⁵²⁵. Kvaliteta *internoga socijalnog kapitala* utječe na kvalitetu i intenzitet suradničke komunikacije kao i na količinu razmjene informacija. Može stimulirati spiralu učenja i interakciju između organizacijskih članova što povećava organizacijsku sposobnost učenja. Podržan dinamičnom i sustavskom analizom interesno-utjecajnih grupa, socijalni kapital omogućuje organizacijama da proaktivno odgovore na potrebe svojih klijenata na temelju kognitivnih sustava i kontinuiranoga procesa zajedničkoga razumijevanja i učenja. Na taj način, snažan interni socijalni kapital dovodi do povećanja individualnoga i organizacijskoga učenja. Utvrđeno je također da organizacijsko učenje i društveni kapital potiču transfer znanja⁵²⁶.

Interni socijalni kapital može se razmatrati kroz elemente kao što su: zajednički osjećaj identiteta, zajedničko razumijevanje, zajedničke norme te povjerenje i suradnja. U organizacijama u kojima zaposlenici nemaju značajnijih monetarnih nagrada, kao što su to organizacije u javnom sektoru, intrinzična motivacija je važnija, što povećava važnost organizacijskih vrijednosti kao silnice koja dovodi do veće kohezije radnoga kolektiva te jača njihov socijalni kapital. Utvrđeno je da aspekti socijalnog kapitala, kao što su zajednička vizija i zajednički narativi u kognitivnoj dimenziji, povjerenje i identifikacija u relacijskoj dimenziji te uzajamno povjeravanje u strukturalnoj dimenziji, imaju pozitivan učinak na aspekte učeće kulture⁵²⁷. Stoga se može zaključiti da stvaranje jakog društvenog kapitala vodi povećanju individualnoga učenja. Korisno je sagledati i odnos društvenoga kapitala i eksplorativnog i eksploativnog učenja. Tako izgradnja suradničkog okruženja može povezati ova dva aspekta i ojačati ih⁵²⁸.

Utvrđeno je da, iako poticaji ili pritisci za promjenama mogu doći izvana, kao u slučaju organizacija u javnom sektoru koje su značajno podložne regulaciji, interni socijalni kapital ipak može biti snažan⁵²⁹. Upravo kako bi se bolje nosili s promjenama nametnutima izvana, zaposlenici mogu jačati dijalog i dijeljenje ideja te ra-

525 Carr, J. C., Cole, M. S., Ring, J. K., Blettner, D. P. (2011.): "A Measure of Variations in Internal Social Capital Among Family Firms", *Entrepreneurship theory and practice*, god. 35, br. 6, str. 1207–1227.

526 Rhodes, J., Lok, P., Yu-Yuan Hung, R., Fang, S. (2008.): "An integrative model of organizational learning and social capital on effective knowledge transfer and perceived organizational performance", *Journal of Workplace Learning*, god. 20, br. 4, str. 245–258.

527 Srirama, M. V., Iyer, P., Reddy, H. (2020.): "Dimensions of social capital and learning culture: a case of an IT organization", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 337–349.

528 Sumanarathna, N. Duodu, B., Rowlinson, S. (2020.): "Social capital, exploratory learning and exploitative learning in project-based firms: the mediating effect of collaborative environment", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 351–364.

529 Rupčić, N., Babšek, M. "Stakeholder analysis as tool for organisational learning in social services: does internal social capital play a role?", u tisku

zvijati osjećaj zajedničkoga identiteta. Tada je jak interni socijalni kapital ključan za poticanje internoga dijeljenja znanja, učenja i prilagodbe, kao i za razvoj zajedničkih vrijednosti. Jačanjem socijalnoga kapitala jača i osjećaj sigurnosti članova organizacije te osjećaj povjerenja i pouzdanja u zajednički rad. To mogu pojačati i aktivnosti druženja poput proslava rođendana, neformalnog druženja i izlazaka. Na taj način radom grupe upravlja skup nenapisanih pravila ponašanja te grupa raste i razvija se na osobnoj i profesionalnoj razini. Jak socijalni kapital organizacijskim članovima također pomaže da lakše prebrode teške trenutke i izazovne situacije. Stoga je važno jačati interni socijalni kapital i u njegovo tkivo ugrađivati članove svih generacija kroz različite rutine i običaje kako bi se pojačala interna kohezija, a time i dijalog, učenje i razmjena znanja.

3. MOGUĆNOSTI PRIMJENE KONCEPTA UČEĆE ORGANIZACIJE I PODUZEĆA

"But how do you develop your intent? "You become extremely clear about what it is you want to do. Why is it you want to do what you do? How is it a reflection of your values? How does it relate to your unique purpose in life? What is it that you want to accomplish in society? Think about all of the inherent contradictions that are there, and then, if possible, reconcile them. This could take anywhere from a week to decades. This process of refinement—thinking about your intention many, many times—is, in a sense, a broadcast of intention. When you broadcast such an intention, there's very little else you have to do. The broadcast of intention goes out and makes it happen. Your role is to remain keenly aware, patiently expectant, and open to all possibilities."

Peter M. Senge



3.1. Učeće poduzeće kao tehnologija za uvođenje socioekonomske paradigme i rješavanje tzv. „opakih” (engl. *wicked*) problema

Poslovna praksa suočava se s nepredvidljivim promjenama, što dodatno potiče ubrzani razvoj umjetne inteligencije, pa se postavlja pitanje kako osigurati visoku razinu produktivnosti, ali i ravnotežu efikasnosti i efektivnosti, kao i održivost i legitimitet. Tome treba pridodati i probleme poput smanjivanja prirodnih resursa, zagađenja okoliša, rastuće nejednakosti, promjena u radnim preferencijama i međugeneracijskih razlika, krize povjerenja itd.⁵³⁰ Povjerenje u korektnost poslovnih operacija također neprestano opada, a tu su i negativni učinci ekonomskoga razvoja na zdravlje. Takvi problemi nazivaju se *opakima* jer su vrlo složeni, odnosno sastoje se od velikoga broja međuovisnih varijabli čiji odnosi nisu sasvim jasni, teško ih je prepoznati ili su pak proturječni. Ljudi su posebno pogođeni društvenim opakim problemima u smislu nezaposlenosti, smanjivanja kvalitete života zbog iscrpljivanja na poslu, narušenoga zdravlja i manjka slobodnoga vremena, otuđenja itd. Opaki problemi mogu se definirati i kao problemi čija društvena složenost znači da nemaju točku zaustavljanja koja se može utvrditi⁵³¹. Drugim riječima, s vremenom postaju *gori*.

Stoga se nameće nužnost transformacije prema održivijim, prikladnijim i prihvatljivijim obrascima ponašanja i organizacijskim oblicima. Drugim riječima, društveno-okolišni i financijski ciljevi trebaju se sagledavati simultano⁵³². Međutim, poslovna praksa i ekonomski razvoj temelje se na vrijednostima maskuliniteta i individualizma, pri čemu se naglasak stavlja na materijalne aspekte postojanja. Ponašanje ljudi je nerijetko agresivno ili barem asertivno, usmjereno na postizanje očekivanih rezultata, bez naročite potrebe za razvojem i njegovanjem međuljudskih odnosa. Ova egoistička perspektiva, kojom se tvrdi da ljudi imaju ograničeni uvid u posljedice svojih aktivnosti, na korporativnoj razini, a prema neoklasičnoj ekonomskoj teoriji, usmjerena je na povećanje povrata na uloženi

530 Waddock, S. (2018.): "Beyond CSR to System Change: Creating a New Socio-economic Narrative", u: Weber, J., Wasieleski, D. M. (ur.): *Corporate Social Responsibility, Business and Society*, god. 360, str. 379–403.

531 Tonkinwise, C. (2015.): "Design for Transitions - from and to what?", *Design Philosophy Papers*, god. 13, br. 1, str. 85–92.

532 Molteni, M., Pedrini, M. (2010.): "In search of socio-economic syntheses", *Journal of Management Development*, god. 29, br. 7/8, str. 626–636.

kapital i maksimalizaciju profita. Ova doktrina temelji se na suštinskoj ideji dominacije uma nad tijelom te razuma nad emocijama što dovodi do natjecateljstva i konflikata. Dihotomija ljudske prirode pretvorila se u ili-ili dihotomiju koju održavaju dionici moći⁵³³, obično muškarci, što je dovelo do dominacije menadžmenta nad radnicima, racija nad emocijama, muškaraca nad ženama. Zaposlenici se smatraju agentima stvaranja vrijednosti, ali im nedostaje predanosti organizacijskim ciljevima, posebno ako nedostaje materijalnih koristi. Zaposlenici se također smatraju zamjenjivim resursom, a u njih se ulaže samo onoliko koliko je potrebno za obavljanje nekog zadatka. U vrijeme krize otpuštaju se i zamjenjuju sukladno trenutnim okolnostima. Instrumentalizirani, zaposlenici se također usmjeravaju u zadovoljavanje samo svojih osobnih interesa, posebno onih koji će im osigurati buduću i dugotrajniju zapošljivost.

Orijentacija na vlastiti interes dominantna je vrijednost u mnogim organizacijama. No, čak i ako takav pristup rezultira početnim osjećajem uspjeha, pojedinca ponijetog materijalnim blagostanjem uskoro obuzimaju osjećaji otuđenja, besmisla, destruktivne kompeticije, stresa i frustracije. To bi mogao biti razlog zašto čak i manja poduzeća često s vremenom izgube svoj kreativni zamah. Ovakav ustroj doveo je i do brojnih etičkih problema i skandala pa je očito da je potrebna promjena sadašnje, profitno dominantne paradigme, odnosno ekonomskoga ili dioničarskoga pristupa, prema humanijem pristupu koji uključuje i društvenu dimenziju uz ostvarivanje ekonomskih ciljeva. Istraživanja su pokazala da ljudi vrednuju osjećaj smislenosti i svrhovitosti života⁵³⁴, osjećaj pripadnosti⁵³⁵, kao i prihvaćenost i poštovanje od strane zajednice⁵³⁶. Motivacija zaposlenika se pokazala boljom u organizacijama koje imaju svrhu koja je šira od maksimalizacije profita⁵³⁷. No, viši stupanj motivacije i predanosti zaposlenika rezultira većim stupnjem angažiranosti, ali i profita⁵³⁸. Utvrđeno je i da ljudi vole doprinosti nečemu što je „veće od njih samih“ te pridonijeti povećanju kvalitete života, bez obzira na

533 Purser, R. E., Park, C., Montouri, A. (1995.): "Limits to Anthropocentrism: Toward an Ecocentric Organization Paradigm?", *The Academy of Management Review*, god. 20, br. 4, str. 1053–1089.

534 Diener, E., Seligman, M. E. P. (2004.): "Beyond money: toward an economy of well-being", *Psychological Science in the Public Interest*, god. 5, br. 1, str. 1–31.

535 De Cremer, D., Blader, S. (2005.): "Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures", *European Journal of Social Psychology*, god. 36, br. 2, str. 211–228.

536 Tyler, T. R. (2006.): *Social Justice Research, S.f.S.o. Justice*, Cambridge, MA.

537 Collins, J. C., Porras, J. I. (1996.): *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*, Century, London.

538 Pfeffer, J., Veiga, J. F. (1999.): "Putting people first for organizational success", *Academy of Management Executive*, god. 13, br. 2, str. 37–48.

monetarne nagrade, te ih Yanus naziva „društvenim poduzetnicima“⁵³⁹. Unatoč rastućem poslovnom egoizmu, raste i interes za pozitivna organizacijska ponašanja poput timskega altruizma⁵⁴⁰.

Čak su i dioničari počeli dizati glas za ostvarivanje ciljeva svrsishodnijih i održivijih poslovnih modela. Ekonomski imperativ povećanja profita dopunjen je dodatnim ciljevima u smislu veće društvene odgovornosti koja uključuje i odgovornost prema okolišu⁵⁴¹. Ekonomski rast tako ne treba dovoditi u vezu samo s povećanjem ciklusa proizvodnje i potrošnje dobara i usluga⁵⁴². Ako maksimalizacija ekonomskoga bogatstva ostane glavna svrha poslovanja, neodržive prakse i društvena degradacija će se nastaviti i ubrzati. Bowie⁵⁴³, pozivajući se na Kantov kategorički imperativ⁵⁴⁴, navodi da ljude ne treba tretirati kao puka *sredstva* za proizvodnju i stvaranje profita, već kao *cilj*. Stoga bi zadatak menadžmenta trebao biti osigurati okruženje koje omogućuje izvjesni stupanj demokratizacije i individualne slobode uz ostvarivanje financijskih i nefinancijskih ciljeva⁵⁴⁵. Održivi radni sustav je onaj koji teži neprestanom razvoju na raznim razinama: individualnoj, grupnoj/ organizacijskoj i razini društva/regije⁵⁴⁶.

To znači da bi trebalo poticati individualno učenje, razmjenu znanja, kreativnost, inovativnost, poduzetničko preuzimanje rizika te izgradnju konstruktivnih odnosa s unutarnjim i vanjskim dionicima. Tako autokraciju, hijerarhiju, birokraciju i menadžment treba zamjenjivati demokracijom, organskijim organizacijama te suradnjom međufunkcijskih timova uz podržavajuće vodstvo. To znači da je potrebno tražiti tehnologiju koja će omogućiti primjenu ovih značajki i načela. Tako, u svjetlu razočaravajućih izvještaja o ekološkom propadanju planeta, otuđenju koje

539 Yanus, M. (2009.): "Social Entrepreneurs are the solution", u: Spitzbeck, H., Pirson, M., Amann, W., Khan, S., Von Kimakowitz, E. (ur.): *Humanism in Business: Perspectives on the Development of a Responsible Business Society*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

540 Li, N., Kirkman, B. L., Porter, C. O. L. H. (2014.): "Toward a model of work team altruism", *Academy of Management Review*, god. 39, br. 4, str. 541–565.

541 Elkington, J. (1999.): *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*, Capstone, Oxford.

542 Edwards, M. G. (2009.): "An integrative metatheory for organisational learning and sustainability in turbulent times", *The Learning Organization*, god. 16, br. 3, str. 189–207.

543 Bowie, N. E. (1999.): *Business Ethics: A Kantian Perspective*, Blackwell Publishers, Malden.

544 Kant ga je definirao na sljedeći način "Radi tako da princip tvoga rada može postati princip rada svih drugih."

545 Weymes, E. (2004.): "A challenge to traditional management theory", *Foresight*, god. 6, br. 6, str. 338–348.

546 Backström, T., Van Eijnatten, F. M., Kira, M. (2002.): "A complexity perspective on sustainable work systems", u: Docherty, P., Forslin, J., Shani, A. B. (ur.): *Creating Sustainable Work Systems: Emerging Perspectives and Practice*, Routledge, London, str. 65–75.

potiče destruktivna kompeticija, kao i široko rasprostranjenoj neangažiranosti na radnom mjestu, zbog čega poduzeća gube svoj kreativni zamah, treba se zapitati koje su to društveno poželjne vrijednosti i kako filozofija učeće organizacije, zajedno sa svojom duhovnom dimenzijom, može pridonijeti u tom smislu. Drugim riječima, treba ustanoviti može li filozofija učeće organizacije biti način, odnosno tehnologija promjene paradigme prema učećoj socioekonomskoj paradigmi. Također treba ustanoviti može li platforma učeće organizacije onemogućiti samodopadnost koja obično prati uspjeh⁵⁴⁷, ali i održati pluralistički kolektiv⁵⁴⁸.

Svakim društvenim sustavom upravlja se na temelju niza načela, odnosno neke paradigme. *Paradigma* se može definirati kao „obrazac percipiranja, razmišljanja i djelovanja sukladno određenoj viziji stvarnosti“⁵⁴⁹ ili „nekom referentnom okviru“⁵⁵⁰. Paradigma se odnosi i na sržne pretpostavke i uvjerenja koja oblikuju organizacijske temelje⁵⁵¹. Može je se razumjeti i kao „sustav vrijednosti, premisa, menadžerskih modela i tehnika“ razvijenih kroz istraživanja, rafiniranje teorije i prakse⁵⁵². No, najvažnije je da paradigma predstavlja model razmišljanja kao konstelaciju koncepata, vrijednosti, percepcije i praksi koju dijele članovi zajednice, na tom temelju oblikuju svoju viziju stvarnosti te se sukladno tome organiziraju⁵⁵³. Paradigma tako predstavlja konceptijsku leću kroz koju neki sustav percipira i interpretira unutarnje i vanjske pojavnosti te dizajnira svoje ponašanje. Paradigma je stoga sustavski endogena kategorija koja se mijenja prema socijalnim, ali i ekonomskim promjenama. No, njihovi se temelji rijetko preispituju. Kada do preispitivanja dođe, zbog činjenice da se stvarnost više ne može interpretirati korištenjem određenih pretpostavki te se utvrdi da je potrebna neka promjena, dolazi do promjene paradigme što otvara vrata strahu, neizvjesnosti, ali i novim prilikama.

Promjenu paradigme potiču ekonomske, političke, kulturološke, a sve više i tehnološke promjene. Promjena paradigme uzrokovala je promjenu gledanja na or-

547 Wishart, N. A., Elam, J. J., Robey, D. (1996.): "Redrawing the portrait of a learning organization: Inside Knight-Ridder, Inc.", *Academy of Management Executive*, god. 10, br. 1, str. 7–20.

548 Glynn, M. A., Barr, P. S., Dacin, M. T. (2000.): "Pluralism and the problem of variety", *Academy of Management Review*, god. 25, br. 4, str. 726–734.

549 Kuhn, T. S. (1970.): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago.

550 Wooton, L. M. (1977.): "The Mixed Blessings of Contingency Management", *Academy of Management Review*, god. 2, br. 3, str. 431–441.

551 Schein, E. (1984.): "Coming to a New Awareness of Organization Culture", *Sloan Management Review*, god. 25, br. 2, str. 3–16.

552 Scott, W. G. (1974.): "Organizational theory: A reassessment", *The Academy of Management Journal*, god. 17, br. 2, str. 242–254.

553 Kuhn, T. S. (1970.): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago.

organizacije od mehaničkog prema biološkom te potom prema sociokulturološkom modelu⁵⁵⁴. Prema *mehanicističkoj paradigmi*, organizacija se sagledavala kao bezumni sustav koji nema vlastitu svrhu. Najvažniji ciljevi ovakvoga sustava bili su pouzdanost, stabilnost i predvidljivost. Ideju o bezumnom sustavu zamijenilo je gledište organizacije kao jednodimenzionalnog sustava prema *biološkom modelu organizacije* koji ima svoju svrhu, a to je opstanak. Opstanak je moguće osigurati samo rastom, a profit je sredstvo za ostvarivanje te svrhe. Tako organizacija ima mogućnost izbora, iako se ta mogućnost zadržava samo na razini cijele organizacije, odnosno na njegovom vrhu. Dijelovima organizacije nije se mogla dati mogućnost izbora jer bi nastali konflikti pa bi opstanak mogao doći u pitanje. Tako je menadžment imao zadatak prikupljati informacije iz svih dijelova sustava i izdavati upute radi otklanjanja problema i usmjeravanja razvoja.

Manjkovi ove paradigme zamijenjeni su pogledom na organizaciju kao *višeumni sustav* ili dobrovoljno udruženje svrhovitih članova. Tako je organizacija postala svrhoviti sustav, dio je većega svrhovitog sustava, odnosno društva, te se sastoji od svrhovitih dijelova, odnosno pojedinaca. Opća svrha ovakvoga sustava je služiti svojim članovima kroz služenje okruženju, odnosno društvu u cjelini. Organizacijski članovi su tako primarno informacijski povezani, a upravljanje se odvija na temelju dogovora drugoga reda, odnosno na temelju zajedničke percepcije i vizije. Tako se podrazumijeva da članovi dijele sustav vrijednosti koji je ugrađen u kulturu sustava.

Ovakvu organizacijsku promjenu paradigme prati i promjena metodološkoga aparata. Naime, analitičko razmišljanje zamjenjuje potreba primjene sustavskoga razmišljanja. Sustavsko razmišljanje je također važno jer su svi živi sustavi u mogućnosti samoorganizirati se. To se može ostvariti kroz suradnju svih relevantnih dionika i primjenom učenja drugoga reda na način da se neprestano preispituju temeljne vrijednosti, pretpostavke, odnosno mentalni modeli. Bez primjene sustavskoga razmišljanja nije moguće razumijevanje dinamike sustavskih silnica te dizajn novoga organizacijskog ponašanja.

Iz navedenoga je jasno da su dvije silnice – ekonomska i socijalna – međusobno neodvojive te čine zajedničku platformu za dizajn paradigme što ukazuje na potrebu za interdisciplinarnim pristupom. No, konvencionalna ekonomska teorija nije promatrala ekonomske aktivnosti kao socijalno motivirane, a konvencionalna

554 Gharajedaghi, J. (2006.): *System thinking: managing chaos and complexity*, Elsevier.

sociologija isključila je ekonomski aspekt iz proučavanja ljudskoga ponašanja. Međutim, sve društvene aktivnosti imaju i neku ekonomsku komponentu, odnosno ljudske aktivnosti imaju učinak na alokaciju resursa i distribuciju vrijednosti⁵⁵⁵. Osim toga, ekonomski sustav je podsustav širega sustava, a to je društvo. Stoga se nameće nužnost dizajniranja *socioekonomske paradigme* kao općeg mentalnog modela ljudskih aktivnosti.

Savall⁵⁵⁶ je predložio „socioekonomski pristup menadžmentu“ (SEAM) kao kritiku klasične ekonomske teorije s obzirom na činjenicu da se odluke koje se donose na temelju modela ekonomske racionalnosti pokvare zbog grešaka koje nastaju zbog skrivenih troškova koji se prilikom odlučivanja zanemaruju. Na ponašanje organizacijskih aktera utječu razne ekonomske i socijalne manifestacije ponašanja raznih dionika, a utjecaj je uzajaman. Etzioni⁵⁵⁷ je također predložio naziv „socioekonomska paradigma“ u nastojanju da dominantni model sagleda s moralne perspektive. Pirson i Lawrence⁵⁵⁸ su predložili naziv „humanistička teorija“ kao alternativni pogled na ljudsko djelovanje.

U uvjetima kada ponuda značajno premašuje potražnju, a formalni i centralizirani koordinacijski mehanizmi predstavljaju kočnicu promjenama, potrebno je jačati bihevioralnu raznolikost organizacijskih agenata⁵⁵⁹. Drugim riječima, organizacijskim podsustavima, odnosno poslovnim funkcijama, divizijama, međufunkcijskim timovima, ali i opunomoćenim pojedincima treba omogućiti da razvijaju odnose sa svojom relevantnom okolinom i njenim dionicima te da autonomno rješavaju probleme. Pritom je menadžment zadužen za rješavanje tzv. „rezidualne raznolikosti“, odnosno problema koji podsustavi ne mogu sami riješiti. Menadžment je također zadužen za izgradnju okruženja koji može potaknuti samoorganizaciju i razvoj bihevioralne raznolikosti organizacijskih članova. Tako je samoorganizacija operativno načelo razvoja bihevioralne raznolikosti. Organizacija se tada može sagledati kao „zajednica zajednica“⁵⁶⁰.

555 Keizer, P. (2005.): „A socio-economic framework of interpretation and analysis“, *International Journal of Social Economics*, god. 32, br. 1/2, str. 155–173.

556 Savall, H. (2003.): „An updated presentation of the socio-economic management model“, *Journal of Organizational Change Management*, god. 16, br. 1, str. 33–48.

557 Etzioni, A. (2004.): *From Empire to Community*, Palgrave Macmillan, New York, NY.

558 Pirson, M. A., Lawrence, P. R. (2010.): „Humanism in business – toward a paradigm shift“, *Journal of Business Ethics*, god. 93, br. 4, str. 553–565.

559 Schwanger, M. (2000.): „Managing Complexity – The Path Toward Intelligent Organizations“, *Systemic Practice and Action Research*, god. 13, br. 2, str. 207–240.

560 Brown, J. S., Duguid, P. (1991.): „Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation“, *Organization Science*, god. 2, str. 40–57.

Rad organizacijskih članova u takvom okruženju temelji se na učenju i djelovanju na temelju raznih podražaja. Eksplicitno i implicitno znanje filtrira se kroz individualne, ali i grupne i organizacijske mentalne modele. Tako je potreban pomak prema modelu koji će uključivati više kognitivne dinamike i zajedničkoga razumijevanja⁵⁶¹, što može rezultirati većim stupnjem bihevioralne raznolikosti te dodane vrijednosti. Organizacija tako postaje sustav u kojem *kaos i red postoje istovremeno*⁵⁶², pri čemu ni red ni kaos ne dominiraju, već se sustav nalazi između reda i kaosa. Organizacija tako postaje kompleksni, adaptivni, dinamički sustav koji se sastoji od velikoga broja „heterogenih“⁵⁶³ stručnjaka koji održavaju interakciju na temelju procesa učenja. Stoga je ovu paradigmu potrebno nazvati *učeca socio-ekonomska paradigma*⁵⁶⁴ te je potrebno dizajnirati odgovarajuće okruženje koje može potaknuti proces učenja i ugrađivanja znanja u proces stvaranja vrijednosti što je karika koja je nedostajala prethodnim prijedlozima paradigmi.

S obzirom na navedene stavke, koncept učeće organizacije može predstavljati tehnologiju za uvođenje ove paradigme. Pritom se riječ tehnologija koristi na način da obuhvaća sustave, procese, metode i razne tehnike kojima se stimulira željeno ponašanje, a to je razvoj temeljen na učenju. Učenje se može definirati kao ciklus fizičkoga, mentalnoga i duhovnoga angažmana, koncepcijske refleksije, kulturološki uvjetovane interpretacije te socijalne validacije što rezultira znanjem i razumijevanjem pojedinaca i kolektiva, posebno ako se odvija kroz multilateralne iteracije⁵⁶⁵. Učenje je snažnije ako je poduprto uspostavljenim vezama s raznim dionicima kao partnerima, ali i izvorima znanja. Suvremeni uspjeh temelji se na suradnji⁵⁶⁶ što ukazuje na potrebu ostvarivanja uravnoteženoga i sinergijskoga razvoja, a ne beskrajne težnje ka dominaciji. Učeću organizaciju tako je moguće razumjeti kao složeni menadžerski sustav koji razvijanjem strukturalne i bihevioralne raznolikosti integrira pojedinca i grupe u simbiotske odnose kako bi se su-

561 Glynn, M. A., Barr, P. S., Dacin, M. T. (2000.): "Pluralism and the problem of variety", *Academy of Management Review*, god. 25, br. 4, str. 726–734.

562 Van Eijnatten, F. M. (2004.): "Chaordic systems thinking: Some suggestions for a complexity framework to inform a learning organization", *The Learning Organization*, god. 11, br. 6, str. 430–449.

563 Stacey, R. D. (2002.): "Research perspective: organizations as complex responsive processes of relating", *Journal of Innovative Management*, god. 8, br. 2, str. 27–39.

564 Rupčić, N. (2020.b): "Learning organisation as technology for the socio-economic paradigm implementation", *International Journal of Agile Systems and Management*, god. 13, br. 2, str. 182–212.

565 Edwards, M. G. (2009.): "An integrative metatheory for organisational learning and sustainability in turbulent times", *The Learning Organization*, god. 16, br. 3, str. 189–207.

566 Zeng, S. X., Xie, X. M., Tam, C. M. (2010.): "Relationship between cooperation networks and innovation performance of SMEs", *Technovation*, god. 30, br. 3, str. 181–194.

stavski ciljevi ostvarili efikasnije i efektivnije⁵⁶⁷. Na taj se način učeća organizacija može identificirati kao metodologija organizacijskoga i društvenoga razvoja⁵⁶⁸.

Učeća organizacija ciljeve ostvaruje na temelju organizacijskoga učenja. Pritom adaptivno ili organizacijsko učenje jednostrukom petljom služi kao stabilizacijski mehanizam koji podržava postojeći sustav i strukturu. Transformacija se pak postiže na temelju organizacijskoga učenja dvostrukom petljom kojim se preispituje prikladnost trenutnih mentalnih modela i vrijednosnoga sustava koji podržava postojeće procese, strukture i ponašanja. Organizacijskim učenjem trostrukom petljom sudionici preispituju vrijednosti društvenoga sustava u kojem se odvijaju aktivnosti⁵⁶⁹. Tako je održivost moguće postići primjenom učećih procesa koji razlažu postojeće okvire i obrasce, odnosno koji su transformacijski, te rezultiraju transformacijskim ponašanjima i strukturama, ali i novim razinama svijesti. U tom smislu Molnar i Mulvihill⁵⁷⁰ proces organizacijskoga učenja nazivaju „organizacijsko učenje fokusirano na održivost“ (engl. *sustainability-focused organizational learning* – SFOL). Iako se ovi procesi odvijaju na kolektivnoj razini, oni su ipak duboko ukorijenjeni u mentalne aktivnosti svakog pojedinca i njihove interakcije s drugima. Učeća organizacija kao tehnologija uspostave učeće socioekonomske paradigme stoga počiva na uravnoteženoj individualno-organizacijskoj platformi.

Elementi organizacijskih procesa koji služe kao infrastruktura za proces učenja i potiču individualno učenje neprestano su u interakciji s relevantnim dionicima, što dovodi do razmjene znanja i organizacijskoga učenja, promjene organizacijskoga ponašanja i potom unaprjeđenja kvalitativnih i kvantitativnih rezultata. Tako temelj upravljanja interesno-utjecajnim grupama postaje proces učenja koji pruža smjernice kako koordinirati konfliktne perspektive radom na izranjajućim integracijskim rješenjima. Usto, učenje je uvjetovano kontekstom i rezultira znanjem koje proizlazi iz odnosa s dionicima što pridonosi organizacijskom podešavanju i povremenim radikalnim promjenama i transformaciji. Interakcije između elemenata individualne i organizacijske platforme, podržane transformacijskim

567 Scott, W. G. (1979.): "Organicism: The moral anesthetic of management", *The Academy of Management Review*, god. 4, br. 1, str. 21–28.

568 Padaki, V. (2002.): "Making the organisation learn: Demystification and management action", *Development in Practice*, god. 12, br. 3/4, str. 321–337.

569 Foldy, E. G., Creed, W. E. D. (1999.): "Action learning, fragmentation, and the interaction of single-, double, and triple-loop change: a case of gay and lesbian workplace advocacy", *The Journal of Applied Behavioral Science*, god. 35, br. 2, str. 207–227.

570 Molnar, E., Mulvihill, P. R. (2003.): "Sustainability-focused Organizational Learning: Recent Experiences and New Challenges", *Journal of Environmental Planning and Management*, god. 46, br. 2, str. 167–176.

vodstvom, dovode do unaprjeđenja organizacijskoga učenja te organizacijskih promjena koje pridonose poboljšanju organizacijskih rezultata. No, takve interakcije također dovode do unaprjeđenja komunikacije i razmjene znanja s dionicima te unaprjeđuju njihovo organizacijsko učenje i promjene organizacijskoga ponašanja, što unaprjeđuje njihove organizacijske rezultate.

Ovaj model se stoga temelji na individualnoj razini, koja podrazumijeva individualno ponašanje u smislu razvijanja učećih disciplina, komunikacije i razmjene znanja, te na organizacijskoj razini, koja podrazumijeva dizajniranje učeće organizacijske kulture, upravljanja znanjem, upravljanja ljudskim potencijalima, umrežavanja i upravljanja promjenama. Ovi procesi mogu se smatrati organizacijskim sposobnostima ili specifičnim organizacijskim kompetencijama⁵⁷¹ koje pridonose razvijanju specifičnoga organizacijskog znanja⁵⁷² koje potiče promjenu organizacijskoga ponašanja. Važnost balansiranja individualne i kolektivne (procesne) platforme proizlazi iz činjenice da je kolektivno ponašanje proizvod postojećih struktura, procesa i sustava⁵⁷³. Treba ustvrditi da elementi socijalnoga sustava i njihove interakcije snažno utječu na individualno ponašanje. Tako organizacijske komponente mogu poslužiti kao prediktor individualnoga ponašanja. Tako, prema sustavskoj perspektivi, ljudi nisu u potpunosti slobodni agenti. Njihovo ponašanje je pretežito predvidljiva reakcija, a ne odgovor, te je uvjetovano sustavskim strukturama i procesima. Tako je važno prilagođavati sustavske komponente i procese kako bi se postiglo željeno individualno ponašanje.

Poveznica između obje platforme je transformacijsko vodstvo koje potiče individualno ponašanje u smislu produblivanja osobne vizije, procjenjivanja mentalnih modela, produblivanja osobne izvrsnosti, individualnoga učenja i formalne i neformalne razmjene znanja što prati intenzivno komuniciranje i dijalog s aspekta sustavskoga razmišljanja. Tako transformacijsko vodstvo omogućuje snažnu interakciju između ponašanja i procesa i integrira doprinose raznih menadžerskih domena u odlučivanje koje se temelji na neprestanoj konstrukciji i dekonstrukciji menadžerskoga diskursa utemeljenoga na organizacijskom učenju⁵⁷⁴. Pod pret-

571 Lines, R. (2005.): "How social accounts and participation during change affect organizational learning", *Journal of Workplace Learning*, god. 17, br. 3, str. 157–177.

572 Crossan, M. M., Berdow, I. (2003.): "Organizational learning and strategic renewal", *Strategic Management Journal*, god. 24, str. 1087–1105.

573 Padaki, V. (2002.): "Making the organisation learn: Demystification and management action", *Development in Practice*, god. 12, br. 3-4, str. 321–337.

574 García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012.): "Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation", *Journal of Business Research*, god. 65, br. 7, str. 1040–1050.

postavkom etičnoga ponašanja, pojedinac je u učećoj organizaciji pozvan proturječiti normama, odnosno biti „kreativni buntovnik“⁵⁷⁵. Kreativna pobuna je takvo stanje koje je kontingencijski uvjetovano i poželjno, a nikako iznimka. Ovakva manifestacija je logična jer linearno i strukturirano ponašanje koje podrazumijeva organizacijske rutine ne može pokriti sve moguće kontingencije što izaziva različite oblike disonancija. Tako je koncept učeće organizacije suprotan tradicionalnim menadžerskim teorijama jer ne pokušava *kontrolirati* ponašanje.

Ovaj model mogao bi poboljšati i ekonomske i društvene rezultate, što Molteni naziva „socioekonomskom sintezom“⁵⁷⁶. Ovaj model uvažava i Swansonovu⁵⁷⁷ kritiku socio-ekonomske paradigme koja kaže da je model manjkav iz ljudske perspektive jer ne uzima u obzir kompleksnost ljudskoga ponašanja u poslovnim organizacijama. No, ovom modelu nije svrha da „propíše“ poželjno ponašanje, odnosno da dà jasne smjernice za ponašanje. Poslovni sustavi su živi, složeni, adaptivni i samoorganizirajući sustavi kojima treba upravljati na temelju nekog vrijednosnog sustava. Tako ovaj model ima stratešku i sustavsku perspektivu. Temelji se na Prigogineovoj⁵⁷⁸ ideji disipativnih struktura i samoorganizirajućih sustava koji su prema svojoj prirodi složeni, nestabilni i ireverzibilni i koji stoga ne podržavaju determinizam. Tako budućnost ovakvih sustava nije moguće sa sigurnošću predvidjeti. Može se tek do određene mjere predviđati kako će sustavi reagirati na podražaje. Članovi učeće organizacije tako se uključuju u delikatni proces dijaloga kojim riječ (grčki *logos*), odnosno njeno značenje prolazi kroz kolektiv (grčki *dia*) i rezultira novim značenjem i razumijevanjem trenutnih okolnosti, nerijetko preispitujući postojeće mentalne modele. Tada dolazi do daljnje samoorganizacije utemeljene na dogovoru drugoga reda koji se temelji na zajedničkom razumijevanju, percepciji i dogovoru.

Ako pak ravnotežu u okviru postojeće konfiguracije između unutarnje i vanjske okoline nije moguće održati s aspekta kvalitete dodane vrijednosti, fundamentalna i nelinearna transformacija postaje imperativ. Tada je vrijeme za učenje trostrukom petljom na temelju učenja iz suradničkoga odnosa s dionicima. No, ako organizacija dosegne točku bifurkacije kada više nije moguće osigurati neto

575 Padaki, V. (2002.): "Making the organisation learn: Demystification and management action", *Development in Practice*, god. 12, br. 3-4, str. 321–337.

576 Molteni, M., Pedrini, M. (2010.): "In search of socio-economic syntheses", *Journal of Management Development*, god. 29, br. 7/8, str. 626–636.

577 Swanson, D. (1992.): "A critical evaluation of Etzioni's socioeconomic theory: Implications for the field of business ethics", *Journal of Business Ethics*, god. 11, br. 7, str. 545–553.

578 Prigogine, I. (1984.): *Order Out of Chaos*, Random House, New York, NY

koristi dionicima, vrijeme je za rekonfiguraciju. Ona se može provesti na način da se provede organizacijski redizajn, po mogućnosti uz pomoć ključnih dionika, da se promijeni misija, što može dovesti do promjena u prirodi procesa stvaranja vrijednosti, ili da se promijeni pravni oblik, uključujući spajanje ili preuzimanje. Treba napomenuti da se ovi procesi odvijaju na svim razinama jer je učeća organizacija u načelu *rekurzivna*, odnosno sastoji se od autonomnih dijelova koji su dio većih autonomnih dijelova (timovi u odjelima, odjeli u funkcijama, funkcije u divizijama, poduzeće u grupi, grupa u strateškom ili učećem savezu i sl.).

Suštinsko ograničenje tiče se optimističke perspektive, odnosno pretpostavke da se organizacije, kao i drugi organski sustavi, mogu održati i trajno se razvijati. Krajnji cilj organizacije sa sustavskog stajališta *nije opstanak, već održivost*. *Održivost* se može razumjeti kao sposobnost održavanja odvojene egzistencije u odnosu na okruženje, koja nadilazi puko održavanje određenog identiteta sustava. Tako, ako se *razvoj* definira kao sposobnost organizacije da raste uz želju da ispunjava svoje i ciljeve drugih, onda fundamentalna transformacija organizacije postaje imperativ kada taj cilj više nije moguće postići unutar određenoga identiteta ili strukture⁵⁷⁹. Tada je moguća promjena identiteta, ali i strukture kroz spajanja, povezivanja i druge oblike međuorganizacijske suradnje što se postiže na temelju individualnoga, timskog, organizacijskog i međuorganizacijskog učenja i razmjene znanja.

3.2. Mogućnosti implementacije koncepta učeće organizacije s obzirom na kulturološke specifičnosti

Tema učeće organizacije i organizacijskoga učenja pretežno se izučava u anglosaksonskom području. No, svaka organizacija djeluje u određenom društveno-kulturološkom kontekstu koji utječe na njeno djelovanje. Različite regije tako mogu imati drugačije društveno-kulturološke uvjete koji mogu utjecati na organizacijsku praksu pa se organizacije, njihovo djelovanje, a onda i organizacijsko učenje, mogu razlikovati. U literaturi⁵⁸⁰ se također pojavljuju teze o potrebi preispitivanja

579 Rupčić, N. (2016.b): *Upravljačka ekonomika – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 14.

580 Caldwell, R. (2012.): "Systems thinking, organizational change and agency: a practice theory critique of Senge's learning organization", *Journal of Change Management*, god. 12, br. 2, str. 145–164.

teorije i prakse učeće organizacije s obzirom na mogućnosti primjene ovoga koncepta, posebice u državama s drugačijim kulturološkim značajkama. Primjerice, Eijkman⁵⁸¹ ukazuje na to da bi bilo korisno primijeniti širi pristup te uzeti u obzir i kulturološke značajke, odnosno ograničenja primjeni ovoga koncepta. Hofstede⁵⁸² je također isticao da teorijski koncepti koji su razvijeni u SAD-u imaju ograničenu mogućnost primjene u državama ne-engleskoga govornog područja. Pritom je korisno napomenuti i da se javljaju teze da primjena američkih menadžerskih koncepata predstavlja oblik neokolonijalizma po uzoru na djelovanje nekadašnjih kolonijalnih sila⁵⁸³, što budi otpor koji nije uvijek opravdan, odnosno ne temelji se na racionalnim postavkama.

Kultura je kolektivni fenomen kojim određena grupa ljudi definira odgovore na sva važna pitanja društvenoga života. Kultura se može definirati kao skup zajedničkih vrijednosti, pretpostavki i uvjerenja koji se odražava u zajednički usvojenim stavovima, obrascima ponašanja i očekivanjima od drugih, a prenose se s generacije na generaciju. Hofstede⁵⁸⁴ je kulturu definirao kao „kolektivno programiranje uma prema kojemu se članovi jedne grupe razlikuju od članova druge grupe“. Kultura stoga predstavlja određeni mentalni model koji se temelji na duboko usađenim pretpostavkama koje služe kao prizma kojom pojedinci interpretiraju vanjske okolnosti te na njih odgovaraju u obliku uvjetovane reakcije.

Vажnost određenih kulturoloških značajki u nekom društvu ili državi ima snažan utjecaj na oblikovanje organizacijske kulture tamošnjih poduzeća. Ako postoji kulturološka neusklađenost između zaposlenika, dolazi do pada produktivnosti te uvođenja raznih procedura radi sprječavanja i rješavanja sukoba⁵⁸⁵. Kulturološke značajke također utječu na stil učenja⁵⁸⁶, ali i na pristup znanju. Tako se u zapadnim društvima znanje smatra robom kojom se trguje te koju se koristi na ekonomičan način, kao i svaki drugi resurs, uz cilj ostvarivanja što je moguće više

581 Eijkman, H. (2011.): "The learning organization as concept and journal in the neo-millennial era: a plea for critical engagement", *The Learning Organization*, god. 18, br. 3, str. 164–174.

582 Hofstede, G. (1993.): "Cultural constraints in management theories", *The Academy of Management Perspectives*, god. 7, br. 1, str. 81–94.

583 Eijkman, H. (2011.): "The learning organization as concept and journal in the neo-millennial era: a plea for critical engagement", *The Learning Organization*, god. 18, br. 3, str. 164–174.

584 Hofstede, G. (1991.): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London, str. 5.

585 Chua, D. K. H., Wang, Y., Tan, W. T. (2003.): "Impacts of obstacles in East Asian cross-border construction", *Journal of Construction Engineering and Management*, god. 129, br. 2, str. 131–41.

586 De Vita, G. (2001.): „Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective“, *Innovations in Education and Teaching International*, god. 38, br. 2, str. 165–174.

stope povrata na takvo ulaganje⁵⁸⁷. S druge strane, u istočnjačkim kulturama znanje nije stvar, već proces koji ima značajke mudrosti, duhovnosti i razvoja prema većem stupnju prosvjetljenja onoga koji ga razvija (a ne koristi). Znanje kao proces tako podrazumijeva sinergiju svijesti, uma i emocija.

Brojna istraživanja ukazuju na važnost promjene percepcije o radu i učenju u svrhu uspješne izgradnje učeće organizacije⁵⁸⁸. Kultura je također bitna odrednica procesa pregovaranja. Tako američki menadžeri pregovaranju pristupaju kao igri nulte sume, a pri sklapanju ugovora nastoje predvidjeti svaku moguću okolnost i njeno rješenje⁵⁸⁹. Usto su prilikom rješavanja konflikata skloni osvetoljubivosti i otvorenom izražavanju neprijateljstva⁵⁹⁰. Japanski menadžeri pak veću pozornost posvećuju razvoju kvalitetnih međuljudskih odnosa i uzajamnoga povjerenja, a pregovaranju pristupaju integrativno. Ugovore smatraju tek okvirom djelovanja koji sami po sebi ne mogu osigurati uspješni završetak posla, već je to moguće uzajamnom suradnjom i rješavanjem problema.

Podudarnost kulturoloških značajka sa značajkama koncepta učeće organizacije u nastavku se analizira s aspekta Hofstedeova modela kulturoloških dimenzija⁵⁹¹. Taj se model temelji se na istraživanju koje je između 1968. i 1970. godine proveo Hofstede na uzorku od oko 60 000 zaposlenika koje je IBM imao u 55 država. Kasnije su njegovim rezultatima dodani rezultati drugih autora koji su istraživanje provodili pomoću istovjetne metodologije. Tako je na temelju rezultata iz 71 države razvijen model koji se sastoji od pet dimenzija. To su: veća ili manja distancija moći, prihvaćanje ili izbjegavanje rizika, individualizam ili kolektivizam, muškost ili ženskost te dugoročna ili kratkoročna orijentacija. Hofstedeov model ne može se smatrati iscrpnim okvirom za dijagnozu kulturoloških značajki pojedinih društava. No, prethodna su istraživanja empirijski dokazala njegovu vrijednost i valjanost, posebno prilikom istraživanja značajka poslovne, odnosno menadžerske prakse⁵⁹². Tako je, primjerice, utvrđeno da je distancija moći korelirana s odnosom

587 Andriessen, D., Van den Boom, M. (2007): "East is east, and west is west, and (n)ever its intellectual capital shall meet", *Journal of Intellectual Capital*, god. 8, br. 4, str. 641–52.

588 Cf.: Marquart, M. J. (2011.): *Building the Learning Organization. Achieving Strategic Advantage through a Commitment to Learning*, 3rd ed., Nicholas Brearley, Boston, MA.

589 Peterson, R. B., Shimada, J. Y. (1978.): „Sources of management problems in Japanese-American joint ventures”, *The Academy of Management Review*, god. 3, str. 796–804.

590 Doucet, L., Jehn, K. A., Weldon, E., Chen, X., Wang, Z. (2009.): "Cross-cultural differences in conflict management: An inductive study of Chinese and American managers", *International Journal of Conflict Management*, god. 20, br. 4, str. 355–376.

591 Hofstede, G. (1980.): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Sage.

592 Kolman, L., Noorderhaven, N. G., Hofstede, G., Dienes, E. (2003.): „Cross-cultural differences in Central Europe", *Journal of Managerial Psychology*, god. 18, br. 1, str. 76–88.

zaposlenika prema šefovima ili menadžerima, dimenzija individualizma s pregovaračkim ponašanjem, stupanj tolerancije neizvjesnosti sa zadovoljstvom na radnom mjestu, a ženskost s brojem žena menadžera⁵⁹³.

Distancija moći odnosi se na stupanj nejednakosti moći, odnosno nejednake raspodjele moći između pojedinaca u nekoj državi ili organizaciji. Velika distancija moći u organizacijama i poduzećima podrazumijeva veći broj organizacijskih razina, odnosno viši stupanj hijerarhijskih odnosa. Moć je koncentrirana na vrhu hijerarhije gdje se donose odluke. Veća distancija moći stoga ukazuje na viši stupanj centralizacije odlučivanja, odnosno centralizaciju moći u jednoj osobi ili maloj grupi ljudi⁵⁹⁴. U društvima u kojima dominira velika distancija moći uvriježeno je mišljenje da je moć osobe proporcionalna količini informacija koje posjeduje te obrnuto proporcionalna intenzitetu razmjene informacija⁵⁹⁵. Komunikacija podrazumijeva davanje naredbi od vrha prema dnu hijerarhije te slanje izvještaja o radu od dna prema vrhu. Stoga zaposlenici imaju ulogu izvršitelja bez prava na sudjelovanje u donošenju odluka te se u radu rukovode pravilima i procedurama. Od njih se zahtijeva raspolaganje užim spektrom znanja što podrazumijeva i velike razlike u plaćama između hijerarhijskih razina. Velika distancija moći obično se poistovjećuje s autokratskim ponašanjem, odnosno autokratskim stilom vođenja.

Mala distancija moći ukazuje na manji broj hijerarhijskih razina, odnosno pretežno plosnate organizacije. U takvim poduzećima prisutna je decentralizacija u odlučivanju, odnosno postoji mogućnost sudjelovanja zaposlenika u procesu donošenja odluka⁵⁹⁶. Komunikacija postoji u svim smjerovima te je u funkciji unaprjeđenja poslovanja. Od zaposlenika se stoga očekuje širi spektar znanja te neprestano učenje i usavršavanje. S obzirom na navedeno, između hijerarhijskih razina nema velike razlike u plaćama. Odnos menadžmenta i zaposlenika je suradnički i konzultativan. Stoga se primjenjuje demokratski stil vođenja.

Učeća organizacija je organizacija u kojoj postoji mala distancija moći, a organizacijska struktura je pretežno plosnata, s naglaskom na timsku i mrežnu organizaciju koja potiče intenzivno komuniciranje i razmjenu znanja. Posebno se primjenjuje

593 Hofstede, G. (2001.): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.

594 Hofstede, G. (1991.): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London.

595 Chaminade, C., Johanson, U. (2003.): „Can guidelines for intellectual capital management and reporting be considered without addressing cultural differences?“, *Journal of Intellectual Capital*, god. 4, br. 4, str. 528–542.

596 Hofstede, G. (1983.): „Dimensions of National Culture in Fifty Countries and Three Regions“, u: Derogowski, J., Dziurawiec, S., Annis, R. (ur.): *Expiscations in Cross-Cultural Psychology*, Swets and Zeitlinger.

rad u međufunkcijskim timovima pri čemu se od sudionika zahtijeva širi spektar znanja i neprestano usavršavanje. Primjenjuje se visoki stupanj opunomoćenja te zaposlenici sudjeluju u donošenju odluka. Od zaposlenika se očekuje neprestano učenje, razmjena znanja te preispitivanje uvriježenih pretpostavki na temelju uključivanja u eksploratorno i generativno učenje⁵⁹⁷. S tim u vezi postoji jaka tržišna orijentacija, odnosno usmjerenost na reagiranje na trenutne tržišne okolnosti i prilike, ali i jaka učeća orijentacija kojom se provodi učenje dvostrukom petljom. Stil vođenja je transformacijski, odnosno utemeljen na razvoju suradničkih odnosa⁵⁹⁸. Proces vođenja koji se temelji na upravljanju odnosima rezultira procesom samootkrivanja i samorazvoja svakog pojedinca na temelju razvoja transformacijskoga učenja⁵⁹⁹. S obzirom na značajke koncepta učeće organizacije, a u odnosu na dimenziju distancije moći, može se stoga ustvrditi da je koncept učeće organizacije moguće uspješnije implementirati u društvima koje karakterizira manja distancija moći.

Stupanj prihvaćanja ili izbjegavanja neizvjesnosti također je važna dimenzija kulturološkoga razlikovanja. Odnosi se na stupanj tolerancije društva prema neizvjesnosti i nesigurnosti, odnosno njihovo prihvaćanje od strane pojedinaca i društva u cjelini. Tako pojedinci neizvjesnost mogu percipirati kao normalnu sastavnicu života ili pak kao izvor stresa i nelagode. Države, odnosno kulture koje iskazuju nisku toleranciju prema nesigurnosti vjerojatnost pojave takvih situacija nastoje kontrolirati uvođenjem pravila, procedura, zakona i mjera sigurnosti⁶⁰⁰. Organizacijska struktura je pretežno hijerarhijska. Da bi se osiguralo takvo ponašanje, poštivanje pravila se nagrađuje, dok se preuzimanje rizika ne cijeni, a nerijetko i kažnjava. U poduzećima se cijene stručnjaci i njihovo mišljenje. Ne potiče se razmjena mišljenja jer to može dovesti do neslaganja i sukoba, odnosno narušavanja reda i pojave nesigurnosti. U poduzećima koja djeluju u takvim kulturama uvođenje promjena i inoviranje je sporo.

S druge strane, kulture koje prihvaćaju nesigurnost nastoje uvesti što je moguće manje pravila i procedura te potiču inicijativu i preuzimanje rizika. U poduzećima

597 Yilmaz, C., Alpan, L., Ergun, E. (2005): „Cultural determinants of customer- and learning-oriented value systems and their joint effects on firm performance”, *Journal of Business Research*, god. 58, str. 1340–352.

598 Weymes, E. (2004.): „A challenge to traditional management theory”, *Foresight*, god. 6, br. 6, str. 338–348.

599 Mezirow, J. (1991.): *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

600 Elenkov, D. S. (1998.): „Can American Management Concepts Work in Russia? A Cross-Cultural Comparative Study”, *California Review of Management*, god. 40, br. 4, str. 133–156.

koja djeluju u takvoj kulturi vrednuje se različitost u mišljenju kao izvor novih ideja i prijedloga za unaprjeđenje. Organizacijska struktura ima manji broj hijerarhijskih razina, odnosno pretežno je plosnata. Uloga vođe je presudna u usmjeravanju strateškoga pravca djelovanja poduzeća, ali i u upravljanju odnosima u svrhu neprestanoga unaprjeđenja i uvođenja potrebnih promjena. Pojedince motivira želja za uspjehom, koji mogu postići unaprjeđenjem svoga rada na temelju znanja i neprestanoga učenja.

Utvrđeno je da u državama u kojima postoji visoki stupanj neprihvatanja nesigurnosti, poput Poljske i Francuske, postoji i visoki stupanj objavljivanja informacija o strategiji u godišnjim izvješćima⁶⁰¹. Isto tako, države u kojima se prihvaća nezvjesnost, poput Velike Britanije, ne samo što imaju niski stupanj objavljivanja takvih informacija, već se njihovi menadžeri na isti način ponašaju i u inozemstvu, bez obzira na ustaljenu praksu u tim državama. Santema *et al.*⁶⁰² su stupanj objavljivanja informacija o strategiji u godišnjim izvješćima također doveli u vezu s dimenzijom distancije moći. Tako su potvrdili da u državama u kojima postoji velika distancija moći, poput Francuske ili Poljske, postoji veća sklonost objavljivanju takvih informacija, za razliku od država u kojima postoji mala distancija moći, poput Njemačke i Velike Britanije, u kojima se takve informacije rjeđe objavljuju.

Dimenzija prihvaćanja ili izbjegavanja nesigurnosti može se dovesti u vezu s dimenzijom dogmatizma. Dogmatizam se odnosi na stupanj prihvaćanja novih ideja. U kulturama koje karakterizira visoki stupanj dogmatizma ponašanje je uvjetovano tradicijom, odnosno ustaljenim normama i navikama⁶⁰³. Dogmatski menadžeri nastavljaju s poslovnom praksom koju su zatekli od svojih prethodnika, odnosno slijede postojeće politike uz odbijanje uvođenja promjena. S druge strane, menadžeri koji nisu pod utjecajem ustaljenih društvenih normi skloni su uvođenju promjena, kontinuiranom unaprjeđenju i inoviranju. S obzirom na značajke koncepta učeće organizacije koja je nastala kao odgovor na veliku dinamiku promjena suvremenoga poslovnog okruženja, a u odnosu na ovu dimenziju, može se ustvrditi da je koncept učeće organizacije moguće uspješnije implementirati u društvima koja toleriraju viši stupanj rizika.

601 Santema, S., Hoekert, M., Van de Rijt, J., Van Oijen, A. (2005.): "Strategy disclosure in annual reports across Europe: a study on differences between five countries", *European Business Review*, god. 17, br. 4, str. 352–366.

602 Ibid.

603 Puffer, S., McCarthy, D. (1995.): „Finding the Common Ground in Russian and American Business Ethics”, *California Management Review*, god. 37, br. 2, str. 29–46.

U nekim državama dominantan je individualizam dok u drugima prevladava kolektivizam, kao stupanj sklonosti, ali i važnosti uključivanja pojedinaca u grupe. Kolektivistička društva iznimno vrednuju povezivanje ljudi u grupe, a očekuje se podređenost osobnih interesa interesima grupe ili kolektiva. U tim su kulturama jake obiteljske veze, a povezanost se ostvaruje i u organizacijama u kojima ljudi rade. Od obitelji i zajednice se očekuje da se brinu za potrebe pojedinaca koji su njihovi članovi. U tim društvima obiteljske veze i odnosi imaju veliku ulogu i pri zapošljavanju. Cijene se ciljevi i interesi kolektiva, koji su važniji od individualnih. Od organizacija, odnosno poduzeća, očekuje se da se brinu za potrebe zaposlenika i njihovih obitelji. Stoga je prisutan visoki stupanj lojalnosti organizaciji, odnosno poduzeću, a radna mobilnost je mala. Naglasak se stavlja na međuovisnost, suradnju i povezivanje kako bi se uspostavila skladna radna sredina⁶⁰⁴. Grupna kohezija dovodi do veće sklonosti prema razmjeni ideja i informacija, uzajamnoj pomoći i podršci, zajedničkom rješavanju problema te većem stupnju identifikacije s organizacijom i njenim ciljevima⁶⁰⁵. Nagrađivanje se provodi grupno, odnosno kolektivno. U kolektivističkim društvima individualizam se smatra društveno nepoželjnom osobinom koja može destruktivno djelovati na grupnu koheziju i harmoniju.

U društvima koja vrednuju individualizam poštuje se osobnost čovjeka kao pojedinca. Od svakog se čovjeka očekuje da se brine za sebe, svoje potrebe i potrebe svoje uže obitelji. Veze sa širom obitelji nisu jake, a nerijetko se i prekidaju. U individualističkim društvima naglasak se stavlja na osobne slobode i slobodu izbora. Vrednuju se individualne inicijative, koje se nagrađuju. Zadatak je pojedinca štititi osobne interese i pridonijeti ostvarivanju ciljeva poduzeća kako bi postigao visoki stupanj samoostvarenja, ali i ostvario što veće nagrade. No, takvo ponašanje podrazumijeva i niski stupanj odanosti organizaciji, odnosno poduzeću, te visoki stupanj radne mobilnosti s obzirom na kvalitetu dobivenih prilika.

Radno okruženje u visoko individualiziranim društvima obilježeno je slabim društvenim vezama i fragmentacijom, što može ograničiti mogućnosti za učenje na radnom mjestu putem treninga i mentorstva⁶⁰⁶. Iako razmjena informacija i zna-

604 Yılmaz C., Hunt S. D. (2001.): „Salesforce cooperation: the influence of relational, tax, organizational, and personal factors”, *Journal of Academic Marketing Science*, god. 29, br. 4, str. 335–357.

605 Chen, C. C., Meindl, J. R., Hui, H. (1998.): „Deciding on equity or parity: a test of situational, cultural, and individual factors”, *Journal of Organizational Behavior*, god. 19, str. 115–129; Wasti S. A. (2002.): „Affective and continuance commitment to the organization: test of an integrated model in the Turkish context”, *International Journal of Intercultural Relations*, god. 26, str. 525–50.

606 Bogolyubov, P., Easterby-Smith, M. (2013.): “National culture and the learning organization: an integrative framework”, u: Ortenblad, A. (ur.): *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context*, Edward Elgar, Cheltenham, str. 91–106.

nja može postojati, ona je u funkciji ostvarenja određenih individualnih ciljeva u svrhu povećanja individualnih koristi te je instrumentalnoga tipa. U takvim je poduzećima stoga moguće očekivati jaku tržišnu orijentaciju koja je usmjerena na ostvarivanje kratkoročnih ciljeva, a slabiju učeću orijentaciju, koja je usmjerena na postizanje dugoročnih, transformacijskih promjena⁶⁰⁷. Ova razlikovna kulturološka dimenzija može se stoga dovesti u vezu s dimenzijom, odnosno stupnjem konkurentne orijentacije. Santema *et al.*⁶⁰⁸ su potvrdili da menadžeri iz država u kojima se njeguje individualizam, poput Velike Britanije i Nizozemske, imaju sklonost objaviti više informacija o strategiji u godišnjim izvještajima u odnosu na države u kojima se njeguje kolektivism, kao što je to slučaj u Poljskoj.

Učeća organizacija je organizacija koja se temelji na visokom stupnju povezanosti svojih članova, što je preduvjet za razmjenu znanja, razvoj zajedničke vizije, redefiniranje mentalnih modela, odnosno temeljnih pretpostavki poslovanja te definiranje ciljeva za koje postoji visoki stupanj usklađenosti između organizacijskih članova te zbog toga i visok stupanj motivacije za njihovo ostvarivanje. Stoga postoji težnja uspostavi visokoga stupnja identifikacije s misijom i vizijom poduzeća. Izgrađuje se kultura u kojoj se potiču međusobne interakcije kojima se zajednički utvrđuje koje je znanje potrebno, dizajniraju se metode i tehnike kako to znanje steći te se stečeno znanje ugrađuje u organizacijske rutine⁶⁰⁹. S obzirom na značajke koncepta učeće organizacije, a u odnosu na ovu dimenziju, može se ustvrditi da je koncept učeće organizacije moguće uspješnije implementirati u društvima koje karakterizira viši stupanj kolektivism.

Muškost (maskulinitet), odnosno ženskost (feminitet) su dimenzije koje se odnose na ponašanje koje se odražava u kvaliteti života, odnosno u životnim prioritetima. Tako se u društvima koja njeguju visoki stupanj muškosti cijeni rad, koji se smatra svrhom života i razlogom postojanja čovjeka. Stoga se potiču zalaganje, natjecanje i razvoj karijere. Općenito se smatra da se uspjeh može postići odlučnošću, a nerijetko i agresivnošću. Uspjeh se mjeri postignućem i materijalnim vrijednostima. Prilikom napredovanja, preferiraju se muškarci te je udio žena u

607 Yilmaz, C., Alpkan, L., Ergun, E. (2005.): „Cultural determinants of customer- and learning-oriented value systems and their joint effects on firm performance”, *Journal of Business Research*, god. 58, str. 1340–352.

608 Santema, S., Hoekert, M., Van de Rijjt, J., Van Oijen, A. (2005): “Strategy disclosure in annual reports across Europe: a study on differences between five countries”, *European Business Review*, god. 17, br. 4, str. 352–366.

609 Long, D., Fahey, L. (2000.): “Diagnosing cultural barriers to knowledge management”, *Academy of Management Executive*, god. 14, br. 4, str. 113–27.

vrhovnom menadžmentu nizak. Poslovni ciljevi se ostvaruju nepopustljivim pregovaranjem koje se temelji na ideji da je dobitak jedne strane gubitak za drugu.

U društvima u kojima se njeguje visoki stupanj ženskosti naglasak se stavlja na kvalitetu života. Rad se stoga smatra aktivnošću kojom je moguće unaprijediti kvalitetu života, a ne cilj sâm po sebi. Njeguju se kolegijalni odnosi, suradnja i timski rad, a ciljevi se postižu asertivnim pregovaranjem u kojem se nastoji postići kompromisno i integrativno rješenje, odnosno rješenje koje je dobro za sve strane te koje unaprjeđuje njihov odnos. Razvoj karijere nije imperativ, a mogućnosti napredovanja jednako su dostupne i muškarcima i ženama. Stoga je u tim društvima veliki broj žena na najvišim razinama menadžmenta. Društvo vrednuje solidarnost i pomoć onima kojima je to potrebno. Santema *et al.*⁶¹⁰ su utvrdili da menadžeri u državama s visokim stupnjem muškosti (poput Velike Britanije, Poljske i Njemačke) imaju veću sklonost objavljivati informacije o strategiji u godišnjim izvješćima za razliku od menadžera koji dolaze iz država s visokim stupnjem ženskosti, kao što je to Nizozemska.

Učeca organizacija je organizacija u kojoj se naglasak stavlja na dizajn kvalitetnoga i poticajnog radnog okruženja koji može potaknuti produktivnost, kreativnost i inovativnost zaposlenika. Problemi se rješavaju tako da se primjenjuje tzv. „integrativni pristup“⁶¹¹, odnosno uzimaju se u obzir interesi svih uključenih strana te se kreativnim tehnikama nastoji postići integrativno, odnosno uzajamno korisno rješenje. Postoji visoki stupanj inkluzivnosti, odnosno uključivosti svih organizacijskih članova u dizajniranje okruženja, ciljeva i zajedničke vizije. Kultura učece organizacije temelji se stoga na povjerenju, otvorenosti, dijalogu, razmjeni znanja i spoznaja te na traženju kreativnih rješenja. Značajke ženskosti tako mogu potaknuti razmjenu informacija, suradnju i učenje na radnom mjestu što može dati značajan poticaj organizacijskom učenju⁶¹². S obzirom na značajke koncepta učece organizacije, a u odnosu na ovu dimenziju, može se ustvrditi da je koncept učece organizacije moguće uspješnije implementirati u društvima koje karakterizira viši stupanj ženskosti.

610 Santema, S., Hoekert, M., Van de Rijdt, J., Van Oijen, A. (2005.): "Strategy disclosure in annual reports across Europe: a study on differences between five countries", *European Business Review*, god. 17, br. 4, str. 352–366.

611 Carsten, K., De Dreu, W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., Nauta, A. (2001.): „A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace”, *Journal of Organizational Behavior*, god. 22, str. 645–668.

612 Nahavandi, A. (2014.): *The Art and Science of Leadership*, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Društva se razlikuju i s obzirom na odnos prema budućnosti. Tako je moguće razlikovati društva koja njeguju dugoročnu orijentaciju te ona koja su sklonija kratkoročnoj orijentaciji. Društva koja su sklonija dugoročnoj orijentaciji visoko vrednuju štednju, ustrajnost, naporan rad i dugoročno kvalitetne rezultate. U tim se društvima cijeni učenje, disciplina i poštenje kao način postizanja dugoročnog uspjeha. Zadatak je menadžmenta donositi promišljene strateške i investicijske odluke koje će pridonijeti povećanju vrijednosti poduzeća u budućnosti. Stoga se vrednuje sposobnost analize i sinteze. Investicije se prvenstveno financiraju iz akumuliranoga kapitala. Zadatak je menadžmenta i zaposlenika razvijati individualno i organizacijsko znanje i ponašanje koji mogu pridonijeti razvoju poduzeća.

Društva koja vrednuju kratkoročnu orijentaciju usmjerena su na potrošnju, ali i na postizanje što boljšeg kratkoročnog rezultata. U poslovanju se intenzivno mjere rezultati u kratkim, često kvartalnim razdobljima te se dizajniraju mjere kako bi se rezultati što prije unaprijedili, uz malo obraćanja pozornosti na dugoročne učinke. Pritom se vrednuje i nagrađuje doprinos zaposlenika trenutnom poslovnom rezultatu. Na tom se temelju vrši i napredovanje, odnosno razvoj karijere. Takvim poduzećima nerijetko nedostaje financijskoga kapitala za investicije pa taj problem nastoje prevladati zaduživanjem ili promjenom vlasničke strukture. Santema *et al.*⁶¹³ su utvrdili da u državama u kojima se njeguje dugoročna orijentacija menadžeri imaju manju sklonost objavljivati informacije o strategiji u godišnjim izvješćima. Treba napomenuti da je ova dimenzija dodana kasnije kao rezultat istraživanja drugih istraživača prema kineskom mentalnom modelu⁶¹⁴.

Djelovanje učeće organizacije kao cjeline te njenih članova usmjereno je na traženje dugoročno korisnih rješenja primjenom discipline sustavskoga razmišljanja⁶¹⁵. Ako se u okviru neke organizacije njeguje kratkoročna orijentacija, odnosno vrednovanje rezultata s obzirom na kratkoročni učinak, neće doći do razvoja generativnoga učenja, odnosno učenja dvostrukom petljom. Usto, ako se ne vodi računa o dugoročnim učincima događaja, neće doći do učenja i na temelju znanja razvijene kreativnosti⁶¹⁶. Na temelju razmjene znanja, dijaloga, primjene kreativnih tehnika

613 Santema, S., Hoekert, M., Van de Rijt, J., Van Oijen, A. (2005.): "Strategy disclosure in annual reports across Europe: a study on differences between five countries", *European Business Review*, god. 17, br. 4, str. 352–366.

614 Chinese Culture Connection (1987.): „Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, god. 18, str. 143–74.

615 Senge, P. M. (2006.): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organisation*, 2nd ed., Random House, London.

616 Ibid.

te analize i sinteze nastoji se postići cilj održivosti, kao sposobnost održavanja odvojene egzistencije u odnosu na okruženje⁶¹⁷, a koja nadilazi puko održavanje određenoga identiteta sustava. Ako se razvoj definira kao sposobnost organizacije da raste uz želju da ispunjava svoje i ciljeve drugih, onda fundamentalna transformacija organizacije postaje imperativ kada taj cilj više nije moguće postići unutar određenoga identiteta ili strukture. Do transformacije dolazi ako sustav određenom konfiguracijom ne ostvaruje neto koristi vanjskim interesno-utjecajnim grupama (kupcima, društvu, zaposlenicima itd.). Ova pretpostavka dokazuje se sve češćom strukturalnom, ekonomskom i pravnom transformacijom poduzeća s ciljem stvaranja novih održivih organizacijskih entiteta⁶¹⁸. S obzirom na značajke koncepta učeće organizacije, a u odnosu na ovu dimenziju, može se ustvrditi da je koncept učeće organizacije moguće uspješnije implementirati u društvima koje karakterizira viši stupanj dugoročne orijentacije.

Dok su Rusija i Kina poznate kao države s relativno velikom distancijom moći⁶¹⁹, poduzeća u SAD-u obilježava mala do umjerena distancija moći pa stoga i decentralizacija odlučivanja te sklonost participativnom stilu vođenja⁶²⁰. SAD i Velika Britanija su države poznate po umjerenom do visokoj toleranciji rizika i neizvjesnosti⁶²¹, odnosno po niskom stupnju dogmatizma, što se održava u visokom stupnju inovativnosti tamošnjih poduzeća. Stoga je prema ove dvije dimenzije izgradnja učeće organizacije najizglednija u SAD-u i Velikoj Britaniji.

Rusija i Kina se također smatraju iznimno kolektivističkim društvima⁶²². Kineski narod tako karakterizira težnja prema jačanju međusobnih veza i odnosa (*guan xi*), povjerenja i prijateljstva⁶²³. SAD je država koja vrednuje i snažno potiče individualizam. Američki menadžeri su poznati kao energične, asertivne, samouvjerene

617 Beer, S. (1979.): *The Heart of Enterprise*, John Wiley and Sons, Chichester.

618 Rupčić, N. (2016.b): *Upravljačka ekonomika – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 14.

619 Hofstede, G. (2017.a): "What about the China?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/china/> (pristup 1. prosinca 2017.); Hofstede, G. (2017.b): "What about the Russia?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/russia/> (pristup 1. prosinca 2017.)

620 Hofstede, G. (2017.d): "What about the USA?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-usa/> (pristup 1. prosinca 2017.)

621 Hofstede, G. (2017.c): "What about the UK?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-uk/> (pristup 1. prosinca 2017.)

622 Hofstede, G. (2017.a): "What about the China?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/china/> (pristup 1. prosinca 2017.); Hofstede, G. (2017.b): "What about the Russia?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/russia/> (pristup 1. prosinca 2017.)

623 Ang, Y. K., Ofori, G. (2001.): "Chinese culture and successful implementation of partnering in Singapore's construction industry", *Construction Management and Economics*, god. 19, str. 619–32.

i često agresivne osobe, usmjerene na ostvarivanje ciljeva i spremne na promjene⁶²⁴. Iako cijene timski rad i zajednički korporativni duh, najviše vrednuju individualizam, kao i vlastiti interes vezan za razvoj karijere. Prakticiraju distanciju u odnosu na radnike te ju potiču smještanjem bogato uređenih ureda podalje od tvornica i radnika. Smatraju se „vladarima“ poduzeća i/ili svojih organizacijskih jedinica. Naglasak stavljaju na financijsku kontrolu kako bi se omogućilo ostvarivanje plana i što većih profita. Financijske odluke stavljaju ispred odluka o strateškim ulaganjima. Stoga je njihova poslovna orijentacija pretežno kratkoročna, u funkciji ostvarivanja što većih bonusa na temelju trenutno dobrih rezultata. Financijsku poziciju poduzeća nastoje unaprijediti i smanjivanjem plaća i beneficija, što rezultira sukobima sa zaposlenicima, odnosno sindikatima. Ove značajke mogu značajno odmoći izgradnji učeće organizacije u SAD-u jer mogu potkopati napore prema izgradnji kulture razmjene znanja, timskoga učenja i definiranja zajedničke vizije.

Kratkoročna orijentacija u SAD-u također ne ide u prilog izgradnji koncepta učeće organizacije, za razliku od dugoročne orijentacije koja dominira u Kini i Japanu⁶²⁵. Japanski menadžeri su u donošenju odluka orijentirani na postizanje cilja dugoročne održivosti poslovanja. Investicijske se odluke stavljaju ispred financijskih što omogućuje njihovo brže prilagođavanje tehnološkim i tržišnim promjenama. Stoga se manje od američkih menadžera bave financijskim izvještajima u nastojanju da trenutno poslovanje prikažu što boljim. Treba napomenuti da se u procesu kontrole ne bave samo utvrđivanjem kvantitativnih pokazatelja, već veliku pozornost posvećuju i kvalitativnim pokazateljima poslovanja. Tako se, osim pokazatelja, tržišnoga udjela i stope rasta, pozornost posvećuje utvrđivanju stupnja fleksibilnosti poslovanja, rješavanju problema zastoja, stupnja zadovoljstva zaposlenika i kupaca, broju vještina koje je zaposlenik usvojio, odnosno poslova koje može obavljati, stupnju suradnje između odjela, kvaliteti timskoga rada i slično. U središtu svih pokazatelja nalazi se kvaliteta, odnosno praćenje stupnja njenoga unaprjeđenja. Ove značajke japanske poslovne prakse kompatibilne su sa značajkama koncepta učeće organizacije.

Nordijske države poznate su kao države u kojima se njeguje visoki stupanj ženskosti što se očituje težnjom ka što većoj kvaliteti života. S druge strane, Japan je

624 Lewis, R. D. (2006.): *When Cultures Collide, third edition: Leading Across Cultures*, Nicholas Brealey Publishing.

625 Hofstede, G. (2017.e): "What about the Japan?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/> (pristup 1. prosinca 2017.)

država s izrazito izraženim maskulinitetom te visokom razinom stresa⁶²⁶. Švedski menadžeri su poznati po razvijanju demokracije i decentralizacije u odlučivanju. Osim toga, razvijaju informacijski sustav kojim potrebne informacije mogu biti dostupne svakom zaposleniku. Takva se praksa temelji na premisi da je informiraniji zaposlenik ujedno motiviraniji i produktivniji. No, decentralizacija u odlučivanju često znači da se odluke donose sa zakašnjenjem⁶²⁷. Menadžeri u Nizozemskoj veliku pozornost posvećuju postignuću, zaslugama i kompetencijama. Zadatak je menadžmenta stoga razvijati i jačati ljudske potencijale. Menadžeri su kao osobe često energični i odlučni, iako je u procesu odlučivanja obvezan konsenzus. Naime, nizozemski menadžeri su svjesni postojanja velikoga broja čimbenika, odnosno interesno-utjecajnih grupa, te žele donijeti odluku koja će uzeti u obzir različite aspekte poslovanja poduzeća⁶²⁸.

Sukladno prethodno navedenome, nordijske države su poznate i po uspostavi hibridnih organizacijskih struktura kao kombinacije matricne i mrežne organizacijske strukture⁶²⁹. Ukidanjem ili minimiziranjem hijerarhije povećava se demokracičnost upravljanja i sudjelovanje zaposlenika u odlučivanju, što jača njihovu motivaciju i identifikaciju s ciljevima. Organizacija u ovim poduzećima služi kao sredstvo za oslobađanje kreativnog potencijala zaposlenika na temelju dizajniranja dobrih radnih uvjeta, ugodne atmosfere i praksi usmjerenih ka povećanju kvalitete života zaposlenika. Navedene značajke menadžmenta nordijskih država iskazuju visoki stupanj kompatibilnosti sa značajkama koncepta učeće organizacije pa se mogu koristiti kao snaga poluge prilikom njegove izgradnje u tim državama. U tom smislu treba također spomenuti i da je utvrđeno da švedska kultura predstavlja dobro okruženje za razvoj i mjerenje intelektualnoga kapitala⁶³⁰.

Prethodnih istraživanja koja donekle mogu potvrditi utemeljenost postavljenih hipoteza ima vrlo malo. Tako su Basim *et al.*⁶³¹ proveli istraživanje na temelju di-

626 Ibid.

627 Lewis, R. D. (2006.): *When Cultures Collide, third edition: Leading Across Cultures*, Nicholas Brealey Publishing, str. 337.

628 Ibid., str. 243.

629 Lewis, R. D. (2006.): *When Cultures Collide, third edition: Leading Across Cultures*, Nicholas Brealey Publishing.

630 Lynn, B. (1999.): "Culture and intellectual capital management: a key factor in successful IC implementation", *International Journal of Technology Management*, god. 18, br. 5-7, str. 590-603.

631 Basim, H. N., Sesen, H., Korkmazıyurek, H. (2007.): „A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire”, *World Applied Sciences Journal*, god. 2, br. 4, str. 368-374.

menzija učeće organizacije kako su predložile Watkins i Marsick⁶³² na uzorku od 500 najvećih poduzeća u Turskoj. Prema Hosftedeovom modelu, turska kultura ima značajke kolektivismu, teži vrijednostima ženskosti te je karakterizira veća distancija moći u odnosu na kulture država Zapada. Tim istraživanjem potvrđen je model koji se sastoji od sedam varijabli, odnosno komponenata učeće organizacije, a pouzdanost ukupne skale, mjerena koeficijentom alfa, bila je 0,94. Tako je istraživanje na uzorku poduzeća u Turskoj potvrdilo visoki stupanj mogućnosti primjene koncepta učeće organizacije s obzirom na visoki stupanj kolektivismu kao značajke turske kulture. Međutim, turska kultura podržava i veliku distanciju moći. Tako rezultate istraživanja treba uzeti s oprezom, posebno dio koji se odnosi na istraživanje stupnja procesa opunomoćenja i sustavskih veza jer su ispitanici za ove komponente procjenjivali menadžment, što je vidljivo u stupnju preklapanja zasićenja na ta dva faktora prema rezultatima faktorske analize.

Do sličnih rezultata došli su i Yilmaz *et al.*⁶³³ koji su na uzorku poduzeća iz 17 industrija u Turskoj utvrdili da je tržišnu i učeću orijentaciju lakše implementirati u poduzećima koja djeluju u kolektivističkom društvu. Učeća orijentacija predstavlja svjestan napor menadžmenta u pravcu koordinacije aktivnosti i uvođenja biheviornalnih rutina sa svrhom povećanja razine individualnog i organizacijskog znanja kako bi se učinkovitije ostvarili ciljevi i razvijale nove razvojne perspektive⁶³⁴. Razlog se može pronaći u činjenici da se u poduzećima čija se kultura temelji na dimenziji kolektivismu njeguje visoki stupanj identifikacije s poduzećem i njegovim ciljevima, dok se u poduzećima čija kultura počiva na vrijednostima individualizma zaposlenici bave aktivnostima za koje su nagrađeni i koji im osiguravaju ostvarenje vlastitih kratkoročnih ciljeva. Yilmaz *et al.*⁶³⁵ također su došli do rezultata o negativnoj korelaciji između distancije moći te varijabli tržišne i učeće orijentacije. Taj rezultat u skladu je s prethodno postavljenom tezom da poduzeća čija se kultura temelji na visokom stupnju distancije moći, odnosno hijerarhijskim odnosima, ne podupire razmjenu znanja i ideja te sudjelovanje u donošenju odluka. Može se zaključiti da kultura koja ima značajke kolektivismu podržava razvoj

632 Watkins, K., Marsick, V. J. (1997.): *Dimensions of the learning organization questionnaire*, Partners for the Learning Organization, Warwick, RI.

633 Yilmaz, C., Alpkan, L., Ergun, E. (2005.): „Cultural determinants of customer- and learning-oriented value systems and their joint effects on firm performance”, *Journal of Business Research*, god. 58, str. 1340–352.

634 Rupčić, N. (2016.c): „Exploring strategic and learning orientation: Is there room for controversy?”, u: Galetić, L., Načinović Braje, I., Jaković, B. (ur.), *Proceedings of the 8th International Conference “An Enterprise Odyssey: Saving the sinking ship through human capital*, Zagreb, Croatia, str. 245–253.

635 Op. cit.

poduzeća kao učećih organizacija, no druge značajke kulture koje se kose s tim konceptom (poput distancije moći) predstavljaju prepreku takvom procesu.

Ove teze korisno je promotriti sa stajališta teze o gotovo nasilnoj primjeni menadžerskih koncepata nastalih na Zapadu u državama drugačijega kulturalnog naslijeđa. Siddique⁶³⁶ je tako istraživao mogućnosti primjene koncepta učeće organizacije u Ujedinjenim Arapskim Emiratima. Ovih sedam arapskih emirata ima visoku distanciju moći te visok stupanj izbjegavanja rizika, prosječnu razinu muškosti/ženskosti te niski stupanj individualizma⁶³⁷. Ispitanici su izrazili otpor prema konceptu učeće organizacije te su ga smatrali oblikom nekolonijalizma, a kao razlog su naveli nekompatibilnost vlastite kulture s onom na Zapadu. No, iz njihovih izjava se može uočiti da se poslovna praksa u tih državama ne razlikuje značajno od one na Zapadu. Tako učeće okruženje ne postoji jer menadžment za to nije zainteresiran. Menadžment je usmjeren na postizanje što boljih rezultata u što kraće vrijeme, odnosno na postizanje što višega povrata na ulaganja. U tu svrhu se definiraju politike, procedure i pravila te se primjenjuje centralizacija u odlučivanju. Zaposlenici su kritizirani za davanje inicijativa koje se potom ne uvažavaju. Ne potiče se dijalog, opunomoćenje, preuzimanje rizika ni eksperimentiranje koje može završiti otkazom. Zaposlenici na učenje gledaju kao na priliku za napredovanje u karijeri. Razmjeni mišljenja i znanja ne pogoduje ni međunarodno radno okruženje s više od pedeset različitih nacionalnosti. Zanimljivo je spomenuti i da se ideja o učećoj organizaciji smatra previše kompleksnom, uz nejasna financijska i vremenska ulaganja te nesigurne koristi. Stoga se može zaključiti da se u ovom slučaju ne radi o nametanju zapadnih ideja, već o činjenici da se zapravo prihvaćaju poslovni trendovi sa Zapada koji su usmjereni na ostvarivanje što boljih kratkoročnih rezultata.

S obzirom na navedeno, filozofija učeće organizacije posebno je pogodna za nordijske države koje karakterizira bogata kolektivistička i demokratska tradicija. Ona se odražava u organizacijskim praksama koje se temelje na širokom sudjelovanju zaposlenika u procesu donošenja odluka, odnosno na njihovom opunomoćenju⁶³⁸. Ove države karakterizira također i niska razina maskuliniteta, dok je

636 Siddique, C. M. (2017.): "National culture and the learning organization: A reflective study of the learning organization concept in a non-Western country", *Management Research Review*, god. 40, br. 2, str. 142–164.

637 Hofstede, G. (2017.f): "What about the United Arab Emirates?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-united-arab-emirates/> (pristup 1. prosinca 2017.)

638 Rupčić, N. (2022.): "Threats and opportunities for learning organizations – Nordic perspective and experience", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 275–283.

individualizam slabije izražen nego, primjerice, u SAD-u⁶³⁹. Dimenzije koje nordijsko-nizozemski klaster dijeli s anglosaksonskim državama su niska distancija moći i nizak stupanj izbjegavanja nesigurnosti⁶⁴⁰. Međutim, ne postoji konsenzus oko definiranja i konceptualizacije nordijskoga modela⁶⁴¹. Nordijski model je rezultat kulture u kojoj je nastao, odnosno nordijske kulture koja obuhvaća nordijske države poput Švedske, Norveške, Finske, Danske i Islanda. Međutim, bilo bi preciznije reći da postoji nekoliko nordijskih modela ili verzija nordijskoga modela koji se povezuju s dominantnim državama te regije, odnosno s njihovom kulturom i političkim ustrojstvom.

Nordijska kultura snažno je utjecala na organizacijski rad i razvoj. No, njeni temelji duboko su ukorijenjeni i u javni sektor i državnu upravu. Tako se može konstatirati da se nordijski organizacijski model primjenjuje kako u profitnim tako i u neprofitnim organizacijama te regije. Temeljne značajke nordijskoga modela su⁶⁴²:

- organske, decentralizirane i mrežne organizacije koje služe kao sredstvo za oslobađanje kreativnosti i demokratizacije u procesu odlučivanja
- visoka razina delegiranja i opunomoćenja zaposlenika koji se temelje na učenju, dijalogu i razmjeni informacija i znanja
- participativno, distribuirano odlučivanje temeljeno na konsenzusu, transparentnosti i socijalnoj emancipaciji
- benevolentno i adaptivno vođenje, kao i vođenje služenjem koje se temelji na izgradnji povjerenja, kongruencije vrijednosti i potrebama zaposlenika.

Iako menadžer i vođa ima glavnu odgovornost i u ovom modelu, moć i resursi se dijele. Zaposlenici se pozivaju da sudjeluju u odlučivanju tako da odlaze na razne događaje kako bi iz prve ruke saznali informacije i upoznali se o predmetu odlučivanja. Menadžeri su svjesni činjenice da zaposlenici često imaju bolje i preciznije

639 Schramm-Nielsen, J., Lawrence, P., & Sivesind, K. (2004.): *Management in Scandinavia*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

640 Brandi, U., Sprogøe, J. (2022.): "Special issue editorial: A Nordic approach to organizational learning and the learning organization", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 205–214.

641 Tryding, P. (2022.): "Viewpoint: Nordic no more? How recent trends may prevent the Nordic model to adapt and develop", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 215–228.

642 Schramm-Nielsen, J., Lawrence, P., Sivesind, K. (2004.): *Management in Scandinavia*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing; Cazier, J. A., Benjamin, S. B., St. Louis, R. D. (2007.): Sharing information and building trust through value congruence, *Information Systems Frontiers*, god. 9, str. 515–529.

je informacije o tržištu i kupcima⁶⁴³. Povjerenje između zaposlenika i menadžera predstavlja glavni alat učinkovitoga menadžmenta te zamjenjuje potrebu za kontrolom. U tom se kontekstu čak i nadzor i inspekcije smatraju procesom učenja. Razlog tome je činjenica da se povjerenje temelji na moralnim vrijednostima⁶⁴⁴. Povjerenje vođama omogućuje da svoje ideje i ciljeve slobodno dijele kako u organizaciji tako i izvan nje⁶⁴⁵, što omogućuje dijeljenje vizije i usmjerava daljnje individualne i kolektivne aktivnosti. Često komuniciranje i rasprave o organizacijskoj svrsi podupire se i smatra tipičnom aktivnošću nordijskih organizacija. U upravama poduzeća također se nalaze predstavnici zaposlenika te tako utječu na strateški menadžment poduzeća poput dizajna vizije, misije i strateškoga pravca.

Ove značajke karakteristične su za učeće organizacije te omogućuju organizacijama da se razvijaju i mijenjaju kroz kolektivno i organizacijsko učenje. Tako naglasak na individualnom učenju i razvoju potiče sudjelovanje zaposlenika u odlučivanju te opunomoćenje, što odražava disciplinu osobne izvrsnosti. Dijeljenje informacija i znanja kroz zajedničke događaje i susrete dovodi do zajedničke vizije koja usmjerava daljnje djelovanje. Sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima također potiče timski rad, dijeljenje informacija i znanja u timu te stoga i timsko učenje. Transparentnost i demokratizacija odnosa, zajedno sa sudjelovanjem u odlučivanju, dovodi do preispitivanja poslovnih pretpostavki te promjene mentalnih modela. Stoga oni koji djeluju u nordijskom okruženju ili prihvate nordijski model mogu istovremeno izgraditi i učeću organizaciju prema Sengeovom poimanju, posebno po pitanju razvoja učećih disciplina.

Međutim, u novije vrijeme dolazi do razvoja nekih trendova svugdje, pa i u nordijskom okruženju, koji predstavljaju prijetnju primjeni i održavanju ideja učeće organizacije. Jedan od njih je povećanje regulacije i nadzora. Regulacija se odnosi na predeterminirane promjene koje se temelje ili na definiranim općim ili prosječnim interesima niza dionika ili na interesima određene organizacije koja ima neku *agendu*, odnosno želi ostvariti neki cilj. To dovodi do tzv. „menadžmenta udovoljavanja“⁶⁴⁶, odnosno menadžmenta koji ima svrhu udovoljavati izvana nametnutim ciljevima praćenjem uspostavljenih standarda i protokola, uz preciznu dokumentaciju svih koraka. Menadžment udovoljavanjem ne može se temeljiti na

643 Normann, R. (1984.): *Service Management*, Chichester: Wiley.

644 Andreasson, U. (2017.): *Trust the Nordic Gold*, Copenhagen: Nordisk Ministerråd.

645 Katzenbach, J. R., Smith, D. K. (1993.): *The Wisdom of Teams*, Harvard Business School Press, Boston.

646 Tryding, P. (2022.): "Viewpoint: Nordic no more? How recent trends may prevent the Nordic model to adapt and develop", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 215–228.

sudjelovanju zaposlenika u odlučivanju, već na njihovom pokoravanju naredbama i kontroli. Čak i ako se potiče individualno učenje i osobna izvrsnost, oni se temelje na unaprijed određenom skupu vještina ili na katalogu znanja koji treba strogo slijediti na temelju precizno definiranih procedura.

Ovi su trendovi vidljivi u financijama, zdravstvenom sustavu, ali nažalost i u obrazovnom sustavu. U tim se sustavima sve više negira individualni angažman u smislu opunomoćenja i individualne prosudbe kada se pojave bilo kakvi, a posebno nepredviđeni problemi. Ne dopušta se ni prosudba stručnjaka utemeljena na kompetencijama i iskustvu te je i rad stručnjaka reguliran procedurama. Ovakav način rada u ljude usađuje osjećaj straha, posebno straha od pogrešaka ili krivih koraka, što suzbija bilo kakvu inicijativu proaktivnoga angažmana. Narušavaju se i međuljudski odnosi, posebno neformalna organizacija, jer su svi odnosi također regulirani kako bi se ostvarila predodređena svrha te nema mjesta improvizaciji i samoorganizaciji. Zajednička vizija također gubi smisao, a postoji samo izvana nametnuta vizija koja se nameće organizacijskim članovima u smislu osiguravanja njihovoga udovoljavanja.

Vođe u takvim organizacijama teže ostvarivanju izvana nametnutih ciljeva na način da dokumentiraju svaki korak i mjere niz tzv. „standarda kvalitete“. Kvaliteta je tako definirana izvana, a posebnosti organizacijskoga rada koje odstupaju od standarda smatraju se „nekvalitetom“. Pritom se kvalitetom smatra dokumentacija procesa, a ne konačni ishod u smislu njegove svrhovitosti u širem društvenom sustavu. Dokumentiranje i pisanje izvješća dodatno odvrću pozornost od inovativnih ideja ili izgradnje interne kohezije utemeljene na povjerenju. Važno je jedino održavati privid povjerenja u sustav i vođu na temelju izvješća koja odražavaju utvrđene smjernice, planove ili ciljeve. Vođa također gubi iz vida cjelinu sustava, ali i njegovu smislenost i svrhovitost, te se umjesto toga fokusira na analizu dijelova čije rezultate treba unaprijediti i optimizirati, često na štetu drugih dijelova sustava. Menadžment u takvim sustavima može se zapravo nazvati *administriranjem*, a svrha mu je održati zadano funkcioniranje sustava i prevenirati demokratske procese inzistiranjem na pravilima i regulaciji. Zaposlenici koji sustavsku perspektivu i svrhovitost djelovanja sustava ipak smatraju važnima te ukažu na besmisao regulacije i pravila smatraju se smetnjom i preprekama optimalnom funkcioniranju sustava te se od njih traži da se pokore pravilima ili da odu. Tako i profesionalna etika dolazi u pitanje.

Tako je, primjerice, 2014. godine norveški parlament uveo reformu utemeljenu na promociji učeće kulture i ideji razvoja škola kao učećih organizacija⁶⁴⁷. Prema ovoj reformi učenje se temeljilo na „ishodima učenja“ iako je taj termin zvučao strano i neprikladno norveškom okruženju. Međunarodni je trend postao *izmjeriti* što škole točno pružaju kao „dodanu vrijednost“ u kontekstu tzv. „pokreta učinkovite škole“ koji je uveden i promoviran u anglosaksonskom okruženju i od strane Svjetske banke i OECD-a⁶⁴⁸. Ove ideje također su povezane s paradigmatom Novoga javnog menadžmenta, odnosno cilja uspostave jasne veze između *inputa* (resursa i kompetencija onih koji podučavaju) i *outputa* (ishoda učenja učenika i studenata). Pritom su ishodi učenja određeni kao indikatori kvalitete obrazovne institucije. Menadžment obrazovnih institucija treba se temeljiti na indikatorima kvalitete i neprestanom prikupljanju podataka iz kojih škole trebaju učiti. Međutim, jasno je da ovaj odnos nije linearan te podrazumijeva aktivno sudjelovanje obje strane – podučavatelja i podučavanih.

Proces razvoja škola kao učećih organizacija bila je odgovornost vlasnika škola ili njihovih ravnatelja od kojih se očekivalo da produciraju rezultate na temelju upravljanja podacima i indikatorima ishoda učenja. Međutim, taj je proces doveo do tzv. „submisivnog vođenja“ u smislu povoda reforme bez kritičkoga preispitivanja procesa te tzv. „jakoga vodstva“ prema obrazovnom kadru od kojega se tražilo pokoravanje. Međutim, kako ove mjere nisu odgovarale značajkama norveškoga okruženja, nisu se pokazale uspješnim. Tako je prema novoj reformi zaključeno da obrazovnim institucijama treba omogućiti da djeluju prema općim načelima i vrijednostima koje mogu omogućiti da ljudi bolje uče i rade zajedno⁶⁴⁹. Dobrim vodstvom počeo se smatrati proces koji se temelji na razumijevanju izazova u obrazovnom procesu te razvijanju demokratizacije, suradnje i odnosa prožetih povjerenjem. Glavnu ulogu ponovno su dobili oni koji podučavaju, odnosno njihova profesionalna prosudba obrazovnoga procesa i njegovih ishoda. Profesori su tako ponovno postali istinski opunomoćeni za rad na temelju svoga profesionalnog integriteta. Temeljna pretpostavka ovoga procesa je logična činjenica da oni koji najviše vremena provode u obrazovnim institucijama te s učenicima i studentima najbolje znaju kako treba razvijati obrazovni proces u smislu svrhovitoga učenja i odgovarajućih učećih aktivnosti. Nordijskom obrazovnom sustavu u tome pomaže još jedan element – *hygge* – koji se može razumjeti kao proces koji vodi

647 Dahl, T., Irgens, E. (2022.): “Organisational learning the Nordic Way: Learning through participation”, *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 229–242.

648 Ibid.

649 Ibid.

do ugone, topline, zadovoljstva i blagostanja, a moguće ga je postići na temelju istinskoga sudjelovanja u odlučivanju i jačanja osjećaja pripadnosti zajednici⁶⁵⁰.

Uz rastuću regulaciju javlja se još jedan dominantni i povezani trend. Regulaciju, naime, dodatno podržava rastuća digitalizacija. Digitalizacija se može smatrati zasebnim trendom koji također značajno utječe na organizacije i njihovo učenje. Digitalizacija omogućuje prikupljanje golemih količina podataka i njihovu brzu obradu. Također omogućuje prikupljanje podataka i informacija u stvarnom vremenu, što može ubrzati proces odlučivanja. Međutim, digitalizacija omogućuje i potpuni nadzor i kontrolu. Tako digitalizacija može istovremeno omogućiti i potaknuti proces opunomoćenja zaposlenika na temelju mogućnosti raspolaganja velikom količinom podataka i informacija, ali ga i zakočiti naglašavanjem kontrole. Usto, pristup podacima i informacijama može se regulirati te omogućiti određenim zaposlenicima na temelju njihovoga statusa. Samo jedna osoba, menadžer, može imati pristup svim informacijama. Takva praksa doprinosi centralizaciji organizacije, što je u suprotnosti s idejama decentralizacije na kojima se temelji izgradnja učeće organizacije.

Na ovaj način napredni digitalni alati transformiraju kognitivne i socijalne dimenzije rada stvarajući nove zadatke i odgovornosti⁶⁵¹. Iako se organizacija može doimati *organizacijom bez granica* (engl. *boundaryless organization*) koja omogućuje razmjenu znanja, pojavljuju se nove granice i ograničenja koja dovode u pitanje vlasništvo nad znanjem te utječu na organizacijsko učenje. Rad specijalista i stručnjaka također se nalazi pred novim izazovima. Vanjski stručnjaci tako mogu također biti uključeni u proces stvaranja vrijednosti što uzrokuje promjene u znanju pod utjecajem tih veza. Specijalisti i stručnjaci također su dio specifičnih stručnih udruženja i zajednica gdje dijele i razmjenjuju znanje, što dovodi do razvoja i širenja njihovih kompetencija. Tako je razvojem digitalnih tehnologija rad stručnjaka postao složeniji te obuhvaća veći broj ciljeva, od rješavanja problema do usvajanja novih znanja i tehnologija.

Nordijski zaposlenici poznati su po tome da su uključeni u znanjem intenzivne aktivnosti koje podupire digitalna infrastruktura⁶⁵² pa se od njih i očekuje da održa-

650 Ibid.

651 Nerland, M. (2022.): "Organisational learning in complex epistemic environments: Reflections from studies of professional work in Norway", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 243–254.

652 Tikkanen, T., Nissinen, K. (2016.): "Participation in job-related lifelong learning among well-educated employees in the Nordic countries", *International Journal of Lifelong Education*, god. 35, br. 3, str. 216–234.

vaju visoku razinu digitalnih vještina. Plosnata organizacija i mala distancija moći u nordijskim organizacijama smanjuju i statusne razlike te potiču aktivnosti stvaranja i razmjene znanja, posebno na način da se propituje suština postojećih praksi te se distribuiraju prilike za učenje⁶⁵³. Stručne i profesionalne zajednice imaju važnu ulogu u individualnom i organizacijskom učenju. Kada god se neke prakse, procedure i politike istražuju, testiraju i na koncu odobravaju, to se znanje širi i unaprjeđuje. Inicijative o daljnjoj digitalizaciji pridonose jačanju informacijskih tokova, analitici i razvoju utemeljenom na obradi podataka. U tom kontekstu neki ljudi imaju zadatak djelovati kao projektni vođe i koordinatori tehnologije, posebno u slučaju potrebe za interakcijom s raznim dionicima.

No, profesionalno učenje, odnosno učenje na radnom mjestu, i digitalizacija vode i prema većoj standardizaciji koja ograničava slobodu individualnih operativnih aktivnosti. Međutim, to se ne odnosi na sve jednako. Visokokvalificirani zaposlenici i dalje imaju visok stupanj autonomije i sudjelovanja u odlučivanju, posebno kada je riječ o kreativnom radu za razvoj postojećih radnih praksi, procedura i politika. No, nižekvalificirani zaposlenici suočavaju se s višim stupnjem formalizacije i standardizacije te stoga i višim stupnjem kontrole⁶⁵⁴. Međutim, i nižekvalificiranim zaposlenicima je također važno dati izvjestan stupanj autonomije jer oni mogu biti izvori vrijednih informacija za učenje i unaprjeđivanje. Zaposlenicima u norveškom obrazovnom i zdravstvenom sektoru daje se takva mogućnost⁶⁵⁵.

Premještanjem rada u digitalni prostor može doći do narušavanja međuljudskih odnosa, povjerenja, dijaloga te učenja i inicijativa za razmjenu znanja. Rad time prestaje biti socijalni proces, već se pretvara u seriju digitalnih transakcija. U tom procesu čak je i vrijeme koje se provodi s kupcima, klijentima, studentima ili pacijentima unaprijed određeno, čime se ne ostavlja mjesta za razvoj socijalnih odnosa i uzajamno učenje. Unatoč drugačijim očekivanjima, uslužne aktivnosti i odnosi se također ubrzano automatiziraju. Od zaposlenika se stoga očekuje da svojim postupanjem nalikuju robotskom ponašanju pri čemu je svaka radnja unaprijed određena. Svaka inicijativa smatra se mogućom disrupcijom ili smetnjom savršeno optimiziranom sustavu koji je dizajniran da bude repetitivan i da radi

653 Warner-Söderholm, G. (2012.): "Culture matters: Norwegian cultural identity within a Scandinavian context", *SAGE Open*, god. 2, br. 4, str. 1–12.

654 Ivaldi, S., Scaratti, G., Fregnan, E. (2021.): "Dwelling within the fourth industrial revolution: Organizational learning for new competences, processes and work cultures", *Journal of Workplace Learning*, god. 34, br. 1, str. 1–26.

655 Nerland, M. (2022.): "Organisational learning in complex epistemic environments: Reflections from studies of professional work in Norway", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 243–254.

bez greške. Kupcima ili klijentima se zapravo ne daje istinska mogućnost da se požale, odnosno da u detalje navedu svoj problem, dojam ili prijedlog unaprjeđenja što dodatno koči proces učenja i promjene. Individualno i organizacijsko učenje zamjenjuje strojno učenje pri čemu sustav prepoznaje nove obrasce i odgovara tako da radi prilagodbe, čemu se zaposlenici trebaju prilagođavati. Taj proces nije sukladan niti nordijskom modelu niti filozofiji učeće organizacije te vodi do *digitalno autokratskoga menadžmenta*.

Pa ipak, učenje je kolektivni proces koji nije moguće dirigirati, posebno ne s vrha organizacijske hijerarhije⁶⁵⁶. Učenje također nije moguće u potpunosti planirati, a njegove ishode nije moguće precizno odrediti. Učenje je nelinearni proces koji se odvija korak po korak te tijekom učenja nije neuobičajeno krenuti korak ili dva unatrag prilikom nastojanja da se krene naprijed⁶⁵⁷. Pritom je zadatak vođe, kako je to navela još Mary Parker Follett⁶⁵⁸, promovirati demokratizaciju rada te osigurati tzv. „efektivnu demokraciju“⁶⁵⁹. Također je korisno nastojati postići konsenzus u odlučivanju. To je moguće postići održavanjem zajedničkih događaja – seminara, radionica, skupova i slično – na kojima može sudjelovati veliki broj ljudi. Neslaganja su vjerojatna i očekivana, no dijalog svima omogućuje da u nekoj mjeri doprinesu procesu. Na taj je način moguće spriječiti autokratski provedene promjene.

Učenje, posebno organizacijsko učenje, je politički proces koji se temelji na nizu interakcija i pregovora te može dovesti do konsenzusa i zajedničkoga razumijevanja razvojnih inicijativa ili zajedničke vizije. Pritom je određenu razinu internoga kaosa sasvim logično očekivati. U tom smislu Olsen⁶⁶⁰ spominje model *kante za smeće* (engl. *garbage can model*) prema kojemu je organizacija sustav pun neizvjesnosti i neodređenosti, različitih interesa i konflikata te situacija u kojima se problemi ne razumiju najbolje, a njihovo razrješenje može varirati s obzirom na uključivanje različitih dionika ili upliv raznih vanjskih utjecaja. Tako u organizacijama, a posebno u učećim organizacijama, njihovi članovi neprestano uče kako radi-

656 Herbst, P. G. (1974.): *Socio-technical design: Strategies in multidisciplinary research*, Tavistock Publications, Tavistock.

657 Thorsrud, E. (1977.): "Democracy at work: Norwegian experiences with nonbureaucratic forms of organization", *Journal of Applied Behavioral Science*, god. 13, br. 3, str. 410–421.

658 Follett, M. P. (1949.): "Business as an integrative unity", u: H. C. Metcalf, L. Urwick (ur.): *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (str. 71–94), Harper & Brothers Publishers.

659 Emery, F. E., Thorsrud, E. (1969.): *Form and content in industrial democracy: Some experiments from Norway and other European countries*, Routledge, London, str. 4.

660 Olsen, J. P. (1971.): *On the theory of organizational decision-making. A study of choice in an academic organization*, University of Bergen, Bergen.

ti zajedno, odnosno djelovati demokratski na temelju razmjene informacija i znanja te uključivanja u dijalog u svrhu zajedničkoga razumijevanja okolnosti. Tako organizacijski članovi mogu postići konsenzus o budućim aktivnostima i pravcima učenja što može dalje poticati internu koheziju, demokraciju i djelovanje na temelju zajedničkih vrijednosti. To je posebno značajno za nordijsko okruženje i tzv. „nordijski model“ organizacijskoga djelovanja.

Mogućnosti implementacije ideja učeće organizacije razmatrane su i na području Latinske Amerike i Kariba. Regija Latinske Amerike i Kariba je zemljopisno područje na kojem živi oko 600 milijuna ljudi. Istraživanja primjene filozofije učeće organizacije i organizacijskoga učenja na ovom području donijela su neke zanimljive rezultate. Tako su Santos i Steil⁶⁶¹, istražujući organizacijsko učenje u jednom brazilskom sveučilištu, utvrdili da politički aspekti kao i distribucija moći predstavljaju ključne elemente za razumijevanje organizacijskoga učenja u toj javnoj instituciji. No, utvrđene su i neke sličnosti. Tako su Gomez i Ranft⁶⁶² na uzorku proizvodnih poduzeća u Meksiku također identificirali važnost upravljanja ljudskim potencijalima za uspješnost učenja. Sanz-Valle i drugi⁶⁶³ su potvrdili važnost organizacijske kulture kao čimbenika koji može značajno pridonijeti učenju, dok neprimjerena kultura može biti prepreka učenju i inoviranju.

Posebno je zanimljivo istraživati mogućnosti implementacije koncepta učeće organizacije u okviru istočnjačkih kultura. Istok se razvijao pod utjecajem raznih filozofskih i religijskih perspektiva koje su pokušale pružiti odgovor o suštini života i njegovom smislu. Tako je razvoj istočnjačke kulture moguće promatrati s aspekta hinduizma, taoizma, budizma, konfucijanizma i islama. Sve ove religijske indoktrinacije isticale su neke vrijednosti, odnosno kreposti, koje je korisno implementirati u život pojedinca i/ili zajednice. Konfucijanizam posebno ističe obiteljske vrijednosti, dostojanstvo i marljivost⁶⁶⁴. S obzirom na razmatranje mogućnosti implementacije koncepta učeće organizacije, posebno treba istaknuti vrijednost kontinuiranoga učenja i razvoja pojedinca. Na tom temelju treba izgrađivati

661 Santos, J. L. S., Steil, A. V. (2015.): "Organizational learning and power dynamics: a study in a Brazilian university", *The Learning Organization*, god. 22, br. 2, str. 115–130.

662 Gomez, C., Ranft, A. L. (2003.): "The influence of organizational variables on the transferability of management practices: An examination of traditional and learning manufacturing environments in Mexico", *Journal of Business Research*, god. 56, br. 12, str. 989–997.

663 Sanz-Valle, R., Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D., Perez-Caballero, L. (2011.): "Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture", *Journal of Knowledge Management*, god. 15, br. 6, str. 997–1015.

664 Weymes, E. (2004.): „A challenge to traditional management theory“, *Foresight*, god. 6, br. 6, str. 338–348.

društvo, odnosno zajednicu. Pritom treba istaknuti da se u okviru konfucijanizma ističe komplementarnost razvoja pojedinca i zajednice. Drugim riječima, interesi pojedinca i zajednice su podudarni. Ako se pojedinac razvija prema predloženim vrijednostima, od toga koristi ima cijela zajednica kao sinergijski zbroj djelovanja svih pojedinaca. Tako se pojedinac smatra dijelom cjeline, a zajedničkim djelovanjem dolazi do skladnoga razvoja cjeline. Vrijednost razvojne komplementarnosti individualne i organizacijske dimenzije njeguje se i u okviru koncepta učeće organizacije, posebno primjenom discipline sustavskoga razmišljanja.

Prema konfucijanizmu, skladni razvoj zajednice temelji se na određenim obrascima ponašanja ili ritualima (*Li*) koji su ugrađeni u društvene sustave te na humanom ponašanju pojedinaca (*Ren*). No, treba napomenuti da su načela konfucijanizma prvenstveno usmjerena na pojedinca, odnosno na razvoj i njegovanje sebe, čime se pojedinac na miran način povezuje s ostalim članovima društva. Ovakva tendencija u skladu je s razvojem suvremenih, a posebno učećih organizacija prema načelima suradničkoga menadžmenta. Važnost humanoga ponašanja također je u srži koncepta učeće organizacije. To je organizacija u kojoj se nastoji izgraditi radno okruženje koje je blisko čovjeku i njegovim potrebama kako bi se stimulirao proces učenja svih pojedinaca što se smatra temeljnom značajkom svakog zdravog čovjeka. Tako je svaki čovjek prirodno radoznao i usmjeren otkrivanju novih spoznaja te njihovoj kreativnoj primjeni. Konfucijanizam je važnost učenja, odnosno edukacije, prepoznao kao ključni čimbenik vlastitoga razvoja te kao preduvjet kreposnoga života.

Posebno treba istaknuti da je konfucijanizam filozofija prema kojoj svaki pojedinac treba težiti vlastitom razvoju prema osobnim značajkama te tražiti način kako na temelju vlastitih značajki, odnosno talenata, najbolje služiti potrebama društva. Pritom je prema vrijednostima konfucijanizma posebno važno utvrditi što osoba zna, ali i ono što ne zna kako bi na tom temelju mogla dalje učiti i razvijati mudrost i krepost. Takav pristup konzistentan je sa značajkama razvoja osobne izvrsnosti kao discipline učeće organizacije na individualnoj razini kako je predlaže Senge. Ona se temelji na identifikaciji vlastitih sposobnosti, talenata, težnji i aspiracija te dizajniranju puta daljnjega osobnog razvoja. U učećoj organizaciji važno je da svaki pojedinac i organizacija u cjelini neprestano daju odgovore na pitanja „Što smo naučili?“ te „Što planiramo naučiti u idućem razdoblju?“. No, osim toga, neprestano se radi na postizanju podudarnosti između osobnih i organizacijskih ciljeva te se na tom načelu provodi razvoj karijere i ulaže u daljnji proces učenja. Tako je moguće postići ono što konfucijanizam podrazumijeva pod nazivom *Ren*,

a to je poštovanje prema svakom pojedincu jer posjeduje jedinstvenu intrinzičnu vrijednost⁶⁶⁵.

Povezivanje, odnosno umrežavanje na temelju raspolaganja resursima i kompetencijama, odnosno stvaranje mrežne strukture u organizaciji, ali i prema vanjskim entitetima, također su temelj djelovanja učeće organizacije. Stoga su socijalne ili interpersonalne vještine ključne za svakog pojedinca, a posebno za menadžment, odnosno za vođe. Konfucijanski vođa je posebno usmjeren na uspostavu kvalitetnih i konstruktivnih odnosa s dionicima, posebno s kupcima i dobavljačima kako bi se razvijao „*guan xi*“, odnosno specifični odnosi ili poveznice s drugima⁶⁶⁶. Poduzeća se u slučaju potrebe za kapitalom radije obraćaju svojim partnerima za pomoć, a ne financijskim institucijama. Na taj se način sjedinjuju *Li i Ren* te se stvara suradničko društvo znanja, učenja i neprestanog razvoja na dobrobit svih dionika.

U okviru učeće organizacije stimulira se suradnja u smislu zajedničkog rada i učenja, što može pridonijeti razvoju kolektivnoga znanja i njegovoj uspješnijoj primjeni. Naime, to je organizacija, odnosno sustav, koji se temelji na kontinuiranom procesu učenja na individualnoj razini čiji se rezultati sagledavaju kolektivno te se nove spoznaje ugrađuju u organizacijske procese i sustave u obliku novih obrazaca ponašanja ili rutina. Da bi to bilo moguće, potrebno je razvijati kolektivnu viziju, odnosno zajednički skup ciljeva koji se žele ostvariti, te raditi na njenom ostvarenju putem zajedničkog rada i učenja. Ovi procesi podudaraju se s disciplinama zajedničke vizije i timskoga učenja kako ih predlaže Senge. Organizacijsko učenje se u svojoj suštini temelji na promjeni ponašanja organizacije kao sustava na temelju konsenzusa o korisnosti primjene novih spoznaja do kojih se došlo individualno te razmjenom znanja i spoznaja. Ako se svaki pojedinac razvija na takav način, dolazi do razvoja učeće organizacije koja svoje vrijednosti prenosi u okruženje stvaranjem dodane vrijednosti prema potrebama društva. Suština se nalazi u činjenici da je potrebno razvijati sustave i društva koji su dizajnirani prema potrebama čovjeka, odnosno izbjegavati razvoj sustava u kojima se čovjekom upravlja na temelju raznih pravila, procedura i procesa jer se na taj način guši njihova sloboda i kreativnost. Na taj način je primjenom vrijednosti konfucijanizma moguće izgraditi društveno odgovorne poslovne sustave koji mogu pridonijeti održivom razvoju društva. Ova perspektiva također je u skladu s disciplinom sustavskoga razmišljanja kako je predlaže Senge. S obzirom na naglasak koji se

665 Liu, S.-H. (1998.): *Understanding Confucian Philosophy*, Praeger, Westport, CT.

666 Wah, S. S. (2010.): „Confucianism and Chinese leadership“, *Chinese Management Studies*, god. 4, br. 3, str. 280–285.

u okviru konfucijanizma daje na učenje, razvoj osobne izvrsnosti te uravnoteženost razvoja pojedinca i zajednice, može se zaključiti da su vrijednosti ove filozofsko-religijske doktrine imanentne značajkama, odnosno vrijednostima koncepta učeće organizacije. Stoga se može utvrditi da koncept učeće organizacije može biti uspješno implementiran u društvima koja su se razvijala prema načelima konfucijanizma.

Hinduizam je duhovna praksa čije je značajke također korisno razmatrati u kontekstu vrijednosti koncepta učeće organizacije. Hinduizam nudi niz načela i smjernica o tome kako dosegnuti uspjeh i blagostanje. Temeljna vrijednost koju zagovara hinduizam je proces učenja kao cilj kako na individualnoj tako i na kolektivnoj razini⁶⁶⁷. Učenje se u hinduizmu smatra putem samospoznaje, što pojedincu može osigurati slobodu i stanje blaženstva. Pritom se znanje stječe učenjem, ali i razmišljanjem (refleksijom), što se zove *Jnana*, a vodi *Vijnani* ili spoznaji i svijesti sebe⁶⁶⁸. Cilj je spoznati sebe, svoje sposobnosti i ograničenja te se na taj način pripremiti za nova iskustva. Na taj je način moguće doseći spoznaju o sadržaju vlastitih mentalnih modela što je također disciplina učeće organizacije prema Sengeu, odnosno promijeniti obrasce ponašanja koji više nisu korisni ili su postali pogrešni.

Hinduizam, dakle, veliku vrijednost polaže na proces učenja te ga smatra načinom postizanja osobne izvrsnosti, što je također u skladu s poimanjem ove discipline kako ju je predložio Senge. No, cilj ovoga procesa je samospoznaja, odnosno spoznaja vlastite intrinzične vrijednosti te usklađivanje vlastitih sposobnosti s aktivnostima drugih, pri čemu, ako se sudjelovanje pojedinca temelji na usklađenosti sposobnosti i težnji, pojedinac postaje intrinzično motiviran te se stapa s aktivnostima koje obavlja te postiže najviši stupanj predanosti bez potrebe za vanjskom intervencijom. Pritom treba napomenuti da prema hinduizmu pojedinac treba razvijati i njegovati vrijednosti poštenja, dostojanstva te odnosa prema drugima s poštovanjem, brigom i pozornošću⁶⁶⁹. Ove vrijednosti su važne za razvoj skladnoga zajedničkog rada. One su posebno važne i u procesu razmjene znanja te razvoja vlastite i zajedničke spoznaje. Osim toga, odnos prema kolegama koji je prožet poštovanjem omogućuje bolje učenje iz grešaka jer se vrednuje doprinos svake osobe, pa makar on bio i pogrešan. To je vidljivo i u kineskoj poslovnoj prak-

667 Kamath Burde, J. M., Ashok, S. R. (2017.): "A Hindu Perspective to Organizational Learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 386–391.

668 Sridhar, M. K. (2015.): "The concept of Jnana, Vijnana and Prajnana according to Vedanta philosophy", *International Journal of Yoga – Philosophy, Psychology and Parapsychology*, god. 3, br. 1, str. 5–8.

669 Reave, L. (2005.): "Spiritual values and practices related to leadership effectiveness", *The Leadership Quarterly*, god. 16, br. 5, str. 655–687.

si prema kojoj se zaposlenicima daje pravo na pogrešku te se primjerom ukazuje na poželjno ponašanje, a otkaz je tek posljednja opcija kada se iscrpe sva ostala disciplinska sredstva. Pogreške se smatraju prirodnim načinom učenja te se neuspješnim može proglasiti samo onaj pojedinac koji nije uspio učiti iz svojih grešaka. Ovakvi obrasci su također u skladu s idejama koncepta učeće organizacije.

Prema načelima hinduizma spoznaja sebe i razvoj osobne izvrsnosti temelj su profesionalnoga razvoja te omogućuju povezivanje pojedinaca sa sličnim sposobnostima i težnjama što je preduvjet kolektivnoga razvoja. Na taj se način pojedinac zapravo realizira kroz zajednicu te pridonosi razvoju kako vlastitoga, tako i kolektivnoga blagostanja. Ova teza je također u skladu s idejom o učećoj organizaciji, posebno disciplinama zajedničke vizije i sustavskoga pristupa, pri čemu se razmatra važnost dijela (pojedinca) u cjelini te odnos cjeline (sustava) s obzirom na neki suprasustav (ekonomski, politički, tehnološki sustav neke države, odnosno društvo u cjelini). Hinduizam individualnu i kolektivnu razinu smatra međuovisnima, isprepletenima i uzajamno osnažujućima⁶⁷⁰. Isto tako, svaka individualna aktivnost koja na neki način šteti kolektivu nije prihvatljiva.

Utvrđeno je da kineski menadžeri često posežu za sramoćenjem zaposlenika i svojih kolega prilikom rješavanja konflikata u svrhu podučavanja o prihvatljivom ponašanju⁶⁷¹. Ovaj pristup je očekivan te je u skladu s kolektivističkom prirodom kineskoga društva, pri čemu se izopćenje iz zajednice smatra najučinkovitijom metodom kažnjavanja. U takvom okruženju teško je očekivati značajnije preuzimanje rizika, što podrazumijeva i mogućnost pogreške. No, takav pristup je važan kada se želi ukazati na neprihvatljivost neetičnoga i/ili nemoralnoga ponašanja što je važno u kineskome društvu te je izuzetno korisno prilikom izgradnje učeće organizacije. Hinduizam podržava ideju društvene odgovornosti, odnosno primjenu pristupa interesno-utjecajnih grupa u odnosu neke organizacije s okruženjem. S obzirom na stupanj podudarnosti vrijednosti hinduizma s idejama koncepta učeće organizacije, može se ustanoviti da je koncept učeće organizacije moguće uspješno implementirati i u društvima koja su se razvijala prema načelima hinduizma.

Moguće je zaključiti da nijedna država, odnosno društvo, nema sve značajke koje su potrebne za razvoj koncepta učeće organizacije prema svim definiranim, od-

670 Muniapan, B., Satpathy, B. (2013.): "The 'Dharma' and 'Karma' of CSR from the Bhagavad-Gita", *Journal of Human Values*, god. 19, br. 2, str. 173–187.

671 Doucet, L., Jehn, K. A., Weldon, E., Chen, X., Wang, Z. (2009.): "Cross-cultural differences in conflict management: An inductive study of Chinese and American managers", *International Journal of Conflict Management*, god. 20, br. 4, str. 355–376.

nosno poželjnim značajkama. Koncept učeće organizacije prema svojim značajkama ipak pokazuje značajan stupanj podudarnosti s vrijednostima nekih religijskih indoktrinacija, poput hinduizma i konfucijanizma, ali i s vrijednostima nordijske kulture i nordijskoga modela. No, dok su te vrijednosti pogodne za razvoj učećih disciplina na individualnoj razini, razvoj učeće organizacije kao cjeline može omogućavati visoka distancija moći koja je prisutna kao kulturološka značajka u istočnjačkim društvima.

Značajke kulturoloških dimenzija prema državama kako ih je definirao Hofstede treba uzeti s oprezom, posebno na primjeru europskih integracija, odnosno izgradnje Europske unije, što uključuje visoki stupanj migracija ljudi, posebno mladih. Tako su Gooderham i Nordhaug⁶⁷² proveli istraživanje na uzorku studenata ekonomije u Europskoj uniji. Iako neki zaključci koje je prezentirao Hofstede i dalje vrijede, došlo je i do nekih promjena. Tako se države članice EU-a i dalje značajno razlikuju s obzirom na dimenzije distancije moći i maskuliniteta dok su se smanjile razlike s obzirom na dimenzije izbjegavanja neizvjesnosti te stupnja kolektivizma. Utvrdili su da je spol značajniji čimbenik razlikovanja prema svim dimenzijama, a ne nacionalnost, osim za distanciju moći. To je istraživanje pokazalo da je u novije vrijeme u okviru Europske unije došlo do konvergencije vrijednosti. Ovo istraživanje ima ograničenja jer je provedeno na uzorku europskih studenata, a ne menadžmenta ili zaposlenika. No, kako su tadašnji studenti završetkom studija postali nositelji ekonomskoga, odnosno društvenog razvoja svoga okruženja, odnosno Europske unije u cjelini, može se opravdano smatrati da su dobiveni rezultati relevantni.

Treba napomenuti i da nije moguće ustvrditi visoki stupanj generalizacije po pitanju kulturoloških dimenzija u okviru Europske unije. Mooij i Hofstede⁶⁷³ su, s tim u vezi, iznijeli tezu da unatoč konvergenciji tehnologije i smanjivanja dohodovnih razlika nikada neće doći do homogenizacije ponašanja potrošača. Utvrđeno je da se zemlje tzv. „Istočnoga bloka“ prema kulturološkim dimenzijama značajno razlikuju unatoč zajedničkom povijesnom nasljeđu⁶⁷⁴. Tako je, primjerice, od

672 Gooderham, P. N., Nordhaug, O. (2002.): „The decline of cultural differences in Europe”, *EBF*, br. 8, str. 48–53.

673 Mooij, M., Hofstede, G. (2002.): „Convergence and divergence in consumer behavior: implications for international retailing”, *Journal of Retailing*, god. 78, str. 61–69.

674 Kruzela, P. (1995.): „Some cultural aspects on Czech and Russian management”, *Proceedings of the fifth SIETAR Europa Symposium*, Prague, str. 222–35; Kolman, L., Noorderhaven, N. G., Hofstede, G., Dienes, E. (2003.): „Cross-cultural differences in Central Europe”, *Journal of Managerial Psychology*, god. 18, br. 1, str. 76–88.

svih država Srednje Europe, u Slovačkoj utvrđen najveći stupanj distancije moći, maskuliniteta i kolektivismu te izbjegavanja neizvjesnosti, dok je u Poljskoj stupanj distancije moći bio najniži. Dok su druge države iskazale visoki stupanj izbjegavanja neizvjesnosti, posebno Poljska⁶⁷⁵, on je u Slovačkoj bio umjeren⁶⁷⁶. No, općenito, države Srednje Europe ipak i dalje imaju viši stupanj distancije moći u usporedbi s državama Zapadne Europe. Situacija u Slovačkoj ne može se objasniti povijesnim nasljeđem, već trajnijom vrijednošću u toj državi koja se odnosi na jake obiteljske veze i patrijarhalne odnose prožete hijerarhijom. S druge strane, u Češkoj prevladava vrijednost egalitarnosti, ali i visoki stupanj individualizma i kratkoročne orijentacije te, paradoksalno, tendencija ka zajedničkoj odgovornosti i izbjegavanju neizvjesnosti⁶⁷⁷. Iako je u Poljskoj zabilježen najniži stupanj distancije moći, takav rezultat također treba uzeti s oprezom. Naime, poljski menadžeri teže uspostavi autokratskog stila vođenja, a od zaposlenika se očekuje pokoravanje⁶⁷⁸. No, naizgled paradoksalno, postoji težnja uspostavi dobrih radnih odnosa. Osim toga, u Poljskoj su se kroz povijest miješali autokratski i demokratski elementi pa težnja uravnoteženju ovih silnica, ali i silnica individualizma i kolektivismu, može poslužiti kao objašnjenje rezultata istraživanja⁶⁷⁹.

Sve države Središnje Europe iskazuju visoki stupanj maskuliniteta što je ipak moguće objasniti povijesnim nasljeđem i njegovanjem jakih obiteljskih veza prožetih patrijarhalnim odnosima. U Češkoj je zabilježen najniži stupanj maskuliniteta⁶⁸⁰ što je moguće povezati s visokim stupnjem egalitarizma te individualizma. Treba napomenuti da je istraživanje također provedeno na uzorku studenata. No, oni su također nakon studija uključeni u društveni razvoj svoga okruženja pa se može pretpostaviti da su rezultati važeći. Rezultati istraživanja kulturoloških dimenzija na reprezentativnom uzorku građana Republike Hrvatske pokazali su da u Hrvat-

675 Santema, S., Hoekert, M., Van de Rijt, J., Van Oijen, A. (2005.): "Strategy disclosure in annual reports across Europe: a study on differences between five countries", *European Business Review*, god. 17, br. 4, str. 352–366.

676 Kolman, L., Noorderhaven, N. G., Hofstede, G., Dienes, E. (2003.): „Cross-cultural differences in Central Europe”, *Journal of Managerial Psychology*, god. 18, br. 1, str. 76–88.

677 Ibid.

678 Jankowicz, A. D., Pettitt, S. (1993.): „Worlds in collusion: an analysis of an Eastern European management development initiative”, *Management Education and Development*, god. 24, str. 93–104.

679 Kolman, L., Noorderhaven, N. G., Hofstede, G., Dienes, E. (2003.): „Cross-cultural differences in Central Europe”, *Journal of Managerial Psychology*, god. 18, br. 1, str. 76–88.

680 Ibid.

skoj postoji niži stupanj distancije moći, viši stupanj individualizma i tolerancije neizvjesnosti, tendencija prema ženskosti te kratkoročnoj orijentaciji⁶⁸¹.

Za menadžment koji teži izgradnji koncepta učeće organizacije korisno je istražiti situaciju po pitanju dimenzija kako ih je predložio Hofstede te utvrditi na kojim je područjima potrebno uložiti veće napore s obzirom na prevladavajuće kulturološke značajke koje mogu onemogućavati takav proces. Pritom se može koristiti metoda *benchmarkinga* te se postojeća praksa u određenim područjima (poput razine individualnog učenja, razmjene znanja, inoviranja itd.) može uspoređivati ne samo s poduzećima u okviru iste države, odnosno kulture, već s poduzećima u drugim državama, posebno s onima koje kulturološki više podupiru značajke učeće organizacije, kao što su to nordijske države.

Iako se može smatrati da se vrijednosti konfucijanizma, koji i danas ima veliki utjecaj na život u Kini, značajno podudaraju sa značajkama koncepta učeće organizacije, treba napomenuti da je Kina kolektivističko društvo koje podržava veliku distanciju moći, odnosno uspostavu hijerarhijskih odnosa. Zbog takvoga povijesnog nasljeđa, suradnja unutar i između organizacija još uvijek predstavlja izazov s obzirom na činjenicu da nije razvijeno uzajamno povjerenje između dionika kineskoga društva⁶⁸². Suradnja podrazumijeva i pomoć koju je u takvom okruženju teško očekivati. Ova značajka onemogućuje značajniju participaciju, odnosno sudjelovanje zaposlenika u procesu donošenja odluka, kao i opunomoćenje. Iz tog razloga nije moguće očekivati da će zaposlenici slobodno iznositi ideje, odnosno preuzimati rizik.

Ling *et al.*⁶⁸³ su ustanovili da kineske zaposlenike treba pomno nadzirati kako bi obavili svoj posao. Isto tako, u radu se oslanjaju na pomno definirane procedure i pravila, odnosno traže da se procedure i pravila jasno definiraju. Navedeni autori su tako utvrdili da kineskim zaposlenicima manjka inicijative u rješavanju problema dok srednji menadžeri nemaju sklonost preuzeti dodatnu odgovornost. Ove značajke treba izravno pripisati kulturološkoj značajki u vezi s velikom distancijom moći. Iako je uočeno da kineski zaposlenici izvan matične države pokazuju

681 Rajh, E., Budak, J., Anić, I.-D. (2016.): „Hofstede’s culture value survey in Croatia: examining regional differences”, *Društvena istraživanja*, god. 25, br. 3, str. 309–327.

682 Zhong, G. X. (2010.): From “The Fifth Discipline” to a Learning Party and Policy, *Central Communist and Central Party School Press*, Beijing.

683 Ling, F. Y. Y., Ang, A. M. H., Lim, S. S. Y. (2007.): „Encounters between foreigners and Chinese: Perception and management of cultural differences”, *Engineering, Construction and Architectural Management*, god. 14, br. 6, str. 501–518.

inicijativu, u vlastitoj državi jednostavno očekuju da moć nije ravnomjerno distribuirana te ponašanje prilagođavaju takvim uvriježenim očekivanjima.

Pa ipak, poštovanje prema autoritetu pojedince navodi na daljnji razvoj i učenje te napredovanje na temelju zasluga. Tako se smatra da je menadžment, posebno vrhovni, sastavljen od osoba visokoga integriteta, znanja, mudrosti, ali i poniznosti i suosjećanja, odnosno empatije te da zbog toga može donijeti najbolje odluke⁶⁸⁴. Povjerenje u vođu se stoga ne temelji na strahu, već naprotiv, istinskom poštovanju osobe koja je časna te ima snažna uvjerenja utemeljena u moralnosti djelovanja. Takva osoba primjenjuje visoka moralna načela u djelovanju kako u organizaciji, tako i izvan nje, odnosno u društvu, što vodi društveno odgovornom djelovanju i poslovanju.

Konfucijanski vođa se stoga može smatrati karizmatikom osobom koja djeluje kao transformacijski vođa, odnosno kao mentor i sluga svojim sljedbenicima. Ideje transformacijskoga vodstva posebno su prikladne u kontekstu učeće organizacije. Djelovanje transformacijskoga vođe posebno je usmjereno na proces transformiranja stavova, uvjerenja i obrazaca ponašanja pojedinaca⁶⁸⁵, za razliku od transakcijskoga vođe koji proces vođenja sagledava kao skup aktivnosti, odnosno transakcija koje je potrebno izvršiti u svrhu ostvarenja ciljeva. S tim u vezi utvrđuju se potrebe za učenjem koje se pretežno odnose na proces obuke, odnosno stjecanje znanja koje je potrebno za obavljanje posla u određenom trenutku, a ne edukacije kao procesa stjecanja širega znanja koje trenutno možda i nije izravno primjenjivo.

Transformacijski vođa djeluje na temeljima moralnosti i etičnosti te pažljivo sagledava i istražuje potrebe, težnje i vrijednosne sudove, odnosno mentalne modele pojedinaca kako bi utvrdio u kojem su području potrebne intervencije. Menadžment se u ophođenju s ljudima suočava ne samo s njihovim znanjem, već prije svega s njihovim mišljenjem. Različitost u mišljenju, a ne različitost u znanju, dovodi do produktivne ili destruktivne napetosti između ljudi. Upravo se iz te diskrepancije mogu izvući ciljne koristi. Saznati mišljenja, prihvatiti ih ili utjecati na njih zadaci su menadžmenta s visokim stupnjem moralne odgovornosti⁶⁸⁶.

684 Jacobs, L., Guopei, G., Herbig, P. (1995.): „Confucian roots in China: a force for today's business”, *Management Decision*, god. 33, br. 10, str. 29–34; Wah, S. S. (2010.): „Confucianism and Chinese leadership”, *Chinese Management Studies*, god. 4, br. 3, str. 280–285.

685 Burns, J. M. (1978.): *Leadership*, Harper & Row, New York, NY.

686 Rupčić, N. (2016.b): *Upravljačka ekonomika – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 80-81.

Transformacijski vođa stoga nastoji ostvariti tzv. „idealizirani utjecaj“⁶⁸⁷, pri čemu se između vođe i sljedbenika razvija visoki stupanj komunikacije i povjerenja na temelju predanosti, ustrajnosti, znanja i vrijednosnoga sustava koji izražava vođa. Vođa djeluje kao istinski lider, mentor i sluga, a svoje djelovanje temelji na karizmatском utjecaju na sljedbenike.

One koji se posebno istaknu svojom predanošću, proaktivnošću, učenjem i znanjem transformacijski vođa opunomoćuje da samostalno djeluju te dalje razvijaju sebe i druge. To je u skladu sa zlatnim pravilom konfucijanizma prema kojemu vođa razvija svoje sljedbenike i služi im⁶⁸⁸. No, taj je proces kontinuiran, odnosno temelji se na uspostavi trajnih odnosa⁶⁸⁹, pri čemu vođa neprestano razvija sebe te potiče na razvoj i svoje sljedbenike temeljem intelektualne stimulacije što je također ključna značajka transformacijskoga vođe u okviru učeće organizacije. Na taj se način jačaju kreativnost i inovativnost, odnosno spremnost na promjene, što se postiže primjenom sustavskoga pristupa, odnosno jačanjem sustavskoga razmišljanja vođe i sljedbenika. Treba napomenuti da se razvoj prema ovim značajkama prema konfucijanizmu vježba već u školi gdje učitelji na svoje učenike djeluju kao transformacijski vođe i razvijaju njihov vrijednosni sustav prema načelima konfucijanizma.

U Kini je još uvijek dominantna praksa rješavanja sporova sporazumno, umjesto pokretanja sudskih sporova, što znači da i dalje postoji težnja razvijanju partnerskih odnosa, dijaloga i suradnje što podrazumijeva i razmjenu informacija i znanja. Treba ipak napomenuti da se konfucijanizam, a onda i kineska poslovna, odnosno organizacijska kultura temelje na vrijednostima odgovornosti, predanosti, marljivosti, učenja i suradnje⁶⁹⁰ što, uz modifikaciju nepovoljnoga utjecaja dimenzije visoke distancije moći, može pozitivno djelovati na napore izgradnje učeće organizacije. Usto, treba napomenuti da se hijerarhijski odnosi ipak ne temelje na prijetnjama i strahu, već izgradnji skladnog kolektiva koji je usmjeren prema ostvarenju ciljeva⁶⁹¹. Vođe i sljedbenici u kineskoj poslovnoj praksi koja se temelji

687 Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994.): "Transformational leadership and organizational culture", *International Journal of Public Administration*, god. 17, br. 3, str. 541–52.

688 Song, Y. B. (2002.): "Crisis of cultural identity in East Asia: on the meaning of Confucian ethics in the age of globalization", *Asian Philosophy*, god. 12, br. 2, str. 109–125.

689 Lin, C. C. (2008.): "Demystifying the chameleonic nature of Chinese leadership", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, god. 14, br. 4, str. 303–321.

690 Oh, T. K. (1992.): "Inherent limitations of the Confucian tradition in contemporary East Asian business enterprises", *Journal of Chinese Philosophy*, god. 19, br. 2, str. 155–69.

691 Dollinger, M. J. (1988.): "Confucian ethics and Japanese management practices", *Global Business Review*, god. 7, br. 8, str. 575–84.

na načelima konfucijanizma su partneri u procesu neprestanog ili cjeloživotnog učenja i razmjene znanja na zajedničku dobrobit. Iako se formalnim programima učenja posvećuje manja pozornost, od pojedinaca se očekuje proaktivnost u procesu učenja, odnosno određivanja novih učećih ciljeva koji se određuju *ad hoc*, odnosno tijekom odvijanja tekućih zadataka i poslova⁶⁹². Sve su ovo značajke individualnog ponašanja i organizacijskih rutina koje su u potpunom suglasju sa značajkama koncepta učeće organizacije. Međutim, podobnost je uzela maha i u kineskim poduzećima, što također može oslabiti napore za izgradnju učeće organizacije.

Tendencija je konfucijanskih vođa da djeluju prema načelima umjerenosti, odnosno da spoznaju ekstreme i pronađu tzv. „srednji put“. Takav pristup može onemogućiti razvoj transformacijskih promjena. One podrazumijevaju značajniji preustroj djelovanja poduzeća, sve do promjene, odnosno zaokreta u strateškoj orijentaciji. Ove promjene mogu uključivati promjenu strategije, strukture, kulture, načina upravljanja ljudskim potencijalima, stila vođenja, ali i svrhe ili misije poslovanja. Stoga se može reći da se u ovom slučaju radi o uvođenju kvantnih promjena koje podrazumijevaju uvođenje sasvim nove konfiguracije ili načina djelovanja sustava, odnosno promjenu mentalnih modela i misije poduzeća kao sustava. Unatoč nedostacima, indikativno je da je 75 dobitnika Nobelove nagrade na sastanku u Parizu 1988. godine izjavilo da je spas čovječanstva moguć ako se primijeni mudrost konfucijanizma⁶⁹³.

Može se utvrditi da u mnogim državama postoji određeni stupanj ambivalentnosti kulturoloških značajka što ukazuje na to da nijedna država nema kulturološke značajke koje su sasvim podudarne sa značajkama koncepta učeće organizacije. Stoga ne čudi činjenica da ovaj koncept nije u potpunosti zaživio u poslovnoj praksi poduzeća diljem svijeta. Homogenost kulturoloških vrijednosti ne postoji ni u državama koje dijele isto ili slično povijesno i kulturološko nasljeđe, poput država Srednje i Istočne Europe. Zato je također logično očekivati teškoće prilikom uspostave partnerskih odnosa, integracija i zajedničkih ulaganja s poduzećima iz druge države, posebno s aspekta razmjene znanja⁶⁹⁴.

692 Wah, S. S. (2010.): „Confucianism and Chinese leadership“, *Chinese Management Studies*, god. 4, br. 3, str. 280–285.

693 Ibid.

694 Gulev, R. E. (2009.): „Cultural repercussions An analysis of management behaviour through the lens of European cultural variations“, *Industrial Management & Data Systems*, god. 109, br. 6, str. 793–808.

Treba ukazati i na svojevrsne paradokse koji su utvrđeni istraživanjem značajka kulture pojedine države ili društva te ponašanja pojedinaca u određenim situacijama. Tako je Australija poznata po viskom stupnju individualizma te se može očekivati da će osobe biti sklone poduzimati aktivnosti i preuzimati rizik čak i ako postoji mogućnost pogreške. Međutim, utvrđeno je da je za Australiju karakterističan i visok stupanj izbjegavanja nesigurnosti što znači da su Australci općenito neskloni riziku⁶⁹⁵. Poslovna praksa također ukazuje na nelogičnosti. Japansko društvo pokazuje vrlo nisku toleranciju na neizvjesnost dok je u američkom društvu situacija obrnuta. No, prilikom sklapanja ugovora upravo američki menadžeri inzistiraju na specifikaciji svakog detalja dok su japanski menadžeri skloniji općenitijim odredbama. Usto, iako američko društvo podržava individualizam, Amerikanci najviše na svijetu izdvajaju u dobrotvorne svrhe te ulažu vrijeme volontirajući u programima koji pomažu zajednici⁶⁹⁶. Pripadnici kolektivističkih društava su srdačni prema članovima svoje zajednice, no nisu prijateljski raspoloženi prema onima koji nisu članovi. Ti „ne-članovi“ mogu biti i kupci prema kojima se zaposlenici ne ponašaju prijateljski, iako bi se tako nešto s obzirom na kulturološke značajke moglo očekivati. Tako su Ling *et al.*⁶⁹⁷ utvrdili da su „ne-kineski“ zaposlenici u okviru zajedničkog projekta svoje kineske kolege ocijenili tehnički stručnima, ali nekooperativnima i proračunatima.

Istraživanja u području marketinga već ukazuju na činjenicu da vrijednosna podloga marketinških tehnika nije uvijek u skladu sa značajkama kulturoloških dimenzija nekoga društva⁶⁹⁸. Tako su Tsai i Men⁶⁹⁹, istražujući komunikaciju prema potrošačima na korporativnim stranicama vodećih društvenih mreža u SAD-u i Kini, utvrdili da, iako u tim državama postoji tendencija usklađivanja komunikacije s temeljnim kulturološkim značajkama individualizma, odnosno kolektivizma, ne postoji jasna diferencijacija između kolektivizma i individualizma, već se javljaju oblici komuniciranja kojima se ove dvije dimenzije isprepliću. Oglašivači se nerijetko pozivaju na kulturološke vrijednosti suprotne kulturološkome nasljeđu

695 Leo, C., Bennett, R., Härtel, C. E. J. (2005.): „Cross-Cultural Differences in Consumer Decision-Making Styles“, *Cross Cultural Management*, god. 12, br. 3, str. 32–62.

696 Osland, J. S., Bird, A. (2000.): „Beyond sophisticated stereotyping: Cultural sense making in context“, *Academy of Management Executive*, god. 14, br. 1, str. 65–79.

697 Ling, F. Y. Y., Ang, A. M. H., Lim, S. S. Y. (2007.): „Encounters between foreigners and Chinese: Perception and management of cultural differences“, *Engineering, Construction and Architectural Management*, god. 14, br. 6, str. 501–518.

698 Moon, Y. S., Chan, K. (2005.): „Advertising appeals and cultural values in television commercials: a comparison of Hong Kong and Korea“, *International Marketing Review*, god. 22, br. 1, str. 48–66.

699 Tsai, W.-H., Men, L. R. (2012.): „Cultural values reflected in corporate pages on popular social network sites in China and the United States“, *Journal of Research in Interactive Marketing*, god. 6, br. 1, str. 42–58.

zbog uočene učinkovitosti takvoga pristupa⁷⁰⁰. Takvu pojavu je De Mooij⁷⁰¹ nazvao „vrijednosnim paradoksom“. Tako može doći do diskrepancije između vrijednosti koje su prihvaćene i poželjne u nekom društvu u odnosu na vrijednosti koje žele njegovi članovi⁷⁰². Takva se pojava može očekivati u društvima koja se nalaze u procesu tranzicije (poput država Srednje i Istočne Europe) ili su pod utjecajem kulturoloških značajka druge države ili država. To se posebno odnosi na dimenziju velike distancije moći koja je uvriježena u nekom društvu, ali je njeni članovi osobno ne preferiraju. Usto, svaki pojedinac ima potrebu za aktualizacijom svojih vrijednosti i talenata što je u suprotnosti s postavkama kolektivizma, ali i ženskosti.

Može se zaključiti da kulturološke dimenzije u praksi ne moraju iskazivati visoki stupanj dosljednosti i konzistentnosti. Stoga je kulturološke značajke umjesto dihotomije i dualizma bolje razmatrati kao kontinuum podložan prilagodbi određenim kontingencijama. Značajke kulture jednostavno predstavljaju naučeni odgovor na određene situacije i probleme. No, učenjem i primjenom kritičkoga razmišljanja svaka osoba može svoje odgovore prilagoditi određenoj situaciji. Ovaj proces započinje kada pojedinac identificira značajke sredine u kojoj se nalazi te prema njima oblikuje svoje ponašanje. Takvi obrasci se ponavljaju sve dok se ne pojavi povod za njihovu promjenu. Tako je, primjerice, utvrđeno da su korejske kompanije prihvatile i uspješno primijenile metodu akcijskoga učenja koja je razvijena u SAD-u, bez značajnije prilagodbe lokalnim prilikama⁷⁰³. Treba napomenuti da je utvrđeno da uspostavljena jaka organizacijska kultura kojom se potiče podrška u radu ima premoć nad značajkama nacionalne kulture koja ne podupire takve vrijednosti⁷⁰⁴. Stoga se može zaključiti da naponi menadžmenta koji su usmjereni prema edukaciji zaposlenika o važnosti izgradnje učeće organizacije, u kojima oni djeluju kao transformacijski vođe, odnosno dizajneri, sluge, mentori i učitelji, mogu uspješno dovesti do izgradnje učeće organizacije bez obzira na kulturološke specifičnosti. Može se ustvrditi da aktivna uloga menadžera kao transformacijskih vođa može imati najveći utjecaj na izgradnju učeće organizacije.

700 De Mooij, M. (2013.): *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes*, 4th ed., Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

701 De Mooij, M. (2013.): "On the misuse and misinterpretation of dimensions of national culture", *International Marketing Review*, god. 30, br. 3, str. 253–261.

702 Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010.): *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, 3rd ed., McGraw-Hill, New York, NY.

703 Kim, J. (2007.): *Action learning factors perceived by action learning participants in companies in South Korea*, doktorska disertacija, University of Minnesota, Twin Cities, MN.

704 Yilmaz, C., Alpkan, L., Ergun, E. (2005.): „Cultural determinants of customer- and learning-oriented value systems and their joint effects on firm performance“, *Journal of Business Research*, god. 58, str. 1340–352.

3.3. Komplementarnost duhovnih praksi i značajka učećega poduzeća

Jedan od razloga zašto koncept učeće organizacije odnosno učećega poduzeća nije značajnije primijenjen u praksi može se pronaći u činjenici da nema jasnih i određenih smjernica, odnosno procedura kako primijeniti ovu organizacijsku filozofiju. Praktičarima (menadžmentu i konzultantima) usmjerenima na definiranje akcijskih koraka primjene neke metode konceptualizacija ove organizacijske filozofije može se činiti nejasna i zbunjujuća. Treba također primijetiti da je primjenu ovoga koncepta teško mjeriti u praksi što nije poticajno u uvjetima neprestanog prikupljanja podataka i njihove obrade. Međutim, osobe koje djeluju u učećoj organizaciji razliku mogu *osjetiti*, odnosno mogu identificirati vrijednosti koje se nalaze u pozadini organizacijskih rutina, odnosno njihova ponašanja.

Treba također spomenuti da, unatoč najboljim namjerama, mnoge organizacije ipak iskazuju samo neke značajke koncepta učeće organizacije i nikada ne dosegnu njen puni potencijal. Tako najcitiranija definicija učeće organizacije, ona Petera Sengea⁷⁰⁵ prema kojoj je učeća organizacija ona „*organizacija u kojoj ljudi neprestano povećavaju svoju sposobnost da stvaraju ono što zaista žele, gdje se njeguju novi obrasci razmišljanja, gdje se oslobađaju kolektivne aspiracije i gdje ljudi neprestano uče kako zajedno promišljati stvarnost*“ mnogima zvuči mistično, idealistično, ali i utopijski, ili barem romantičarski⁷⁰⁶. No, element koji nedostaje u ovoj jednadžbi, ili barem nije odmah vidljiv, je ono što omogućuje ljudsku percepciju, razumijevanje, prosuđivanje, učenje i razvoj, a to je naša *svijest*. Tako je sasvim jasno da, ako želimo razviti organizaciju koja istinski uči, mijenja se, transformira pa čak i transcendirira sebe, moramo razvijati pojedince koji imaju snažnu percepciju što im omogućuje da uče, mijenjaju se, transformiraju ili čak transcediraju sebe. U konačnici, svaka organizacija je zrcalna slika svojih članova.

Sposobnost percepcije neke osobe, njena sposobnost da uči i razumije kao i da pronalazi nove razvojne mogućnosti ovisi o njenom stanju svijesti. Ako je razina svijesti neke osobe niska, ponašanje te osobe odražavat će ponavljanje prethodno usvojenih obrazaca ponašanja. Takva osoba djeluje na *autopilotu*. Drugim rije-

705 Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY.

706 Rupčić, N. (2017.a): "Spiritual development – a missing and powerful leverage when building learning organizations", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 418–426.

ćima, takva osoba živi u prošlosti jer sve nove impulse iz svoga okruženja interpretira prema prethodnim iskustvima sadržanima u mentalnim modelima koji su nerijetko usvojeni već u djetinjstvu i otada se nisu mijenjali. Takva osoba ne može biti otvorena novim uvidima ili spoznavanju stvarnosti na novi način. Osoba koja je zapela u mentalnim modelima koji su možda ranije bili odgovarajući, ali su u međuvremenu postali zastarjeli, netočni ili neprikladni, ima nižu razinu percepcije i nije sasvim svjesna svojih kreativnih potencijala u svijetu koji se stalno mijenja.

Kvaliteta učenja tako ovisi o našoj razini receptivnosti, odnosno prijemčljivosti na poticaje iz okruženja što ovisi o ravnoteži, odnosno koherentnosti i integraciji djelovanja našega mozga. Kada je naš mozak integriran i koherentan, naša sposobnost apstraktnoga i sustavskoga razmišljanja se povećava, a naša percepcija se izoštrava. Tada prevladavamo vlastitu tendenciju dogmatskoga razmišljanja, postajemo otvoreniji novim iskustvima te doživljavamo neodređenost okruženja kao potencijal za vlastitu kreativnost i razvoj. Postajemo manje skloni konfliktima i polarizaciji te postajemo svjesni da je paradoks ne samo prihvatljiv, već i poželjan poticaj za novo stvaranje.

No, pitanje je kako povećati svoju razinu svijesti i neutralne percepcije koja nije obojana mentalnim modelima nastalima u prošlosti kako bismo istinski odgovorili na podražaje nekom kreativnom aktivnošću umjesto „re-akcije“ utemeljene na ponavljanju prošlih aktivnosti. U tome mogu pomoći razne meditativne prakse. Heaton⁷⁰⁷ posebno ističe korisnost *transcendentalne meditacije* kao prakse koja osobi pomaže da transcendira trenutne aktivnosti i dinamiku te iskusi čistu svijest. Provodi se sjedeći mirno 20 minuta dvaput dnevno zatvorenih očiju. Nije potreban nikakav napor, već samo bezuvjetna prisutnost u trenutku te se može vježbati bez obzira na razlike u uvjerenjima pojedinaca⁷⁰⁸. Cilj je postići razinu *samosvijesti* koja je iznad misli, odnosno stanje mira i tišine, a ipak potpune budnosti i pozornosti. Osobe koje su vježbale na ovakav način iskusile su višu razinu percepcije, emocionalne stabilnosti, mira, radosti i energije te su bile otvorenije učenju i novim iskustvima⁷⁰⁹. Povećala im se i sposobnost fleksibilnijega i konstruktivnijega rješavanja problema te sustavskoga razmišljanja što je rezultat in-

707 Heaton, D. (2017.): "Consciousness Development for the learning Organization", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 401–407.

708 Shear, J. (2006.): "Transcendental meditation", u: Shear, J. (ur.): *The Experience of Meditation: Experts Introduce the Major Traditions*, Paragon House, Saint Paul, MN, str. 23–48.

709 Travis, F., Arenander, A., DuBois, D. (2004.): "Psychological and physiological characteristics of a proposed object-referral/self-referral continuum of self-awareness", *Consciousness and Cognition*, god. 13, br. 2, str. 401–420.

tegriranijega mozga⁷¹⁰. Zanimljivo je da su takve osobe postigle i višu razinu moralnoga prosuđivanja, odnosno prevladale su samousmjerenost, primijenile širu perspektivu i imale više razumijevanja za druge i njihove potrebe⁷¹¹.

Praksa transcendentale meditacije iznimno je korisna za menadžere koji su odgovorni za održavanje uravnoteženog i konstruktivnog pristupa u vrijeme krize, nevolja i drugih dinamičkih okolnosti koje zahtijevaju jako i koherentno vodstvo⁷¹². No, i svakodnevno poslovanje zahtijeva visoku razinu pozornosti na različite okolnosti, ali i aktivnosti raznih dionika čije interese treba kontinuirano integrirati kako bi se osigurao održivi razvoj. Na taj način menadžeri mogu jačati svoje konceptijske vještine i vještine rješavanja problema, ali i socijalne vještine. Takve osobe stoga mogu postati proaktivnije, kreativnije, sklonije suradnji, orijentirane na traženje integracijskih rješenja dok istovremeno pokazuju visoki stupanj otpornosti i tolerancije na stres. Na taj način razvoj i jačanje svijesti može biti ključ razvoja učećih pojedinaca i posljedično učeće organizacije. Program razvoja menadžmenta koji je uključio prakticiranje transcendentale meditacije u tri europska tima vrhovnih menadžera pokazao je takve rezultate i ukazao na to da svaka organizacija može postati učećom ako se poveća razina svijesti njenih članova⁷¹³.

Za uspješniji rad u učećem poduzeću i izgradnju učećih disciplina na individualnoj razini korisno je primijeniti i tehniku *pomnosti* (engl. *mindfulness*), odnosno ući u stanje koje se naziva *mindflow*, a uključuje pomnost i uronjenost u tijek rada (engl. *flow*)⁷¹⁴. Vježbanjem pomnosti osoba smješta pozornost u sadašnji trenutak kako bi u potpunosti mogla doživjeti što se događa unutar i izvan sebe. Tako se može postići stanje postojanja lišenoga ega, odnosno uvjetovanosti svjesnoga uma. Osoba tako prestaje s neprestanim prosuđivanjem situacije te se oslobađa raznih predrasuda⁷¹⁵. Na taj se način stvaraju i nove neuronske mreže pa se poboljšava funkcija mozga. Vježbanje pomnosti tako ima velike koristi. Utvrđeno

710 Harung, H. S., Travis, F. (2012.): "Higher mind-brain development in successful leaders: testing unified theory of performance", *Cognitive Processing*, god. 13, br. 2, str. 171–181.

711 Chandler, H. M., Alexander, C. N., Heaton, D. P. (2005.): "Transcendental meditation and post conventional self development: a 10-year longitudinal study", *Journal of Social Behavior and Personality*, god. 17, br. 1, str. 93–121.

712 Gustavsson, B. (1992.): "The transcendent organization", *Doctoral dissertation*, University of Stockholm.

713 Schmidt-Wilk, J. (2000.): "Consciousness-based management development: case studies of international top management teams", *Journal of Transnational Management Development*, god. 5, br. 3, str. 61–85.

714 Cacioppe, R. (2017.): "Integral Mindflow: A mindfulness-in-flow process to enhance individual and organizational learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 408–417.

715 Reninger, E. (2014.): *Meditation Now: A Beginner's Guide*, Althea Press, California, CA.

je da osobe koje vježbaju pomnost imaju bolje pamćenje i percepciju, brže uče, posebno složeniju materiju, zadovoljnije su poslom te imaju manju stopu absentizma⁷¹⁶. Također imaju višu razinu energije, bolje psihičko i fizičko zdravlje te brže odgovaraju na nove situacije⁷¹⁷. Na taj način osoba može iskusiti veći stupanj osobnoga zadovoljstva i spontane nalete kreativnosti.

Flow je pak stanje u kojem je osoba u potpunosti udubljena u neku aktivnost te gubi osjećaj za vrijeme i samosvijest dok se istovremeno osjeća potpuno prisutnom te ima potpunu kontrolu nad situacijom⁷¹⁸. U takvom stanju osoba ima povećanu sposobnost percepcije, pamćenja, učenja i prilagodbe na nove situacije. Usto, osoba želi održavati skladne odnose s okruženjem, pozitivnoga je raspoloženja, iskazuje veći stupanj fleksibilnosti i prilagodljivosti te je usmjerena prema kreativnom rješavanju problema⁷¹⁹.

Jasno je da je *flow* stanje moguće postići samo ako osoba radi ono što voli, odnosno ono u čemu uživa. To ima značajne implikacije za menadžment poduzeća, odnosno za rad u učećem poduzeću. Tako bi zadatke trebalo dizajnirati na način da su komplementarni sa znanjem i vještinama zaposlenika, ali i s njihovom osobnosti. Zaposlenicima bi trebalo osigurati odgovarajuće i poticajne radne uvjete, ali i dovoljno vremena kako bi im se omogućilo da uđu u *flow* stanje, odnosno vježbaju pomnost ili usredotočenost na zadatak. Također je važno izgraditi kulturu koja ne samo što dozvoljava greške, već ih smatra dobrom prilikom za individualno i kolektivno učenje. Na taj način može se omogućiti i da osobe sklone preispitivanju i samokritici mogu osjetiti određenu razinu slobode te se prepustiti *flow* stanju. Također je važno ukloniti okolnosti koje mogu predstavljati ometajuće čimbenike, odnosno distrakciju, te osigurati mirnije okruženje za postizanje i održavanje *flow* stanja.

Na ovaj je način moguće postići višu razinu produktivnosti, efikasnosti i kreativnosti u radu jer zaposlenici mogu uočiti više čimbenika, integrirati njihovo djelo-

716 Reb, J., Choi, E. (2014.): *Mindfulness in Organizations*, Institutional Knowledge at Singapore Management University, str. 1–31.

717 Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., Sheridan, J. F. (2003.): "Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation", *Psychosomatic Medicine*, god. 65, br. 4, str. 564–570.

718 Csikszentmihalyi, M. (1990.): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, New York, NY.

719 Ceja, L., Navarro, J. (2011.): "Dynamic patterns of flow in the workplace: characterizing within individual variability using a complexity science approach", *Journal of Organizational Behavior*, god. 32, br. 4, str. 627–651; Fullagar, C., Kelloway, E. (2009.): "Flow" at work: an experience sampling approach", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, god. 82, br. 3, str. 595–615.

vanje te kreativnije obavljati zadatke, ali i pravovremeno rješavati probleme ili uklanjati prepreke ostvarivanju cilja. No, i menadžment treba vježbati pomnost, odnosno djelovati u *flow* ili *mindflow* stanju te iz tog stanja prilagođavati organizaciju sustava, odmaknuti se od automatskoga djelovanja te jačati svjesnost o mogućnosti primjene raznih razvojnih perspektiva⁷²⁰. Stanje *mindflowa* pritom pomaže na način da osoba stječe osjećaj jedinstva sa sustavom i njegovim sastavnicama te se odmiče od ograničenja ega i usađenih mentalnih modela, dobiva uvide i ideje o tome što je potrebno učiniti, istovremeno njegujući osjećaj blaženstva i zahvalnosti. Na taj način, i menadžment i zaposlenici mogu postići najvišu razinu motivacije koja nadilazi važnost materijalnih oblika kompenzacije. No, treba imati na umu da ovo stanje nije jednostavno postići, odnosno ono zahtijeva redovitu praksu i vježbu.

Na ovaj način Sengeova definicija učeće organizacije ipak ne djeluje utopistički ili romantičarski te postaje prirodno stanje života grupe pojedinaca koji kontinuirano zajedno rade i stvaraju te na taj način podižu svoju i kolektivnu razinu svijesti. Postaje jasno da vođa učeće organizacije može i mora biti autentična osoba koja djeluje kao vođa sluga, dizajner, učitelj i mentor te osigurava grupi ljudi ne samo resurse, već i vrijeme i okruženje da vježbaju pomnost i dostižu stanje *flowa* ili *mindflowa* kako bi stvarali ono što zaista žele, a što je također usklađeno sa širim sustavom u kojemu djeluju. Stoga je za brži i učinkovitiji razvoj učećih organizacija korisno uvesti vježbe pomnosti na svim razinama obrazovanja, a posebno u poslovnim školama i fakultetima kao sržne vještine potrebne u suvremenim dinamičnim, kompleksnim i isprepletenim uvjetima i okolnostima.

No, pomoć oko izgradnje učeće organizacije može doći i iz proučavanja duhovnih praksi sadržanih u nekim religijskim indoktrinacijama. Iako svaka ima neka vanjska obilježja koja je razlikuju od drugih religija, svrha im je zajednička, a odnosi se na povećanje razine duhovnosti svojih sljedbenika. Tako je, primjerice, moguće razmatrati komplementarnost hinduizma kao duhovne prakse sa značajkama učeće organizacije. Hinduizam je otvorena filozofija koja osobama daje slobodu da praksu i uvjerenja prilagode svojim potrebama. Pa ipak, svaka osoba je pozvana da istražuje i otkriva svoju pravu prirodu koja je duhovna⁷²¹. Hinduuska tradicija

720 Rerup, C., Levinthal, D. (2014.): "Starting the concept of organizational mindfulness: the multiple dimensions of organizational learning", u: Becke, G. (ur.): *Mindful Change in Times of Permanent Reorganization*, Springer, str. 33–48.

721 Shama Rao, A., Kamath Burde, J. (2017.): "A Hindu perspective to organizational learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 386–391.

posebno vrednuje znanje i njegovo stjecanje na individualnoj i kolektivnoj razini. Učenje se smatra putem samospoznaje što osobi može omogućiti da napreduje, oslobodi se patnje i dosegne stanje blaženstva.

U hinduizmu znanje se stječe kroz studiranje i refleksiju i naziva se *Jnana*, a vodi prema *Vijnani* ili spoznaji ili svjesnosti sebe⁷²². Na taj način osoba stječe spoznaju o svojim snagama i slabostima te mislima i emocijama. Cilj je stoga spoznati sebe, prihvatiti vlastita ograničenja i otvoriti se novim iskustvima. To se postiže procesom učenja i rezultira razinom osobne izvrsnosti što je također učeća disciplina na čiju važnost ukazuje Senge. Sasvim je jasno da se osobna izvrsnost može postići učenjem i refleksijom, a to je moguće postići i duhovnom praksom, odnosno duhovnim razvojem. Tako se može zaključiti da hinduistička duhovna praksa veliku pozornost posvećuje pojedincu i njegovu razvoju što je također značajka učeće organizacije odnosno učećega poduzeća.

Drugi način za postizanje osobne izvrsnosti je *yoga*⁷²³ kao praksa koja se temelji na filozofskim načelima koje svatko može prilagoditi sebi i svojim potrebama. Ova praksa osobama pomaže da svoj um i tijelo razvijaju prema stanju savršenstva. Na taj način osoba također može otkrivati svoje sposobnosti i primijeniti ih na najbolji mogući način. Prema hinduističkoj tradiciji svaki je pojedinac obdaren jedinstvenim skupom značajki, sposobnosti i preferencija. Na temelju tih značajki, odnosno razlika, osobe se grupiraju s obzirom na razna zanimanja što omogućuje kolektivni razvoj. Tako se individualna i kolektivna dimenzija međusobno isprepliću i nadopunjuju te se ciljevi pojedinaca ostvaruju kroz kolektiv, a ciljevi kolektiva se postižu kroz djelovanje pojedinaca, što dovodi do individualne i kolektivne sreće i prosperiteta.

Kroz ovu praksu također dolazi do razvoja osobne izvrsnosti. Osoba koja radi na razvoju svoga uma i tijela također povećava svoje kapacitete za učenje, samospoznaju i razvoj na temelju znanja. Osoba koja na taj način razvija osobnu izvrsnost postaje idealna za učeću organizaciju, odnosno učeće poduzeće, jer se razvija na temelju vlastitih sposobnosti i potencijala te može postići razinu motivacije i angažiranosti koja je neusporedivo veća od motivacije osoba koje pokreću samo materijalne kompenzacije. Drugim riječima, iako svjesna važnosti osiguravanja

722 Sridhar, M. K. (2015.): "The concept of Jnana, Vijnana and Prajnana according to Vedanta philosophy", *International Journal of Yoga – Philosophy, Psychology and Parapsychology*, god. 3, br. 1, str. 5–8.

723 Rao, K. R. (2011.): "Indian psychology: implications and applications", u: Cornelissen, R. M. M., Misra, G., Varma, S. (ur.): *Foundations of Indian Psychology: Theories and Concepts*, god. 1, Pearson, New Delhi, str. 7–26.

vlastite egzistencije u materijalnom smislu, takva osoba je primarno intrinzično motivirana te pomnost, odnosno pozornost, poklanja procesu nekoga djelovanja bez opsjednutosti krajnjim rezultatom.

Iz navedenoga je sasvim jasno i da se vještina osobne izvrsnosti, pojačana razvojem duhovnosti, neprestano izgrađuje, odnosno vježba svakodnevno i u raznim prilikama. No, treba imati na umu da se ovu praksu vježba od početka života istraživanjem vlastitih potencijala i odabirom zanimanja na temelju takve spoznaje. Isto tako, zapošljavanje osoba koje su odabrale pogrešno zanimanje, odnosno ono koje ne proizlazi iz njihovih značajki i sposobnosti, ne može rezultirati skladnim kreativnim kolektivnim djelovanjem u učećoj organizaciji. Stoga osobe koje su predane nekoj duhovnoj praksi imaju predispozicije koje ih mogu činiti pogodnima za rad u učećim organizacijama.

Hinduistička razvojna perspektiva je posebno važna za aspekt vođenja i to u svjetlu *Dharme* ili ispravnosti postupanja i djelovanja⁷²⁴. Tako vođa sluga mora biti pravedan ili ispravan te služiti kao uzor s obzirom na djelovanje, ali i neprestano učenje. Na taj način vođa može služiti interesima organizacije i kolektiva te ih na tom temelju opunomoćuje da samostalno djeluju. Takav vođa osobe tretira s poštovanjem i zahvalnošću za njihov doprinos. Osigurava vrijeme za učenje i refleksiju te razmatranje djelovanja s obzirom na interese interesno-utjecajnih grupa. Na taj način je moguće postići viši stupanj grupne, ali i kolektivne, odnosno društvene kohezije. Također, pojedinci u ovakvom okruženju nastavljaju razvoj prema svojim značajkama, potencijalu i željama te dalje razvijaju osobnu izvrsnost na kolektivnu dobrobit.

Istraživanja pokazuju i da islamske vrijednosti mogu pomoći izgradnji učeće organizacije⁷²⁵. Tako se organizacije mogu izgrađivati na vrijednostima istine, pravednosti, pravovremenosti i discipline, što su vrijednosti šerijata, a kompatibilne su s filozofijom učeće organizacije. Tako se prema islamskoj filozofiji traži održavanje veze sa Stvoriteljem u smislu zahvalnosti i povjerenja, ali i održavanje zajedničkih načela poput predanosti, brižnosti i spremnosti na trpljenje i izdržljivost, donošenje mudrih odluka, kreativnost koja se temelji na marljivom i predanom radu i

724 Shama Rao, A., Kamath Burde, J. (2017.): "A Hindu perspective to organizational learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 386–391.

725 Ahmad, A., Sulan, N., Abdul Rani, A. (2017.): "Integration of learning organization ideas and Islamic core values principle at university", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 392–400.

razvoju mudrosti, odlučnost prilikom suočavanja s izazovima u smislu strpljivosti, predanosti i dosljednosti te proaktivnost u preuzimanju zadaća i rizika.

Islamska filozofija ima mnoge zajedničke crte s filozofijom učeće organizacije i po pitanju odnosa prema znanju i procesu učenja. Prema islamu, stjecanja informacija i znanja, njihova pohrana, dijeljenje i primjena nisu samo poželjni, već su i obavezni za svaku osobu. Te aktivnosti treba provoditi u skladu s temeljnim islamskim vrijednostima. To znači da osobe koje provode takve aktivnosti trebaju biti profesionalne, radišne, detaljne, predane, dosljedne, strpljive, iskrene i ustrajne. Također, u svim ovim aktivnostima treba iskazivati zahvalnost, vjeru i povjerenje, ali i brigu prema drugima i predanost istini. Prema islamskoj tradiciji također je potrebno osigurati vrijeme i mjesto za promišljanje kako bi se mogla ispitati istinitost i korisnost znanja za individualne i kolektivne aktivnosti.

Iako su ove, ali i druge vjerske i duhovne prakse, pratiteljice razvoja čovječanstva već tisućljećima, one se još uvijek smatraju alternativnim paradigmatima, posebno kada je riječ o poslovanju i organizacijskom ponašanju. Pa ipak, gotovo svaki čovjek je tijekom svoga života bio u doticaju s nekom vjerskom ili duhovnom praksom ili je osjetio poriv za njeno istraživanje u potrazi za objašnjenjem vlastitoga postojanja i svrhovitosti, ali i traženja mogućnosti svrsishodnijega i smislenijega života. Pritom je svaka takva praksa podrazumijevala intenzivno učenje i razvoj duhovnih, ali i intelektualnih mogućnosti kako bi se oživotvorilo iskustvo osobe, ali i dostigle više razine osobnoga razvoja. Stoga je korisno i nadalje istraživati razne vjerske i duhovne prakse i njihovu komplementarnost s filozofijom učeće organizacije. No, istinska korisnost takvih praksi može se utvrditi samo njihovom dosljednom primjenom u organizacijskome okruženju, čemu u suvremenom svijetu ne bi trebalo biti prepreka ili zazora.

Posebno je zanimljivo i korisno istraživati duhovnost Sengeovih učećih disciplina. Tako svaki pojedinac unaprjeđuje svoju dobrobit utvrđivanjem svoje životne svrhe, što je moguće postići identificiranjem i razvijanjem svojih jedinstvenih talenata kroz disciplinu osobne izvrsnosti. Učenje i izvrsnost mogu se postići u suradnji s drugima u timskom radu pri čemu osobe, razvijajući svoju osobnu izvrsnost, razgovaraju s drugima o mogućim razvojnim perspektivama, uče kako raditi zajedno te kako dostići zajedničku viziju. U tom procesu, a primjenom sustavskoga razmišljanja, otkrivaju se i istražuju različiti pravci kojim se otkrivaju individualne i kolektivne pretpostavke ili mentalni modeli koji se potom revidiraju i po potrebi mijenjaju. U suštini, ove discipline, odnosno njihova duhovna dimenzija, odnose

se na potrebu da ljudi postanu istinski *ljudski*, odnosno da se bolje povežu sa sobom i svojom pravom prirodom. Ako se osoba ne bavi samorefleksijom, odnosno ne povezuje se sa svojim istinskim bićem, neće u potpunosti razumjeti Sengeove discipline niti će ih uspješno primijeniti⁷²⁶.

U tom su smislu Mak *et al.*⁷²⁷ razmatrali kineski duhovni ideal harmonije (He - 和) kao tradicionalnu kinesku kulturološku vrijednost. Harmoniju je moguće identificirati na tri razine: unutar same osobe, između ljudi i između ljudi i prirode. Primjenom načela harmonije dolazi do osobnoga i kolektivnoga razvoja kroz sazrijevanje. Drugim riječima, kolektivni rast i razvoj moraju imati temelj u individualnom sazrijevanju. Zato je za svakog pojedinca najvažnija disciplina osobne izvrsnosti. No, ova je disciplina puno dublja i slojevitija od pukoga učenja kako obaviti određeni zadatak. U svom istinskom obliku ona uključuje sveobuhvatni osobni razvoj koji uključuje i duhovnost. U suštini, duhovnost se odnosi na pokušaje pojedinca da razumije sebe i prirodu svijeta u kojem se nalazi. Učenjem o sebi, pojedinac otkriva svoje preferencije, težnje, sklonosti i talente, čijim razvojem osoba može doći u stanje *flowa* ili pomnosti pri čemu se čini da vrijeme staje, a rad ne predstavlja napor, već zadovoljstvo. Primjenom svojih talenata osoba životu počinje pristupati kao kreativnom iskustvu koje se *odmotava* na neobičan, ponekad čudesan način koji pruža niz iznenađenja i prilika za rast.

Osobnim razvojem, odnosno razvojem svoje osobne izvrsnosti i duhovnosti, pojedinac počinje jasnije vidjeti svijet oko sebe. No, pritom se proces razmišljanja, odnosno dizajniranja raznih scenarija djelovanja koji se obično ne realiziraju, uporava te prepušta mjesto miru i većoj jasnoći percepcije. To isto tako znači da osoba svojim iskrenim i neposrednim uvidom svijeta uviđa potrebu napuštanja nekih prethodno ukorijenjenih pretpostavki te otvara prostor za nove i fleksibilnije mentalne modele koji se više ne temelje na egu i njegovim zamišljenim konstrukcijama, nego na istinskim ljudskim vrijednostima koje služe kao kompas za daljnje djelovanje. Zreli i koherentni pojedinci su tako skloniji razvijati zrelije i koherentnije veze s drugim zrelijim i koherentnijim pojedincima. Povezivanje kojim nastaju složeniji oblici, odnosno, u ovom slučaju, složenije društvene forme, temeljno je svojstvo života. Na ovaj način, duhovno zrelije pojedince prilikom povezivanja i djelovanja vode ljudske vrijednosti, a ne pojedinačni, kratkoročni inte-

726 Rupčić, N. (2020.f): "The Fifth discipline: looking ahead", *The Learning Organization*, god. 27, br. 6, str. 555–566.

727 Mak, C., Snell, R., Hong, J. (2020.): "A spiritual perspective on Senge's five disciplines: Harmony and Alibaba", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 481–493.

resi znajući da djelovanjem na ovakav način mogu postići najveće moguće dobro za najveći mogući broj ljudi, uključujući sebe.

U tom procesu dijalog postaje prirodni način interakcije u kojem dobronamjerni pojedinci slobodno i otvoreno dijele svoje ideje i perspektive, znajući da će ih drugi primiti s poštovanjem i pozornošću. Prilikom stvaranja zajedničke vizije uvijek je moguće da se neka osoba neće složiti. No, to je samo znak da je neki drugi, za njih bolji pravac moguć i da ga treba slijediti negdje drugdje. No, proces dizajniranja zajedničke vizije je vrijedan za svakoga jer pritom svatko može naučiti nešto novo, saznati o nekoj, dotad skrivenoj, okolnosti te se otvoriti novim mogućnostima. Dijalog u timu je tako uvijek i timski proces učenja koji može značajno doprinijeti grupnoj koheziji na način da se slobodno iznose ne samo ideje, već i sumnje i strahovi te da se o njima otvoreno razgovara.

Proces individualnoga i organizacijskoga otkrivanja i ponovnoga otkrivanja se, kada se temelji na uvažavanju univerzalnih ljudskih vrijednosti, bez iznimke provodi razmatranjem cjeline ili „šire slike“, odnosno primjenom sustavskoga razmišljanja. U tom procesu, na temelju *osjećanja* ili *prisutnosti*, izranja unutarne znanje ili mudrost, što pojedincu i kolektivu omogućuje da budu u stanju prirodnoga *toka*, pri čemu put ostvarivanja ciljeva također prati put najmanjega otpora. Tako se sustavko razmišljanje može povezati s vrijednosti harmonije kao „dinamičkim, generativnim procesom kojim se nastoji uravnotežiti i pomiriti razlike i sukobe kroz kreativnost i uzajamnu transformaciju“⁷²⁸.

Proces postizanja harmonije na razini osobe, kolektiva i u odnosu prema prirodi moguće je sagledati kroz poslovnu praksu kineske kompanije Alibaba koju vodi njen poznati menadžer Jack Ma⁷²⁹. Unutarnja harmonija može se postići kroz poboljšavanje vlastite izvrsnosti i savršenosti te brigu o svim osobnim sastavnicama⁷³⁰. Tako osoba treba pripaziti kakvu hranu bira, kako postupa s tijelom te koje navike njeguje. Negativne osjećaje poput ljutnje, brige i straha treba izbjegavati i zamjenjivati pozitivnijim osjećajima poput vjere, pouzdanja i zahvalnosti. Vlastita izvrsnost se tako može povezati s razvojem nečijega karaktera te prakticiranjem aktivnosti na temelju vrijednosti iskrenosti, integriteta i pravednosti. Čak i ako se osoba suoči s nepovoljnim okolnostima ili osjećajima, važno je zadržati praved-

728 Li, C. Y. (2014.): *The Confucian Philosophy of Harmony*, Routledge, London i New York, str. 1

729 Mak, C., Snell, R., Hong, J. (2020.): "A spiritual perspective on Senge's five disciplines: Harmony and Alibaba", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 481–493.

730 Lee, B., Tsui, A. (2017.): "The influence of the traditional Chinese value of harmony on an international Chinese IT Organization", *Journal of China Marketing*, god. 6, br. 2, str. 67–82.

nost i integritet te djelovati odmjerenom. Pritom se treba rukovoditi isključivo vrijednostima, a ne promjenjivim materijalnim ili manifestacijama ponašanja poput raznih pravila.

Mak *et al.*⁷³¹ navode da se dobrobit zaposlenika u Alibabi održava promoviranjem pozitivnoga razmišljanja pa čak i edukacijom o sreći, te se osigurava da se svakome pristupa srdačno, s poštovanjem i poniznošću. Organizacijska kultura temelji se na pravednosti i transparentnosti. Zaposlenike se potiče da pomažu jedini drugima u učenju, ali i da prihvaćaju pomoć drugih. Zaposlenike se ne uči da kopiraju druge „formule uspjeha“, što je dominantno u zapadnoj poslovnoj praksi, već da vježbaju pomnost i prisutnost, promatraju bez prosudbe te djeluju primjerenom okolnostima određene situacije. Na taj se način zaposlenike potiče da djeluju kreativno, inoviraju i razvijaju vlastite formule uspjeha utemeljene na načelima harmonije. Tako cilj Alibabe nije nemilosrdno djelovati prema konkurentima i poraziti ih kako bi zaradili više, već pronaći vlastiti put stvaranja vrijednosti i doprinosa društvu, čija su posljedica i dobri poslovni rezultati. Konkurencija se smatra zdravom i dobrodošlom jer pokazuje moguće nove pravce razvoja i unaprjeđenja. Treba spomenuti i da je Jack Ma smatrao da je najveća snaga njegova rivala ujedno i njegova najveća slabost koja može doći do izražaja ako svoju dominaciju pokazuje kao egocentričnost i pohlepu.

Harmonija ili sklad između ljudi logična je posljedica unutarnjega sklada svakoga čovjeka te se može postići otvorenim, dobronamjernim i ljubaznim pristupom prema drugima. To može dovesti do uzajamnoga zadovoljstva. Jack Ma smatra da u Alibabi kupci dolaze na prvo mjesto, a svaki korisnik na neki način može ostvariti korist. Timovi su na drugom mjestu i služe kao mjesto dijaloga, ali i mjesto na kojem se pjeva i igraju igre. Alibaba je poznat i kao poduzeće koje pomaže drugim poduzećima čak i kada to ne dovodi do neke koristi. Stoga se može reći da se njeguje filozofija prema kojoj Alibaba izgrađuje svoj *goodwill* na temelju zahvalnosti i poštovanja drugih, što će se vratiti u nekom pozitivnom obliku u budućnosti. Tako se u Alibabi uravnotežuju *yin* i *yang* ili muška i ženska energija. *Yang* ili muška energija je obično usmjerena na postignuće. No, uravnotežuje ju ženska energija koja se temelji na strpljenju, ustrajnosti i dobrobiti. Tako u takvom okruženju naglasak ne može biti na neprestanom praćenju na Zapadu popularnih KPI-jeva

731 Mak, C., Snell, R., Hong, J. (2020.): "A spiritual perspective on Senge's five disciplines: Harmony and Alibaba", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 481–493.

(engl. *key performance indicators*) jer bi to bilo kontraproduktivno. Umjesto toga, menadžere se potiče da traže prilike za mentorski rad i razvoj zaposlenika.

Svaki pojedinac i grupa smješteni su u nekom fizičkom okruženju, odnosno u prirodi. Tako, da bi se održao unutarnji sklad pojedinaca i grupa, harmoniju treba razvijati i prema prirodi na način da se vježba prisutnost i zahvalnost. Prirodu tako treba gledati kao izvor dobrobiti, a ne kao resurs koji treba što više iskoristiti. Kako se prirodni resursi koriste za zadovoljenje životnih potreba, treba poduzeti mjere za obnovu resursa kako bi se osigurala održivost i mogućnost zadovoljavanja budućih potreba. Zato je Jack Ma aktivan u promoviranju solidarnosti prema prirodi te obnovi prirodnih resursa koje, kao i dijelove ljudskoga tijela, nikada nije moguće u potpunosti zamijeniti.

3.4. Kritički osvrt na koncept učeće organizacije i učećega poduzeća

Vizija učeće organizacije koju je Peter Senge iznio u svojoj knjizi *Peta disciplina*, kao grupu ljudi koji neprestano povećavaju svoju sposobnost da rade zajedno kako bi stvorili ono što sami žele, snažno je odjeknula u akademskoj i poslovnoj zajednici. Senge je razvio svoj koncept učeće organizacije razrađujući njene discipline, odnosno izgrađujući učeću organizaciju na individualnoj razini sa snažnim sinergijskim učinkom na kolektiv. Uz identifikaciju i elaboriranje učećih disciplina, posebno je vrijedno autorovo povezivanje ovih disciplina s najvažnijom, petom – sustavskim razmišljanjem.

Postoje neke razlike u radu Petera Sengea pri oblikovanju filozofije učeće organizacije u odnosu na *gurue* koji su zaslužni za oblikovanje drugih koncepata. Senge se ističe izrazito kolaborativnim i kolegijalnim pristupom. U pisanju mu je pomagalo nekoliko stručnjaka⁷³². Njegov mentor doktorske disertacije značajan je za razvoj sustavske teorije, David Bohm pridonio je odlomcima vezanim za timsko učenje, Chris Argyris i Donald Schön zaslužni su za istraživanje grupne dinamike, Robert Fritz, glazbenik i skladatelj, za disciplinu osobne izvrsnosti, a Charlie Kiefer za teoriju zajedničke vizije. Senge ističe da je *Peta disciplina* trebala biti zajednički

⁷³² Cf.: Jackson, B. (2001.): *Management Gurus and Management Fashions*, Routledge, London and New York, str. 126.

poduhvat s ovim stručnjacima, no oni su postupno odustajali od projekta. Senge pak tvrdi da je ideja o učećoj organizaciji razvijanjem učećih disciplina bila njegova, dok su gradivne teorije djelo vodećih stručnjaka iz pojedinih područja. Pa ipak, Sengeova kolaborativnost došla je do izražaja u njegovoj drugoj knjizi, *Fieldbook*, koju je napisao u suautorstvu s brojnim stručnjacima koji su imali sličnu viziju.

Tako treba zaključiti da pet glavnih ideja, odnosno pet učećih disciplina koje se primarno razvijaju na individualnoj razini, a koje Peter Senge iznosi u svojem kapitalnom djelu *Peta disciplina*, zapravo nisu ništa novo. Ono što *jest* novo je pokušaj njihova integriranja na jednom mjestu i njihova integrirana primjena od strane grupe ljudi koji djeluju u nekoj organizaciji. No, njih je moguće primjenjivati i samostalno, odnosno individualno, te sve odnose koje čovjek tijekom života izgrađuje razvijati kao učeće odnose koji dovode do vlastite, ali i zajedničke transformacije. Učeća organizacija je, prema tome, organizacija u kojoj se ideje o ovim disciplinama prihvaćaju, u kojoj je spoznata njihova važnost te se primjenjuju *istovremeno*. Budući da je njihova simultana primjena složena i zahtijeva veliku predanost, Senge ih naziva „disciplinama“, čime podrazumijeva da im se u svom djelovanju treba posvetiti svaki pojedinac kao član organizacije te ih neprestano iznova vježbati i usavršavati.

Senge se od ostalih *guru*a i teoretičara razlikuje i prema liberalnom i retoričkom korištenju filozofija iz istočnih i zapadnih, modernih i postmodernih kultura. Kako bi objasnio što se događa u okviru učeće organizacije, Senge je koristio grčki izraz „*metanoia*“ kako bi ukazao na transformaciju utemeljenu na primjeni razmišljanja i mišljenja. U ranoj kršćanskoj tradiciji ovaj pojam imao je posebno značenje buđenja kao izravne spoznaje višega, Boga. Senge smatra da je Zapad pod jakim utjecajem filozofije redukcionizma koja sve stvari reducira do konačnoga odgovora na temelju opsežne analize.

Osim toga, zapadno uvjerenje temelji se na činjenici da je ponašanje pojedinaca primarno reaktivno, a reakcije se temelje na iskustvu koje je kombinacija odgoja, obrazovanja i procesa socijalne integracije. Iako se reakcija nepoznatoga pojedinca ne može predvidjeti, utvrđivanjem i razumijevanjem ovih elemenata individualno ponašanje postaje vrlo predvidljivo. Tako su reakcije pojedinaca utemeljene na prošlim iskustvima i potiču ih da ponavljaju takva iskustva na način da njihove reakcije dovode do istoga ili sličnoga ishoda, čime samo potvrđuju valjanost početnih pretpostavki. Pojedinac tako postaje zarobljen u petlji podražaj - reakcija s malo vjerojatnosti za značajnijom promjenom životnih iskustava.

Organizacije tako također mogu biti *predvidljivi strojevi*, posebno ako ih vode isti ljudi školovani na isti način, što može objasniti tzv. „fenomen ustrajnosti“ (engl. *persistence phenomenon*), odnosno nastavak istih aktivnosti čak i ako postoji bolje rješenje. Neke su organizacije poznate po svom NIH ponašanju (engl. *not invented here*), pri čemu se postojeći procesi, standardi, procedure i pravila dugo održavaju, uz jake predrasude prema vanjskim idejama i rješenjima. Takvo ponašanje prestaje tek po dolasku ozbiljnije krize čiji se nagovještaji ignoriraju koliko god je to moguće.

Kada se govori o upravljanju promjenama, obično se misli na uvođenje određenih promjena poput novih sustava, procesa i slično. No, kada je riječ o učećim organizacijama, treba se zapitati *otkud uopće dolaze ideje za takvim promjenama?* Može se spekulirati da inicijative o provođenju promjena dolaze iz vanjskoga okruženja. No, to bi značilo da se nastoji imitirati ono što već netko drugi radi kako bi se bilo na tragu zbivanja. To ipak nije suština učećih organizacija. One teže istinskim inovacijama i promjenama kako bi u svom okruženju bile jedinstvene i kako bi donijele svježiji pogled na postojeće probleme.

Svojevrsan problem Sengeove teorije nije povezan s ispravnošću njegove teorije učeće organizacije ni načinom njena prezentiranja. On se tiče činjenice da ljudi nemaju razvijenu spoznaju o ovim idejama ni o mogućnostima njihove provedbe. Posebno se to tiče njegovoga izbora disciplina kojima opisuje suštinu svojega pristupa. Disciplina je serija načela i prakse koje treba proučiti, kojima treba ovladati i integrirati ih u vlastiti život. Drugim riječima, ovaj pristup zahtijeva svojevrsan napor od strane ljudi u smislu razumijevanja suštine ovih disciplina i njihove autentične primjene kako sa samima sobom, tako i u odnosu s drugim ljudima. No, treba također konstatirati da je mnogim ljudima ovaj pristup, posebno s aspekta učećih disciplina, intuitivno jasan i razumljiv te osjećaju da treba težiti takvom osobnom razvoju i ponašanju. Budući da je ovdje naglasak na procesu, a ne na krajnjem ishodu, postavlja se pitanje jesu li svi ljudi spremni i podobni za ovaj pristup, odnosno mogu li i do koje mjere ovladati ovim vještinama.

Spremnost za djelovanje u okviru učeće organizacije, odnosno razvoj pojedinaca prema načelima učećih disciplina može se razmatrati s obzirom na učinke koje na njih ima prethodno formalno obrazovanje. U formalnom obrazovanju na svim razinama većinom se naglasak stavlja na poznavanje činjenica, odnosno jednoobraznih informacija u okviru jedne teme ili jedne discipline bez potrebe za njihovim povezivanjem s drugim temama ili disciplinama, a posebno bez poticanja na njihovo

vo sagledavanje na sustavan način. Tako se mnoge osobe u obrazovnom sustavu ili u praksi mogu smatrati stručnjacima ili specijalistima u jednom području dok istovremeno ne pokazuju zanimanje za druge, iako često srodne, discipline čija znanja su važna za sagledavanje cjeline problema ili pitanja kojima se bave. Stoga je potrebno razvijati kompetencije, odnosno vještine, a posebno vještinu konceptijskoga ili sustavskoga razmišljanja. Praksu preispitivanja mentalnih modela potrebno je također poticati u najranijoj dobi razvijanjem kritičkoga razmišljanja. Ova teza ukazuje na potrebu oblikovanja škola kao učećih organizacija te u širem smislu razvoja društva znanja. Koncept učeće organizacije neće imati potencijala održivosti ako slične inicijative ne budu pokretane i u okruženju.

Ovaj je problem u vezi s prevladavanjem i drugih psiholoških i društvenih barijera. One su posebno vezane za karijerne ciljeve ljudi. Tako su ljudi većinom usmjereni na to da dobiju što bolje plaćeni posao pri čemu žele da je granica između posla i osobnog života strogo odvojena, nije ih previše briga za funkcioniranje sustava sve dok im vlastite beneficije nisu ugrožene. No, u učećoj organizaciji od ljudi se ne traži da jednostavno obave posao i odu kući, bivajući za svoj rad plaćeni. Naprotiv, od njih se traži da budu i osjećaju se dijelom cjeline, da poznaju svoju ulogu te da je neprestano izgrađuju na temelju učenja o svim sastavnicama sustava. U tom je okruženju također potrebno neprestano zajednički propitivati suštinu djelovanja sustava, ali i moguće uloge koje bi pojedinac mogao preuzeti na temelju dosadašnjega razvoja. Isto tako, svaki je pojedinac zadužen je za stvaranje smislenoga okruženja, što je i temeljni zadatak menadžmenta, kako bi se organizacijski članovi osjećali kao dio nečeg velikog, većeg od njih samih, što ima smisla, odnosno važno je za osobni i društveni razvoj. Međutim, realno je očekivati da pojedine osobe na poduzeće gledaju samo kao na prostor unutar kojega zarađuju za život, odnosno postižu materijalne i karijerne, odnosno individualno fokusirane ciljeve, bez interesa da ovladaju nekim znanjima ako im ona nisu izravno potrebna za rad.

Pristup učećoj organizaciji Petera Sengea ima još jednu implikaciju, a ona se vezuje za njegovu primjenu teorije sustava. Iako na organizaciju, odnosno poduzeće, Senge gleda kao na sustav i razmatra međuovisnost dijelova sustava, kao i disciplina učeće organizacije, teoriju ne smješta u širi društveni, moralni ni politički okvir. Ne razmatra pitanja demokracije, etike i socijalne pravde, već područje interesa zadržava na razini organizacije. Drugim riječima, nije poznato kakvu viziju Senge ima o društvu u kojem organizacije trebaju djelovati, posebno sa stajališta upravljanja i vođenja, ali i pitanja sustava vrijednosti. U tom smislu treba ukaza-

ti na Druckerovo⁷³³ razmatranje dimenzija menadžmenta. On navodi da postoje tri zadatka poduzeća, jednako važna i suštinski različita s kojima se suočava menadžment svake organizacije. To su:

- definirati specifičnu svrhu i misiju organizacije
- rad učiniti produktivnim na organizacijskoj i individualnoj razini
- upravljati utjecajem djelovanja organizacije na društvo, odnosno razvijati svijest o društvenoj odgovornosti.

Nijedna organizacija ne postoji sama za sebe ni zbog sebe. Svaka je dio društva i postoji zbog društvenih potreba. Ni poduzeća nisu iznimke. Nijedno se poduzeće ne procjenjuje prema pitanju je li dobro za poslovanje, već je li dobro za društvo. Sengeovim razmatranjima filozofije učeće organizacije stoga nedostaje rasprava o većoj povezanosti između učeće organizacije i učećega društva, odnosno političkih i društvenih implikacija organizacijskih aktivnosti, posebno onih potaknutih učenjem i obrnuto. Iz tog je razloga pri razmatranju filozofije učeće organizacije, a posebice njene izvedenice, koncepta učećega poduzeća, potrebno razmatrati utjecaj interesno-utjecajnih grupa na organizaciju, posebice s aspekta inicijativa za učenjem, ali i utjecaj razvoja koncepta učeće organizacije, odnosno učećega poduzeća, na ostale interesno-utjecajne grupe. Stoga je kao temeljnu disciplinu učeće organizacije, odnosno učećega poduzeća, potrebno uvesti društvenu odgovornost, kao dimenziju koju treba ostvarivati uvijek na višoj razini kako bi se optimizirali interesi organizacije i njenih interesno-utjecajnih grupa. Pa ipak, implicitno se može smatrati da Senge pretpostavlja da se sve organizacije razvijaju prema zasadama filozofije učeće organizacije te sudjeluju u međuorganizacijskom preispitivanju mentalnih modela i razvijanju smislenijega, a onda i odgovornijega djelovanja u širem društvenom kontekstu.

Korisno je postaviti i pitanja koja se odnose na organizacijsku demokratizaciju, odnosno na organizacijske političke procese u vezi s definiranjem zajedničke vizije i prihvaćenih mentalnih modela, a na temelju dijaloga. Senge snagu učeće organizacije vidi u razvoju zajedničke vizije kao konsenzusa organizacijskih članova koji se, vođeni odrednicama zajedničke vizije, usmjeravaju prema skladnom i sinergijskom zajedničkom djelovanju. No, Richard Sennett⁷³⁴ smatra da političko

733 Drucker, P. (1977.): *Management*, Pan, London, str. 40.

734 Sennett, R. (1998.): *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*, Norton, New York, str. 143.

zajedništvo pogrešno naglašava jedinstvo kao izvor snage zajednice, u smislu da pojava organizacijskih konflikata predstavlja prijetnju društvenim vezama u poduzeću. Implicitno se može zaključiti da Senge u pluralizmu različitosti vidi prijetnju učećoj organizaciji. Dijalog prema Sengeu služi dostizanju zajedničke vizije kao integracijskoga rješenja koje može obuhvatiti različite perspektive, odnosno mišljenja organizacijskih članova. Međutim, sasvim je opravdano postaviti pitanje kako jedan vođa može postići da svi članovi organizacije dijele istu viziju i dugoročno s njom usklađuju svoje djelovanje. Čini se da ta ideja ipak nalikuje na unitaristički oblik organizacije. Moglo bi se pretpostaviti da se radi o obliku totalitarne organizacije zamaskirane emotivnim pristupom brige za sve.

Ova se teza tako može smatrati utopističkom jer će do neslaganja ili određenoga stupnja razmimoilaženja uvijek dolaziti. Takve situacije moguće je prevladati intenzivnijim dijalogom, ali i primjenom različitih tehnika, poput tehnike šest šešira⁷³⁵. No, to može značiti da učeća organizacija može kasniti u procesu prilagodbe na promjene u okruženju. Problem je moguće riješiti definiranjem temeljnih odrednica strateškoga pravca organizacijskoga razvoja s kojima se organizacijski članovi mogu i trebaju složiti, a onda manjim sustavima prepustiti definiranje njihove zajedničke vizije kao pokretačke sile. S druge pak strane, različitost je dobra, kako za društveni, tako i za organizacijski život, pod pretpostavkom da se između organizacijskih članova razvija osjećaj reciprociteta uz primjenu načela distribucijske pravde. Razmimoilaženja u stavovima uvijek će biti. Ključno je naučiti poštivati drugoga, razvijati empatiju odnosno emocionalnu inteligenciju, tj. znati se uživjeti u tuđe stavove, situacije, vjerovanja i načine ponašanja te razvijati dijalog kao najvažniju društvenu disciplinu i način postizanja integracijskih rješenja.

Sengeov pristup definiranju učeće organizacije tako je pomalo apstraktan i idealističan, iako vrlo inspirativan, utemeljen na filozofskoj raspravi. Međutim, u njegovoj elaboraciji ne uočavaju se jasne strategijske smjernice koje bi trebalo poduzeti kako bi se takva filozofija implementirala. U kritičkim razmatranjima Sengeova rada mogu se tako tražiti razlozi spore apsorpcije ideje učeće organizacije u poduzeća. Upravo je stoga na ovom konceptu potrebno raditi, odnosno s normativne strane predlagati poželjne značajke njenih sastavnica te ih onda empirijski testirati i utvrđivati jesu li se i u kojoj mjeri ostvarile te odgovaraju li željenoj slici učeće organizacije općenito, a onda i u različitim kontekstima poput neprofitnog i pro-

735 Rupčić, N. (2022.a): *Stvaranje i razvoj inovativnih poslovnih modela*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 80.

fitnog sektora, različitih djelatnosti itd. No, iako postoje problemi oko konceptualizacije Sengeove teorije učeće organizacije, njegove ideje o izgradnji zajedničke vizije, timskoga rada, osobne izvrsnosti i razvoja mentalnih modela i dijaloga imaju potencijal rad učiniti kreativnijim, smislenijim i ugodnijim. Povezivanje ovih elemenata pomoću pete discipline, sustavskoga razmišljanja omogućuje holistički pogled na organizacijsku i društvenu stvarnost što pruža podlogu za traženje sustavske poluge u svrhu rješavanja organizacijskih i društvenih problema.

No, koncept učeće organizacije i učećega poduzeća treba sagledati u cjelini, odnosno sa stajališta rada i drugih autora. Koncept učeće organizacije i učećega poduzeća je naziv koji se odnosi na integrirani skup ideja koje su proizašle iz istraživanja i prakse organizacijskoga djelovanja u posljednjih nekoliko desetljeća. Ova filozofija i koncept spajaju naizgled nepomirljivo: zahtjev za većom organizacijskom učinkovitošću i težnje pojedinaca za ostvarivanjem zadovoljstva i svrhovitosti u radu. Stoga filozofija učeće organizacije predstavlja prirodni slijed razvoja suvremenih trendova u menadžmentu u smislu usmjerenosti ka opunomoćenim, samoorganiziranim i samoupravljanim timovima. Učeću organizaciju, unatoč uvriježenom mišljenju, ne karakterizira primarno promjena organizacijske strukture (koja je plosnatija, odnosno manje hijerarhijska) ili redizajn posla u smislu procesne orijentacije (što favorizira poslovni reinženjering), već *transformacija odnosa* organizacije prema pojedincu, ali i pojedinca prema organizaciji, u smislu jačanja sposobnosti prilagodbe i promjene na temelju učenja na svim razinama – individualnoj, timskoj i organizacijskoj.

Učea organizacija je koncept koji se dominantno koristi kao homonim, odnosno jedna riječ s različitim značenjima. Za učinkovitije uvođenje i razvijanje ovoga koncepta potrebno je postići visoki stupanj konsenzusa u shvaćanju između istraživača. Konzistentnijim shvaćanjem koncepta učeće organizacije izbjeglo bi se suštinsko razilaženje autora. Dok jedna grupa autora smatra da je učea organizacija proces kojim se takvom organizacijom postaje, ali se to stanje nikada u potpunosti ne dostiže, drugi je definiraju kao cilj ili konačni ishod. Homogenijim shvaćanjem koncepta učeće organizacije također bi se izbjeglo shvaćanje nekih autora prema kojem je svaka organizacija zapravo učea, s razlikom u učinkovitosti procesa učenja. Postojeće različitosti pridonose zbrci i odbijaju praktičare da se ozbiljno pozabave uvođenjem ovoga koncepta. Istina je da je koncept učeće organizacije potrebno prilagoditi zahtjevima i specifičnostima svake pojedine organizacije, ali to ne umanjuje potrebu za postizanjem većega stupnja homogenosti u njegovom shvaćanju.

U ovakvoj konstelaciji snaga stručnjaci za pojedina područja prisvajaju određene elemente koncepta učeće organizacije i prilagođavaju ih svojim konceptima. Tako konzultanti za kvalitetu koncept učeće organizacije smatraju nadogradnjom njihovih nastojanja za unaprjeđenjem kvalitete. Konzultanti za upravljanje promjenama koriste učeću organizaciju kao opravdanje za provođenje njihovih inicijativa. Organizacijski antropolozi ovaj koncept smatraju nastavkom njihova rada na području korporacijske kulture⁷³⁶. Stručnjaci strateškoga menadžmenta koncept koriste kao metaforu i način ostvarivanja strategije. Koncept učeće organizacije na taj način postaje „sve svima“ i zapravo se pretvara u „ništa ni za koga“, odnosno donosi malu vrijednost bez obzira na svoje potencijale.

Učeća organizacija je metafora čija je suština potraga za strategijama i metodama koje bi promovirale i omogućavale razvoj pojedinaca u okviru trajno samomijenjuće organizacije. Iako ovaj opis odražava shvaćanje koncepta učeće organizacije, iz navedenog poimanja logično je da se o fenomenu učeće organizacije piše idealistički, utopijski, korištenjem gotovo mistične terminologije i jezika. Brojni teoretičari i praktičari barataju ovim pojmom bez jasnije elaboracije što ukazuje na činjenicu da je ovaj koncept postala „menadžerska moda“. Iako mnogima nije jasno što ona zapravo označava, iz izričaja je vidljivo da učeća organizacija predstavlja „nešto čemu je dobro težiti“. Iako je iz navedenoga razvidno da je ovaj fenomen univerzalan koncept koji trebaju detaljnije interpretirati menadžeri i praktičari svake pojedine organizacije kako bi ga uveli, ipak je nužno uspostaviti konsenzus u razumijevanju sastavnica i vrijednosti ovoga koncepta kao bitnoga preduvjeta njegova uvođenja.

Nepostojanje konsenzusa oko definiranja ovoga pojma i njegovih odrednica ima implikacija i na istraživačke napore. Ako ne postoji istraživački konsenzus, može se zaključiti da se i istraživački rezultati mogu smatrati dvojbenima⁷³⁷. Usto, empirijska istraživanja se primarno temelje na pozitivnom pristupu, odnosno istraživanju onoga što jest. Taj pristup nije primjeren za istraživanje novih fenomena, odnosno paradigmi koje bi bilo *poželjno* uvesti. Tako se, da bi se zaista istražile koristi primjene filozofije učeće organizacije, najprije neki sustav treba razvijati prema odrednicama te filozofije, odnosno prema *nekom* prihvaćenom poimanju; potom bi trebalo istražiti koje koristi su nastale i koji problemi se pritom javljaju.

736 Ulrich, D., Jick, T., Von Glinow, M. (1993.): "High Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability", *Organizational Dynamics*, god. 22, br. 2, str. 52–66.

737 Rupčić, N. (2018.): "Complexities of learning organizations – addressing key methodological and content issues", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 443–454.

No, istraživanja se većinom vrše u organizacijama u kojima njihovi članovi i menadžment uopće nisu upoznati s tim konceptom. Usto, istraživanja se obično provode na temelju anketnoga upitnika čija su pitanja obično vrlo općenita i slična kako bi se faktorskom analizom mogli identificirati određeni faktori. Primjeri takvih pitanja su: „*U našoj organizaciji se potiče učenje. U našoj organizaciji zaposlenici dijele znanje.*“ itd. Suočeni s takvim općenitim pitanjima u kojima nije točno jasno o kojem učenju je riječ i kakvo se to znanje dijeli i s kojom svrhom, sudionici imaju tendenciju davati društveno poželjne odgovore jer je *dobro učiti*, a i *razmjenjivati znanje*.

Pitanja kojima se ispituje ambidekstrija ili ambideksternost su, primjerice, sljedeća⁷³⁸: „*Uključujem se u aktivnosti u kojima mogu primijeniti moje postojeće znanje.*“ za ponašanje koje podrazumijeva primjenu postojećega znanja i „*Uključujem se u radne aktivnosti koje zahtijevaju značajno prilagođavanje.*“ za aspekt istraživanja novoga znanja. U današnjim radnim okolnostima neprestanih promjena gotovo svatko bi na ova pitanja odgovorio najvišom ocjenom. Može se čak smatrati i da organizacijske značajke nije moguće egzaktno utvrditi i dokazati, a ocjena se može temeljiti jedino na subjektivnim procjenama organizacijskih članova koje mogu biti pogrešne ili podložne tendenciji davanja društveno poželjnih odgovora. Osim toga, varijable, a onda i anketna pitanja, značajno se isprepliću u sadržaju, ali i značenju, što rezultate može činiti upitnima. Manjak konsenzusa tako ne olakšava istraživanja, ali i primjenu odrednica ovoga koncepta i filozofije⁷³⁹.

Isto tako, ako se ispituje neka odrednica koja menadžmentu i članovima organizacije nije sasvim jasna, poput opunomoćenja ili razmjene implicitnoga znanja, može se „dokazati“ da oni ne djeluju pozitivno na neku drugu varijablu. No, razlog se zapravo nalazi u nepoznavanju pojmova i koncepta, a onda i u nepostojanju primjene takve prakse. Isto tako, upitnici se iz praktičnih razloga obično daju samo menadžmentu. Tada je moguće očekivati subjektivnost, ali i problem davanja društveno poželjnih odgovora, posebno kada je riječ o dopuštanju slobodne komunikacije, kritičkom prosuđivanju, razmjeni informacija i znanja i slično. Novi menadžerski koncepti dizajniraju se sa svrhom unaprjeđenja određene organizacijske prakse. Drugim riječima, oni imaju *normativni* karakter, odnosno bave se

738 Mom, T., Chang, Y., Cholakova, M., Jansen, J. (2019.): “A multilevel integrated framework of firm HR practices, individual ambidexterity, and organizational ambidexterity”, *Journal of Management*, god. 45, br. 7, str. 3009–3034.

739 Grievess, J. (2008.): “Why we should abandon the idea of the learning organization”, *The Learning Organization*, god. 15, br. 6, str. 463–473.

odgovaranjem na pitanje kako nešto *treba biti*. Tako je valjanost nekog koncepta moguće testirati tek kada je on temeljito uveden uz pomoć stručnjaka u tom području, posebno onih koji su ga dizajnirali, te učinke utvrditi s dovoljnim vremenskim odmakom.

Stupanj implementacije učeće organizacije također se najčešće ispituje na razini vrhovnoga menadžmenta jer se smatra da ta razina ima najbolji uvid u organizacijsko ponašanje. Međutim, to nije uvijek slučaj. Tako je istraživanjem⁷⁴⁰ na uzorku policijskih uprava u Norveškoj utvrđeno da se percepcija o stupnju prisutnosti značajka učeće organizacije razlikuje prema hijerarhijskoj razini, ali i veličini organizacije. Učeća organizacija ispitivana je na temelju tri varijable: „poticajnoga učećeg okruženja“, „konkretnih učećih procesa i praksi“ te „vođenja koje potiče učenje“. Utvrđeno je da je srednja razina menadžmenta bolje ocijenila prisutnost varijabli „učećega okruženja“ i „učećih procesa i praksi“ od zaposlenika, a zaposlenici su bolje ocijenili „vođenje koje potiče učenje“ od srednjih menadžera.

Vrhovni menadžment također je imao bolje mišljenje o stupnju uvođenja koncepta učeće organizacije od menadžera srednje razine. Zanimljivo je da nije bilo statistički značajne razlike u ocjenama varijabli „vrijeme za refleksiju“, „eksperimentiranje“ i „informacije“ između srednjega menadžmenta i zaposlenika. No, utvrđeno je da su menadžeri policijskih uprava veće veličine svoje organizacije ocijenili bolje kao učeće organizacije u odnosu na njihove kolege u manjim organizacijama. Tako se može zaključiti da se napori oko uvođenja učeće organizacije često provode bez konsenzusa, što otvara vrata različitim tumačenjima i mišljenjima. Tako bi oni koji rade na projektima implementacije odrednica učeće organizacije trebali ispitati razinu razumijevanja i percepcije organizacijskoga ponašanja te pokrenuti opsežan dijalog o željama i naporima uvođenja takvih inicijativa i promjena. Takva bi praksa mogla dovesti do većega stupnja kohezije, razumijevanja i predanosti ciljevima, ali i bržega uočavanja grešaka te neodgovarajućih mentalnih modela.

No, treba imati na umu da je istraživačko područje učeće organizacije posebno osjetljivo na probleme definiranja i poimanja. Naime, riječ je o filozofiji života i rada ljudi općenito, pa tako i organizacijskih članova, koja se opire rigidnom mehanicističkom definiranju i opisivanju. Implementacija filozofije učeće organizacije podrazumijeva značajnu razinu fleksibilnosti svojih članova, posebno s aspekta

740 Filstad, C., Borge, B., Olsen, T., Skogmo, P. Ø. (2018.): "Diverging assessments of learning organizations during reform implementation", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 399–409.

njihovoga samorazvoja i spremnosti da preispituju kako svoje tako i mentalne modele ugrađene u organizacijske rutine. U suštini, učeća organizacija je usmjerena ka razvijanju i podizanju individualne i kolektivne razine svijesti što može dovesti do transformacije prema stanju postojanja koje članovi grupe zaista žele. To podrazumijeva stvaranje učeće organizacije koja zahtijeva visoku razinu individualne odgovornosti i predanosti osobnom rastu i organizacijskom razvoju u smislu ostvarivanja ciljeva usklađenih sa zajedničkom vizijom.

Učeća organizacija može se opisati kao idealistički pragmatična filozofija. Temelji se na teoriji sustava i bihevioralnim znanostima i naglašava potrebu da se ljudske vrijednosti implementiraju u poduzeće na svim razinama, posebno na razini radnih mjesta. Temeljna ideja učeće organizacije nalazi se u činjenici da u okruženju ubrzanih promjena samo fleksibilni, adaptivni i učinkoviti opstaju. Kako bi se ostvario cilj opstanka, organizacije, odnosno njihovi vođe, trebaju otkriti kako ostvariti dva cilja: osigurati predanost ljudi ostvarenju ciljeva i povećavati sposobnost učenja na svim razinama. Ispravno je tvrditi da svi ljudi imaju sposobnost učenja. Međutim, strukture u kojima djeluju nisu uvijek poticajne za djelovanje na temelju vlastitoga razmišljanja. Osim toga, zaposlenicima često nedostaju alati i tehnike koji mogu omogućiti realizaciju ideja. Njihova implementacija sama po sebi ne bi trebala predstavljati problem. Ono što jest problem i čime se posebno bavi filozofija učeće organizacije je fundamentalna promjena mišljenja i razmišljanja članova organizacije kako bi se ostvarili ciljevi učeće organizacije kao sinergijskoga zbroja njenih članova.

Literatura o učećoj organizaciji obrađuje problematiku organizacije kao cjeline, bez posebnoga naglašavanja uloge pojedinaca i grupa koje čine organizaciju. Značajniju pozornost individualnoj razini daje tek Peter Senge. Iako se organizacija može sagledavati kao sustav, nemoguće je pretpostaviti da organizacije predstavljaju sustav dovoljno neovisan da uči i misli sâm za sebe. Stoga je potrebno u rasprave uključiti razmatranje uloge pojedinaca i grupa kako unutar organizacije tako i izvan nje.

Literatura o učećoj organizaciji općenito pretpostavlja i određenu, visoku razinu psihološke zrelosti ljudskih potencijala. Međutim, Argyris⁷⁴¹ smatra da sustavi i procedure u mnogim organizacijama sprječavaju pojedince da dosegnu zrelost

⁷⁴¹ Argyris, C. (1987.): *Social Science Approaches to Business Behavior*, Garland Publishing, London.

i ostvare svoje pune potencijale i psihološku energiju. West⁷⁴² smatra da ljudski potencijali često nisu u mogućnosti objektivno sagledavati stvarnost te da nemaju sposobnost sagledati posljedice. Osim toga, često *a priori* iskazuju negativan stav prema radu. U odnosu na ovakvo stanje stvari, ideja o učećoj organizaciji počiva na tezi da pojedinci iskazuju veliku odgovornost i predanost radu. Čak i one literaturne reference koje se dotiču poželjnih osobina pojedinaca u učećoj organizaciji zanemaruju pitanje kako ih razviti. U tom smislu Garavan⁷⁴³ navodi da je takve značajke teško razvijati čak i u organizacijama u kojima su razvojne inicijative usmjerene prema razvijanju suradnje. Ovaj problem, kao i pitanje razvijanja punoga potencijala zaposlenika, treba biti središnje područje interesa koncepta učeće organizacije i učećega poduzeća.

Ono što ljude pokreće je osjećaj pripadnosti uspješnome timu, povezanost s drugim ljudima, osjećaj stjecanja vrijednoga iskustva na temelju sudjelovanja u nečemu što je „veće od njih samih“. Ljudi tada osjećaju da žive život u punom smislu riječi. Duh pripadanja nečem velikom, vrijednom, važnom, trajnom, možda čak i veličanstvenom je nešto za čim pojedinci teže čitav život i ono što žele ostvariti i na radnom mjestu. Proces učenja vezan je uz samu bit postojanja čovjeka, a to je stvaranje. Ljudi provode život izgrađujući, odnosno stvarajući vlastito okruženje na svim razinama. Budući da su organizacije društveni sustavi, sastavljeni od ljudi kao građevnih entiteta, istovjetan zaključak vrijedi i za organizacije. Stoga za učeću organizaciju nije dovoljna puka činjenica da ona opstaje protokom vremena. Učenje radi opstanka naziva se adaptivnim učenjem. Ono je važno i presudno. Međutim, u istinski učećim organizacijama adaptivno učenje mora biti popraćeno generativnim učenjem, učenjem koje uključuje povećanje sposobnosti njenih članova za stvaranjem.

Budući da je filozofija učeće organizacije univerzalan koncept, moguće ga je primijeniti u raznim organizacijama, kako profitnim tako i neprofitnim. Stoga je interes za ovaj koncept ne samo opravdan, nego i vrlo poželjan. Međutim, budući da

742 West, P. (1994.): "The learning organization: losing the luggage in transit", *Journal of European Industrial Training*, god. 18, br. 11, str. 30–38.

743 Garavan, T. (1997.): "The learning organization: a review and evaluation", *The Learning Organization*, god. 4, br. 1, str. 18–29.

filozofija učeće organizacije predstavlja svojevrsnu metateoriju⁷⁴⁴, očekivano je, ali i vrlo uočljivo nerazumijevanje suštine i sastavnica ovoga koncepta. Potrebno je imati široki pogled na stvari, visoku razinu svijesti, ali i inteligencije da se ovaj koncept sagleda u svojoj potpunosti. Osim toga, riječ „učenje“ postala je sveprisutna. Ljudi kojima je zajednički određen „stil učenja“ rade u „grupama akcijsko-ga učenja“, potiče ih se na „cjeloživotno učenje“, „e-učenje“ i „analizu potreba za učenjem“. Međutim, ostaje nejasno što treba učiti, tko, gdje, kada i kako, a i zašto.

Koncept učeće organizacije primarno se temelji na intenziviranju procesa prikupljanja, kodificiranja i razmjene znanja kako na individualnoj tako i na organizacijskoj razini. Stoga pitanje učenja prije svega treba razmatrati na individualnoj razini. Kada se govori o učenju ljudi se dijele na „*učjećofile*“ i „*učjećofobe*“. Jedna grupa ljudi s oduševljenjem prihvaća inicijative za učenjem dok im se druga opire. Mnogi se menadžeri i treneri bave identificiranjem ovih potonjih, odnosno objašnjavanjem razloga zašto se neki ljudi opiru učenju⁷⁴⁵. Postoje tri grupe čimbenika koji određuju spremnost osobe da sudjeluje u procesu učenja. Prva grupa obuhvaća iskustvo osobe u dosadašnjem procesu učenja, posebice ono od srednje škole nadalje. Iskustvo o dosadašnjem uspjehu/neuspjehu na ispitima određuje očekivanja pojedinaca o procesu učenja: koliko je učenje težak ili lagan proces, koliko može biti zabavan, odnosno naporan i kakva može biti analiza troškova i koristi procesa učenja. Za vrijeme školovanja ljudi stječu osjećaj o svojoj sposobnosti za učenjem, mogućnostima za ostvarivanjem određenih rezultata te odabiru način i stil učenja koji im najviše odgovara. Svakako treba primijetiti da su očekivanja i dojmovi svake osobe o procesu učenja oblikovani na temelju društvene interakcije, odnosno uspoređivanjem rezultata pojedinca s rezultatima svojih kolega koji su sudjelovali u istom procesu učenja, pod istim uvjetima.

744 Prefiks „meta“ potječe od starogrčke prepozicije i prefiksa „meta“ koji znači „iza“, „dalje“, „nakon“, „preko“ i „iznad“. Prefiks se pojavio u imenu jednog Aristotelovog djela, metafizike, a označavao je jednostavno „dijelove koji dolaze nakon fizike“. Za naslov se kasnije vjerovalo da znači „ono što je iza fizike“ pa se prefiks meta označava za razumijevanje nečega „iza, iznad“. U epistemologiji prefiks meta označava znanje o samoj kategoriji koja se objašnjava. Primjerice metapodatak je podatak o samom podatku, a odnosi se na poimanje kako je podatak nastao, tko ga je stvorio, kada, u kojem obliku itd. Svaki subjekt može reći da posjeduje metateoriju, odnosno teoretska znanja i pretpostavke o temeljima neke pojave. Metateorija se kao pojam odnosi na teoriju o teoriji. Metateorijske pretpostavke su takve pretpostavke koje predstavljaju podlogu svakoj teorijskoj perspektivi.

745 Smatra se da tzv. „stari psi“, odnosno ljudi s većim brojem godina radnoga staža, kao i oni koji nisu predani radu predstavljaju grupu „učjećofoba“. Međutim, treba se prisjetiti dvije antonimne izreke: „Nikad nismo prestari za učenje“ i „Staroga psa se ne može naučiti novim trikovima.“ Budući da se filozofija učeće organizacije temeljno bavi procesom učenja, ove dvije izreke su posebno zanimljive i zahtijevaju određena promišljanja i djelovanje.

S vremenom odrasli ljudi razvijaju niz argumenata kojima opravdavaju vlastite loše rezultate u obrazovnom procesu. Neki od razloga mogu biti loše podučavanje, nepravilno dijagnosticirani ili nedijagnosticirani kognitivni problemi, loši uvjeti i neadekvatna oprema za učenje, diskriminacija osobe na nekom temelju itd. S druge strane, uspjeh u procesu učenja se gotovo neizostavno pripisuje vlastitoj sposobnosti, dok se ostali elementi zanemaruju. Dobra iskustva o procesu učenja u prošlosti, s druge strane, odražavaju se na pojačanu sklonost prema učenju u budućnosti. Odrasli tako razvijaju sjećanja o procesu učenja, imaju predodžbu što je lako naučiti, što teže, koja znanja donose koristi, a koja ne. Zbog ovakvih predodžbi, odnosno predrasuda, opiru se podvrgavati napornim zadacima učenja za koje smatraju da će im donijeti male ili nikakve koristi. Prošla iskustva, naravno, ne moraju korespondirati sa sadašnjim ishodom procesa učenja. Međutim, prošla iskustva najjače određuju sklonost neke osobe prema učenju.

Druga grupa čimbenika koji utječu na sklonost osobe prema učenju odnosi se na osobnost pojedinca i njegovu razinu inteligencije. Pametniji jednostavno brže uče i sposobni su razumjeti složene relacije. Inteligencija je čimbenik koji presudno utječe na rezultate učenja. Međutim, može se postaviti pitanje: koja je razina inteligencije potrebna za određene učeće zadatke? I obrnuto: sagledavaju li ljudi realno svoju razinu inteligencije? Može se pretpostaviti da ljudi realno sagledavaju svoju inteligenciju, ali osobnost u smislu arogancije ili skromnosti također utječe i na percepciju osobe o vlastitoj razini inteligencije. Testiranjem ljudi i osiguravanjem točnih informacija ovaj problem moguće je prevladati.

Moguće je također identificirati tri varijable osobnosti koje jasno utječu na proces učenja⁷⁴⁶: savjesnost, neurotičnost i otvorenost iskustvu. Pojam savjesnosti može se opisati sinonimima kao što su: marljivost, radna etika, usmjerenost na ostvarenje ciljeva, razboritost, a koji predstavljaju pozitivne predispozicije osobe procesu učenja. Ljudi s takvim osobinama napornije rade, učenju pristupaju ozbiljnije, a sukladno tome su i nagrađeni. Neurotičnost, s druge strane, predstavlja loš prediktor spremnosti, ali i uspjeha učenja. Takvi ljudi su anksiozni te lako podliježu depresiji zbog loših rezultata. Njihova zabrinutost predstavlja njihov najveći hendikep jer su napeti i skloniji pobolijevanju. Iako zabrinutost i napetost djeluju kao motivator za ostvarivanje boljih rezultata, potrebno je paziti na mjeru: malo je korisno, a previše kontraproduktivno. Otvorenost iskustvu je želja za istraživa-

746 Furnham, A. (2004.): *Management and Myths, challenging business fads, fallacies and fashions*, Palgrave MacMillan, str. 137.

njem novoga - ideja, emocija, stanja i perspektiva. Takve osobe imaju osobine zna-
tiželje i kreativnosti. Ove osobine predstavljaju dobar prediktor za sposobnost,
ali i volju za učenjem.

Da bi organizacija bila učeća, potrebni su ljudi. Prema navedenom, ljudi bi trebali
biti inteligentni, mentalno stabilni i otvoreni. Međutim, treba uzeti u obzir još
jedan čimbenik: *samopouzdanje*, odnosno *vjeru u sebe*. Ovaj čimbenik se odno-
si na uvjerenost osobe u svoje sposobnosti, ali i sposobnost osobe da ne izgubi
samopouzdanje kad se nađe u situaciji da treba pomoć. Ovaj čimbenik može se
navesti kao temeljni razlog zašto vrhovni menadžeri često izbjegavaju programe
obuke i treninge. Razlog najčešće nije manjak vremena (što se može čuti kao omi-
ljeni izgovor), čak ni vlastita *cost/benefit* analiza. Glavni razlog je strah da će ih se
prokazati kao manje sposobne i s manje znanja nego što se oni inače prikazuju.
Stoga se vrhovni menadžeri najčešće odlučuju na *one-to-one* programe zbog nji-
hove privatnosti.

Ovime su identificirane temeljne osobine odnosno predispozicije za uspješno
učenje. Međutim, iako ljudi mogu biti inteligentni, mentalno stabilni i otvoreni
novim iskustvima, dob ipak igra ulogu. Stariji ljudi, koji vjerojatno nisu imali pri-
lika za učenjem kao mlađi, smatraju, često i opravdano, da njihovo pamćenje i
kognitivne sposobnosti „nisu što su bile“. Iako je naglašavanje procesa učenja u or-
ganizaciji izazvalo entuzijazam, mnogi su izrazili kritiku i zabrinutost da vizija učeće
organizacije ignorira ili ne primjenjuje na odgovarajući način principe i teorije učenja
odraslih ljudi.

Međutim, može se zaključiti da su prethodno navedene predispozicije za učenjem
ipak temeljne i najvažnije. Nervozu i strah od učenja može se ublažiti adekvatnim
pedagoškim i andragoškim pristupom. Treneri takvim osobama mogu osigurati
prilagođeni program te ih poticati kako bi ostvarili početni uspjeh u učenju i raz-
bili strah od učenja. Na taj način mogu ostvariti i radost od učenja nečeg novog,
što im može biti zanimljivo, ali i korisno.

Victor i Stephens⁷⁴⁷ ukazuju na moralna pitanja koja pokreću novi organizacijski
oblici kao što je to učeća organizacija. Posebno se to odnosi na stalne zahtjeve i
pritisak na ljude da se prilagođavaju, inoviraju i uče. Tradicionalne organizacijske
forme zaposlenicima su pružale više sigurnosti zbog svoje predvidljivosti i ugra-

747 Cf.: Jackson, B. (2001.): *Management Gurus and Management Fashions*, Routledge, London i New York, str. 146.

đene rutine. Postavlja se pitanje što učiniti ako osobe preferiraju mehanicistički organiziran rad i nakon formalnoga obrazovanja više ne žele učiti, niti iskazuju potrebu za osobnim razvojem. Može se postaviti pitanje hoće li zaposlenici učećega poduzeća moći biti samo mlađi, visokoobrazovani ljudi, fleksibilni i adaptabilni na promjene koje će shvaćati kao priliku za učenje te ostvarivanje osobne izvrsnosti. Može se primijetiti da u suvremenim uvjetima sposobnost razmišljanja, analize i učenja postaje čimbenikom diskriminacije između ljudi. Iako koncept učeće organizacije predstavlja razvoj u smjeru poželjnoga demokratskog modela meritokracije, javljaju se izvjesne moralne dvojbe koje se odnose na stalne zahtjeve i pritisak na zaposlenike da se neprestano prilagođavaju, inoviraju i uče. Time dolazi u pitanje Sengeovo poimanje učeće organizacije da ljudi u učećoj organizaciji zajedno rade *ono što stvarno žele*.

Učeća organizacija je organizacija koja se kontinuirano mijenja i transformira na temelju učenja i znanja njenih članova. No, promjene mogu i negativno djelovati na neke zaposlenike na način da izgube neke beneficije ili jednostavno više nisu potrebni. Postavlja se pitanje hoće li takvi zaposlenici zaista zagovarati promjene koje mogu biti dobre za organizaciju, ali ne i za njih. Poznato je također da promjene izazivaju emocionalnu nestabilnost o mogućim ishodima pa se ljudi općenito promjenama opiru⁷⁴⁸. Isto tako, utvrđeno je da je emocionalna stabilnost temeljni čimbenik osobne sreće⁷⁴⁹. Znači li to da su osobe koje rade u učećim organizacijama koje se stalno mijenjaju zapravo *nesretne*? Kako pak nesretne osobe doprinose učinkovitom inoviranju i promjenama?

Također se smatra da se učeće organizacije temelje na vrijednostima koje dijele svi njihovi članovi. Iako se o vrijednostima načelno ne raspravlja, *podrazumijeva se* da su one etične. Međutim, Grives⁷⁵⁰ navodi primjer Siemens-a koji je optužen za davanje mita lokalnim dužnosnicima kako bi osigurao dobivanje poslova. Ako bi se uzela prizma Sengeovih pet učećih disciplina – osobne izvrsnosti, mentalnih modela, sustavskoga razmišljanja, zajedničke vizije i timskoga učenja te ih se dovelo u vezu s rezultatima poslovanja, moglo bi se zaključiti da je Siemensov menadžment dijelio viziju uspjeha, što se odrazilo na njihov tržišni udio i financijske rezultate. Dijelili

748 Coch, L., French, Jr., J. R. P. (1948.): "Overcoming Resistance to Change", *Human Relations*, god. 1, br. 4, str. 512–532; Dent, E. B., Galloway Goldberg, S. (1999.): "Challenging "Resistance to Change"", *The Journal of Applied Behavioral Science*, god. 35, br. 1, str. 25–41.

749 Hills, P., Argyle, M. (2001.): "Emotional stability as a major dimension of happiness", *Personality and Individual Differences*, god. 31, br. 8, str. 1357–1364.

750 Grieves, J. (2008.): "Why we should abandon the idea of the learning organization", *The Learning Organization*, god. 15, br. 6, str. 463–473.

su i mentalni model prema kojemu je uspješnost poslovanja u financijskom smislu važnija od poštivanja etičkih, ali i zakonskih odredbi. Njihova osobna izvrsnost i učenje bili su usmjereni na utvrđivanje onoga što mogu promijeniti i koje dužnosnike mogu podmititi, što su radili timski. Može se utvrditi da je viši menadžment naučio da održavanje tržišnoga vodstva podrazumijeva uvođenje nezakonite i neetične prakse što je pomoglo razvijati poduzeće i održavati konkurentsku prednost. Iako se to može činiti smiješnim, može se postaviti pitanje: *trebaju li učeće organizacije djelovati etično ako su suočene sa slabljenjem rezultata?*

Treba ukazati i na činjenicu da potreba i zahtjev za sve većom brzinom u radu, kao i poticanje međusobne konkurencije poduprte neprestanim mjerenjem značajki rada i obradom velike količine podataka, može imati značajan negativni utjecaj na interpersonalne odnose, a time i na procese zajedničkoga učenja i razmjene znanja. Razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije istodobno je potaknuo i zakočio razvoj opunomoćenja⁷⁵¹. Oslobođanje fizičkih i lokacijskih ograničenja, u kombinaciji s pristupom informacijama i svjetskoj mreži, ojačao je proces opunomoćenja. S druge strane, činjenica da menadžeri mogu globalno komunicirati u stvarnom vremenu i uz tehnološku pomoć nadzirati zaposlenike povećala je mogućnost kontrole koja je protivna filozofiji opunomoćenja, ali i učeće organizacije. Usto, trajne veze između ljudi i tzv. „*personal space*“ u suvremenom radnom okruženju postaju sve manji. Ideje timskoga rada, zajedničke vizije i opunomoćenja zaposlenika u učećoj organizaciji također mogu djelovati kao „šećer gorkoj piluli“ u uvjetima potrebe za restrukturiranjem i procesa *downsizinga* poduzeća, čime se gubi veliki broj radnih mjesta te prethodni razvoj identifikacije s ciljevima i predanost radu, učenju i zajedničkoj viziji pod utjecajem financijskih rezultata gube na važnosti.

Budući da su identificirane temeljne značajke, odnosno predispozicije ljudi za uspješnim učenjem, može se zaključiti da uspjeh primjenjivanja odrednica filozofije učeće organizacije u suštini počiva na pojedincu i njegovim značajkama u smislu inteligencije, mentalne stabilnosti i otvorenosti. Stoga se može zaključiti da će organizacija biti tim uspješnija u učenju što je uspješnije učenje pojedinaca koji čine tu organizaciju. Tezu je moguće proširiti zaključkom da je proces učenja tim uspješniji što se proces selekcije kadrova bolje usmjeri u pravcu navedenih poželjnih osobina ličnosti.

⁷⁵¹ Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 57.

Međutim, u učećoj organizaciji nije dovoljno jednostavno učiti, već precizno odgovoriti na pitanja što treba učiti, *tko treba učiti, kada i kako treba učiti*. Proučavanjem literature o učećoj organizaciji ovo pitanje ostaje neriješeno, štoviše često i neotvoreno. Može se javiti bojazan da koncept učeće organizacije ne može ostvariti uspjeh dok se uspješno ne odgovori na navedena pitanja. Međutim, ovakva spoznaja i prosuđivanje koncepta učeće organizacije ukazivalo bi na nerazumijevanje ovoga fenomena. Filozofija učeće organizacije kao metateorije zapravo se ne bavi odgovaranjem na ova pitanja. Ona prvenstveno sugerira da je proces učenja temelj razvoja organizacije, a sposobnost učenja bržega od konkurencije temelj postizanja konkurentne prednosti. Drugim riječima, koncept učeće organizacije usmjeren je prema kreiranju okruženja koje u najvećoj mjeri potiče opunomoćenje zaposlenika te učenje i razvoj na svim razinama. Pretpostavlja se da opunomoćeni zaposlenici u procesu dijaloga zajedno odgovaraju na pitanja što, tko, kada i kako treba učiti.

Unatoč velikim koristima kojima može rezultirati implementacija koncepta učeće organizacije, poduzeće može doći u opasnost paralize učenjem. Drugim riječima, učenje nije i ne smije biti samo sebi svrhom. Ako se učenju dâ prioritet, a istovremeno ga se ne poveže sa strategijom i misijom poduzeća, samo će se gubiti vrijeme i novac. S druge pak strane, ako je proces učenja usklađen sa strategijom i postane prioritetom, a svakodnevni posao se zanemaruje, rezultati će biti još gori nego da se koncept učećega poduzeća nikada nije ni implementirao.

Može se polemizirati i o nekim ključnim odrednicama koncepta učeće organizacije. Iako se ideja o učećoj organizaciji temelji na slobodi razmjene informacija, može se postaviti pitanje kako slobodno zaposlenici mogu razmjenjivati znanja i informacije, odnosno mogu li sve informacije biti svima dostupne. Osim toga, koliko je realno očekivati da će svi u organizaciji moći i htjeti slobodno komunicirati, dijeliti osjećaj zajedništva, brige i povjerenja jedni prema drugima. Isto tako, može li se očekivati da će uvijek tome težiti, bez obzira na trenutne izazove pa i mogućnost gubitka radnog mjesta. Iako ova organizacija ima pretežno horizontalnu organizaciju, neki oblik napredovanja ipak je moguć, posebno u velikim sustavima. Hoće li tada želja za napredovanjem i razvojem karijere barem neke osobe poticati da nastoje biti bolje, odnosno da neke informacije i znanje zadrže za sebe i time si osiguraju veću vrijednost, ako ne u poduzeću, onda svakako na tržištu rada?

Watkins i Marsick⁷⁵² opisuju učeće organizacije kao organizacije u kojima postoji potpuna uključenost zaposlenika u proces suradnički vođene i kolektivno odgovorne promjene prema zajedničkim vrijednostima i načelima. Ovo poimanje podrazumijeva jedinstveno mišljenje svih zaposlenika, koje prati i visok stupanj unutarnjega reda. Iako se može spekulirati je li u takvoj organizaciji vladao kreativni kaos prije nego što je postignut konsenzus, nije vjerojatno očekivati da će u organizaciji koja potiče kreativnost, promjene i inoviranje postojati slaganje o svemu. Isto tako, atmosferu kaosa prije nego što je došlo do slaganja oko zajedničkih vrijednosti i ciljeva mora pratiti i proces upravljanja konfliktima, odnosno odnosima. Iz literature o upravljanju konfliktima poznato je da kompromis podrazumijeva da se sve strane odreknu dijela svojih interesa, odnosno to je rješenje s kojim nitko nije potpuno zadovoljan, a vrijedi sve dok se ne nađe neko drugo rješenje, odnosno sve dok se neke od okolnosti ne promijene, što sustav izbacuje iz prethodne krhke ravnoteže⁷⁵³. Kompromis i konsenzus tako se ne mogu uvijek smatrati poželjnim poslovnim i društvenim ponašanjem jer može prevenirati nove ideje i perspektive.

Ako se zaposlenicima učećega poduzeća dâ moć da aktivno djeluju, odlučuju, i stvaraju strategiju, može se postaviti pitanje: kakva je njihova uloga u odlučivanju o pitanjima od organizacijskoga i općedruštvenog interesa, a koja su pod utjecajem poduzeća? Ako učeće poduzeće redistribuira moć, onda članovi organizacije također trebaju imati moć odlučivati o sljedećim pitanjima: otpuštanju zaposlenika, mizernom plaćanju radne snage te zloporabi djece za rad u zemljama u razvoju, onečišćenju okoliša zbog ušteta koje je ipak u granicama dozvoljenima zakonom itd. Ako se učeće poduzeće zaista transformira u organizaciju u kojoj se njeguje kultura dijaloga, otvoreni pristup informacijama, redistribucija moći i sudjelovanje u odlučivanju, onda svim članovima treba dati priliku da sudjeluju u odlučivanju o navedenim pitanjima. Takvo odlučivanje treba postati dio predmeta kontinuiranoga dijaloga i odgovornost svih članova organizacije. Ovo je područje za koje se može ustvrditi da predstavlja utopiju učećega poduzeća jer zahtijeva daljnje napore u procesu civilizacijskoga razvoja i kulture življenja. Međutim, izgrađivanjem učećega poduzeća njegovi članovi postaju svjesni ovih

752 Watkins, K., Marsick, V. (1992.): "Building the learning organization: a new role for human resource developers", *Studies in Continuing Education*, god. 14, br. 2, str. 115–29.

753 Rupčić, N., Švegar, D. (2017.): "Conflict management strategies: what to expect from economics and business students in the workplace?," u: Mašek Tonković, A. (ur.): *6th International Scientific Symposium: Economy of Eastern Croatia – vision and growth*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek, str. 405–414.

pitanja i u tom smislu mogu htjeti djelovati unutar poduzeća. Na taj način takav utjecaj jača i prema entitetima u okruženju. Osim toga, eventualnom promjenom radnoga mjesta pojedinaca i prelaskom u drugo poduzeće može se djelovati na širenje takve svijesti te na taj način razvijati sinergijski utjecaj promjena iznutra, u smislu odrednica učećega poduzeća, i izvana, u smislu stvaranja učećega društva, što zajedno može jamčiti održivost ovih, zasad utopijskih ideja.

Koncept učećega poduzeća moguće je sagledati i s obzirom na odrednice Kritičke teorije. Kritička teorija odnosi se na kolektivnu teoriju filozofije i sociologije čiji su autori članovi Franfurške škole, posebno Horkheimer i Adorno⁷⁵⁴ te Marcuse⁷⁵⁵. Osnovna premisa Kritičke teorije je prosvjetljenje i emancipacija uz pomoć znanja kao multidimenzionalne kategorije. Cilj ove teorije je stvoriti takvo znanje koje će omogućiti emancipaciju, posebice preko kritike svijesti i ideologije⁷⁵⁶. Organizacijsku i menadžersku praksu iz perspektive Kritičke teorije analizirali su, primjerice, Alvesson⁷⁵⁷, Carr⁷⁵⁸, Deetz⁷⁵⁹, Ogbor⁷⁶⁰ i drugi. Doprinos ovih istraživanja posebice se odnosi na istraživanje pojave situacija dominacije i represije. Središnje područje istraživanja organizacijske prakse s aspekta Kritičke teorije odnosi se stoga na promociju emancipacije zaposlenika i njihovo oslobođenje od menadžerskih i administrativnih metoda dominacije i represije. Glavni cilj Kritičke teorije u organizacijskoj teoriji je stoga stvoriti društvo i radno okruženje u kojem se eliminira dominacija, a svi članovi imaju jednake mogućnosti doprinijeti proizvodnom sustavu koji uzima u obzir ljudske potrebe i dovodi do razvoja za svih.

Prema teoretičarima⁷⁶¹ koji prate Maracuseov rad, društveni mehanizmi, kao što je to organizacijska kultura, pomažu stvaranju jednodimenzionalnoga društva i tzv. „jednodimenzionalnoga čovjeka“. U takvom jednodimenzionalnom društvu,

754 Cf: Horkheimer, M., Adorno, T. (1947.): *The Dialectics of Enlightenment*, Verso, London.

755 Marcuse, H. (1964.): *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, New York, NY.

756 Carr, A. (2000.): "Critical theory and the management of change in organizations", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 208–120.

757 Cf.: Alvesson, M. (1991.): "Organizational symbolism and ideology", *Journal of Management Studies*, god. 28, br. 3, str. 207–225.

758 Carr, A (2000.): "Critical theory and the management of change in organizations", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 208–220.

759 Cf.: Deetz, S. (1992.): *Democracy in the Age of Corporate Colonization: Developments in Communication and the Politics of Everyday Life*, State University of New York Press, Albany, NY.

760 Cf.: Ogbor, J. O. (2000.): "Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: ideology-critique of entrepreneurial studies", *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 5, str. 605–635.

761 Cf.: Ogbor, J. (2001.): "Critical theory and the hegemony of corporate culture", *Journal of Organizational Change Management*, god. 14, br. 6, str. 590–608.

alternative, odnosno opcije, definira i predstavlja grupa ljudi koji imaju kontrolu nad instrumentima društvene afirmacije. U tom kontekstu suvremeno oblikovanje organizacijske kulture ima svrhu legitimizirati težnje pojedinih grupa za moći i kontrolom. Organizacijsku kulturu se prema Kritičkoj teoriji može smatrati instrumentom univerzalizacije menadžerskih i vlasničkih interesa i gušenja suprotstavljenih interesa. Nekritička, odnosno pozitivistička istraživanja tako zapravo pružaju auru znanstvenosti i legitimiteta te tako podupiru korištenje tehnika menadžerske dominacije⁷⁶².

Organizacijska kultura definira se kao sustavski skup normi, vjerovanja i stavova koje ljudi prihvaćaju i koriste kao vodiče za svakodnevno razmišljanje i djelovanje. Na taj način kultura ukazuje na dominaciju, a dominacija se nalazi u korijenu organizacijske ideologije⁷⁶³. Budući da je sloboda za sve temeljno pisano načelo demokratskoga društva, onda je primjena rezultata istraživanja Kritičke teorije nužna kao način emancipacije kako na radnom mjestu tako i u društvu općenito. Zbog toga Kritička teorija na temelju razmatranja uspostavljenе prakse ima svrhu pokrenuti promjene u društvu, posebice institucijama. Kritička teorija nastoji prokazati primjere i situacije vidljive ili prikrivene dominacije, deopunomoćenja i nedemokratske prakse, posebice u ovom slučaju one povezane s organizacijskom kulturom.

Način promjene organizacijskoga diskursa može biti promatranje organizacijskih akcija u smislu dijalektičkoga odnosa, odnosno kao rezultat tenzije između suprotstavljenih strana. Primjenom dijalektičkoga pristupa nijedan se aspekt ne može razumjeti izoliran od drugih, odnosno bez razmatranja silnica od pozitivne i negativne važnosti. U kontekstu organizacijske kulture stoga treba razmatrati i stavove onih na koje se kultura odnosi, odnosno onih koji su pod njenom dominacijom. Organizacijska kultura se općenito smatra čimbenikom koji uspostavlja menadžment. Stoga je važno čuti i suprotstavljenu stranu kako bi se dobila podloga za dijalektičku analizu. Primjenom dijalektike moguće je doći do dvije suprotstavljene teze. Prema prvoj organizacijska kultura je organizacijska praksa prema kojoj se potiču svjesnost, raznolikost, gradnja identiteta i opunomoćenje. Prema drugoj, suprotnoj tezi, kultura je instrument uniformizacije, otuđenja i održanja hegemonije menadžerskih interesa.

762 Cf.: Kersten, A. (2000.): "Diversity management: dialogue, dialectics and diversion", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 235–248.

763 Rusaw, A. C. (2000.): "Uncovering training resistance: a critical theory perspective", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 249–263.

Povijesno gledano, instrumenti klasičnoga menadžmenta i organizacijske teorije služili su primarno za kontrolu zaposlenika i usklađivanje njihovih interesa s interesima vlasnika i menadžmenta. Doktrine kao što je tejlorizam imale su cilj posebice kontrolirati neracionalne aspekte organizacijskoga ponašanja kroz sredstva prisile kao što je, primjerice, pojačani menadžerski nadzor. Međutim, tek je 80-ih godina prošloga stoljeća organizacijska kultura „otkrivena“ kao mogući instrument kontrole neracionalnih aspekata ponašanja zaposlenika. Otkriće ovoga novog sredstva postizanja cilja organizacijske harmonije posebice se može zahvaliti radovima Petersa i Watermana⁷⁶⁴ te Ouchija⁷⁶⁵. Peters i Waterman smatrali su da je kultura potrebna kao čimbenik za upravljanje paradoksima i dvosmislenošću. Ouchi je organizacijsku kulturu smatrao važnim alatom za stvaranje skladnih radnih odnosa tako što zajedničke vrijednosti i vjerovanja ostvaruju sklad interesa i isključuju mogućnost oportunističkoga ponašanja. Tako u situacijama koje su složene i nejasne za poduzeće i zaposlenike skup zajedničkih vrijednosti može služiti kao regulacijski mehanizam.

Organizacijska kultura stoga djeluje sa svrhom unifikacije društvenoga konteksta u organizacijama. Može se primijetiti da je integrativni aspekt organizacijske kulture u skladu s mehanicističkim pogledom na organizaciju prema kojem se uniformnost ponašanja i sklad etičkih vrijednosti smatraju ključnim čimbenicima organizacijske kohezije. Pritom ključnu ulogu ima vrhovni menadžment koji ima zadatak oblikovati skup temeljnih vrijednosti te ih potom učvrstiti dizajnanjem formalnih politika, pravila, procedura, jezika, priča i rituala. Od zaposlenika se potom očekuje da ih prihvate i s entuzijazmom primjenjuju. Na taj se način kultura identificira kao menadžerska praksa čiji je cilj kod zaposlenika stvoriti osjećaje entuzijazma, ponosa i identiteta. U tom smislu projekcija imidža organizacije u javnosti predstavlja izvor identiteta za zaposlenike te potiče njihovu predanost radu i učvršćuje ukupnu koheziju. Na temelju pozitivne identifikacije s organizacijskim idealima jača se ponos zaposlenika koji vrednuju organizaciju za koju rade.

Predanost radu i identitet mogu se stoga postići pomoću organizacijskih vrijednosti i norma. Međutim, isti se učinak može postići i identifikacijom s vrijednostima profesije ili zanimanja⁷⁶⁶. Tako nastaju zajednička ideologija, pretpostavke,

764 Peters, T., Waterman, R. (1982.): *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, Warner Books, New York, NY, str. 106.

765 Cf.: Ouchi, W. G. (1981.): *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Addison-Wesley, Reading, MA.

766 Cf.: Trice, H., Beyer, J. (1993.): *The Culture of Work Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

vjerovanja, očekivanja, stavovi, norme, odnosno vrijednosti koji drže zajednicu na okupu. Međutim, treba napomenuti da organizacijske vrijednosti i vrijednosti profesije služe kao putokaz u razrješavanju suprotstavljenih interesa kod zaposlenika. U slučaju etičkih dvojbi ove vrijednosti pružaju putokaz, a zbog percepcije njihove važnosti kao organizacijskoga ljepila služe ne samo u organizacijske, već i u individualne svrhe. Na taj način navedene vrijednosti i povjerenje koje u njih izgrađuju zaposlenici definiraju ne samo identitet pojedinaca u organizaciji, već i njihov ontološki identitet. Organizacijska ideologija stoga djeluje kao temelj moralnih načela društva.

Organizacijska kultura uklanja mogućnosti disfunkcionalnoga ponašanja i potiče pojedince na suradnju na način koji je najbolji za organizaciju. Stoga izjava o misiji u kojoj su izražene organizacijske vrijednosti, odnosno filozofija i politike, predstavljaju referentne točke kojih se pojedinci trebaju pridržavati. Preduvjet organizacijskoga uspjeha stoga predstavlja podređivanje individualnih interesa i konformizam organizacijskom moralu. Argument u prilog takvoga određivanja organizacijske kulture nalazi se u tezi da ona služi kao mehanizam promocije organizacijskoga etičkog ustrojstva. Nesporno je da menadžment ima središnju ulogu u stvaranju i održavanju visokih etičkih standarda kojima se trebaju rukovoditi pojedinci. Stoga se jedino posredstvom kulture može prenijeti ideja o poželjnom etičkom ponašanju, odnosno shvaćanju onoga što se smatra etički ispravnim ponašanjem.

Iz navedenoga je vidljivo da konvencionalno shvaćanje organizacijske kulture nalikuje viziji kulture kao monolitne strukture. Međutim, poznato je da u organizacijama djeluju i različite supkulture. Kulturu mogu nadopunjavati ili s njom biti u sukobu različite supkulture etničkoga, geografskog, rasnog, spolnog ili profesijskog podrijetla koje odražavaju istovjetne kulture u društvu. Koncentriranje samo na jednu vrstu kulture, posebice onu koju propagira menadžment, implicira organizacijski entocentrizam dok su organizacije u pravilu svugdje multikulturalne. Pojedinci mogu pripadati različitim supkulturama, što je više pravilo nego izuzetak. Pri podjeli poslova prema zanimanjima pojedinci ističu svoje značajke i vrijednosti pri obavljanju zadataka koje druga grupa profesionalaca možda nema. Stoga se može zaključiti da supkultura koja svoje podrijetlo ima u profesiji pojedinaca služi kao primarna odrednica njihovih vrijednosti te određuje njihov identitet. Slično vrijedi i za nacionalnu kulturu.

Prema konvencionalnom shvaćanju prisustvo supkultura može potkopati monolitni prikaz kulture i pojedincima omogućiti stjecanje identiteta kojega organizacija u cjelini ne propagira. Stoga prema diferencijacijskoj perspektivi kultura može predstavljati izvor konsenzusa i sklada ili pak izvor konflikta. Članovi organizacije mogu se tako naći u problemu tzv. „dualne lojalnosti“, lojalnosti supkulturi ili organizacijskoj kulturi. Lojalnost supkulturi može predstavljati prijetnju autoritetu menadžmenta. Nije moguće decidirano reći u kojoj je mjeri lojalnost supkulturi opasna za gradnju lojalnosti organizacijskoj kulturi. Odgovor na to pitanje ovisi, naravno, o sadržaju vrijednosti grupa kultura, odnosno o njihovoj konzistentnosti ili proturječnosti. Ovaj problem je možda najmanje izražen u odnosu profesionalne supkulture i organizacijske kulture jer pojedinci kvalitete rada u profesionalnoj zajednici rado iznose i u organizaciji u kojoj rade, odnosno primjenjuju svoja znanja.

Razmatranjem razvoja poslovnoga okruženja i kulture može se uočiti dijalektička tenzija između zahtjeva za korporativnim identitetom i identitetom pojedinca kao osobe. Još je Weber⁷⁶⁷ upozorio kako živimo u doba kretanja prema sve većoj racionalnosti, odnosno fazi kulturološkoga razvoja koje je stvorilo „stručnjake bez duše“. Tako mnogi autori⁷⁶⁸ smatraju da je sudjelovanje u organizacijskom djelovanju zapravo oblik samonegacije jer zahtijeva podređivanje norma i moralnih načela pojedinaca vrijednosnom sustavu organizacije⁷⁶⁹. Drugim riječima, sudjelovanje u organizaciji zahtijeva zamjenu identiteta pojedinca onim koji propagira organizacija, što za pojedince može predstavljati izvor frustracija. Stoga Weber iznosi tezu da organizacije imaju mogućnost zatvaranja čovječanstva u „željezni kavez“. Na temelju Weberova rada, kasnih 50-tih, 60-tih i 70-tih godina prošloga stoljeća došlo je do intenziviranja proučavanja organizacijske patologije. Mnogi autori⁷⁷⁰ osudili su organizacije zbog stvaranja otuđenja između ljudi što se poput domino efekta prenosi na društvo u cjelini. Seeman⁷⁷¹ je u svojoj studiji također istaknuo pitanje krize identiteta s kojom se pojedinci suočavaju, a koja se izražava kao otuđenje, pretjerani konformizam ili osjećaj nemoći, besmisla, kulturne otu-

767 Cf.: Weber, M. (1930.): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Scribner's, New York, NY.

768 Cf.: Barnard, C. I. (1938.): *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

769 Cf.: Peters, T., Waterman, R. (1982.): *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, Warner Books, New York, NY, str. 106.

770 Cf.: Coleman, J. S. (1974.): *Power and Structure of Society*, Macmillan, New York, NY; Kanter, R. M.

(1977.): *Work and Family in the United States: A Critical Review and Agenda for Research and Policy*, Russell Sage Foundation, New York, NY.

771 Seeman, M. (1975.): "Alienation studies", *Annual Review of Sociology*, god. 1, str. 91–123.

đenosti, samootuđenosti i društvene izolacije. Pojedinci tako gube vlastiti identitet i postaju sredstvo za postizanje korporacijskih ciljeva.

Nedavna istraživanja organizacije također ističu problem identiteta. Istraživanja autora kao što su Carr⁷⁷², Fineman⁷⁷³, Townley⁷⁷⁴ i drugih ukazuju na to da se kroz aktivno sudjelovanje pojedinaca u organizaciji njihov identitet rekonstruira kako bi se uskladio s normama i vrijednostima koje propisuje organizacijska kultura. Tako pojedinac postaje proizvod društvenih tehnika moći. Ovaj zaključak ne čudi jer je poznato da se vrijednost pojedinaca u kapitalističkim zemljama, posebice na Zapadu, u širokim masama određuje prema njihovom zanimanju, razvoju karijere i profesionalnom statusu⁷⁷⁵. Tako se dodatnim poticanjem za poistovjećivanjem s organizacijskim identitetom stvara psihološka povezanost koja kod mnogih pojedinaca dovodi do stvaranja identiteta prema poslu koji obavljaju, a koji organizacija nagrađuje. Organizacija simboličkim, materijalnim i drugim načinima zadovoljava potrebe pojedinaca što pojačava identitet pojedinaca usklađen s organizacijskim identitetom.

Međutim, s višim stupnjem razvoja osobnosti pojedinca takve nagrade imaju sve manju intrinzičnu važnost. Ipak, pojedinac nema izbora jer mu mogućnosti za pravo određuje organizacija. To se posebno odnosi na mogućnosti razvoja karijere. Viši stupanj konformizma s organizacijskom kulturom izražen kroz obrasce ponašanja povećava karijerne mogućnosti. Tako se svaki drugi izvor identiteta, obiteljski, vjerski i drugi, podređuje organizacijskom kredo. Ne treba zanemariti ni strategije koje organizacije razvijaju kako bi kontrolirale emocije zaposlenika. Tako je Fineman⁷⁷⁶ u svom radu pokazao da je emotivna kontrola sredstvo koje je potrebno kako bi se učinkovito obavio posao.

Unatoč navedenim opravdanim opaskama, organizacijska kultura se u literaturi prikazuje kao fenomen kojim se pojačava organizacijska raznolikost. Prije intenziviranja globalizacije multikulturalnost je služila kao način legitimiziranja jedinstvenosti kulture i supkultura. Globalizacijom i demografskim promjenama

772 Cf.: Carr, A. (2000.): "Critical theory and the management of change in organizations", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 208–220.

773 Fineman, S. (1999.): "Emotion and organizing", u: Clegg, S., Hardy, C. (ur.): *Studying Organizations: Theory and Method*, Sage, London, str. 289–310.

774 Townley, B. (1993.): "Foucault, power/knowledge: and its relevance for human resource management", *Academy of Management Review*, god. 18, br. 3, str. 518–545.

775 Cf.: Trice, H., Beyer, J. (1993.): *The Culture of Work Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

776 Fineman, S. (1999.): "Emotion and organizing", u: Clegg, S., Hardy, C. (ur.): *Studying Organizations: Theory and Method*, Sage, London, str. 289–310.

diversifikacija radne snage je povećana, što je pojačalo pritisak za njenim ovladanjem⁷⁷⁷. Organizacijska kultura tada je postala rješenje za sve probleme, posebice „problem“ raznolikosti u poduzećima. Važnost kulture isticali su i teoretičari strateškoga menadžmenta. Thompson i Strickland⁷⁷⁸ smatraju da kultura treba biti jaka i kohezijska kako bi usmjerila poslovanje prema jasnom skupu načela i vrijednosti, pri čemu menadžment treba posvetiti dosta vremena za prenošenje takvih vrijednosti zaposlenicima i objašnjavanje kako se one odnose na poslovno okruženje. U takvom okruženju kulturološka raznolikost se „rastapa u kiselinu korporacijskih sržnih vrijednosti“⁷⁷⁹.

Istraživanja⁷⁸⁰ u okrilju Kritičke teorije pokazala su da vrijednosti koje u organizaciji imaju legitimitet odražavaju vrijednosti dominantne grupe u društvu. Uzevši u obzir širi društveni kontekst, ove vrijednosti kroz priče, glazbu, karijerne mogućnosti itd. odražavaju dominaciju stvarnosti „europskoga bijelog muškarca“. Ove studije su pokazale da organizacijska kultura služi kao sredstvo kroz koje poduzeća reproduciraju strukturu odnosa moći u širem društvu te se na taj način raznolikost širega društva utapa u navedeni vrijednosni sklop. Tako su ova istraživanja ukazala na to da koncepti menadžera, menadžmenta i institucijskoga ustroja koji legitimiziraju menadžersku praksu predstavljaju društvene artefakte koji odražavaju odnose moći u suvremenom društvu utemeljenom na hijerarhijskoj segmentaciji. Na taj način propisuje se primjereno ponašanje koje je organizacijski i politički korektno te prikriveno služi kontroliranju raznolikosti koja može poremetiti organizacijsku koheziju.

U suvremenoj menadžerskoj praksi, a posebno u okviru učećega poduzeća, javlja se trend jačanja timskoga rada i opunomoćenja zaposlenika kojima je dana moć i odgovornost da samostalno djeluju, odnosno postavljaju ciljeve i traže načine kako ih ostvariti. Pritom se opunomoćenje i timski rad mogu provesti jedino na temelju znanja. Znanje se pak intenzivno stječe treninzima, obukom i drugim obli-

777 Kersten, A. (2000.): "Diversity management: dialogue, dialectics and diversion", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 235–48.

778 Thompson, A. A., Strickland, A. J. (1999.): *Strategic Management: Cases and Concepts, 11th ed.*, McGraw-Hill, New York, NY, str. 338.

779 Willmott, H. (1993.): "Strength is ignorance, slavery is freedom: managing culture in modern organizations", *Journal of Management Studies*, god. 30, br. 4, str. 515–552.

780 Cf.: Grubbs, J. W. (2000.): "Cultural imperialism: a critical theory of interorganizational change", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 221–234; Kersten, A. (2000.): "Diversity management: dialogue, dialectics and diversion", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 235–248; Ogbor, J. O. (2000.): "Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: ideology-critique of entrepreneurial studies", *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 5, str. 605–635.

cima korporacijske indoktrinacije. U kontekstu upravljanja ljudskim potencijalima obuka se posebno ističe kao način na koji je moguće opunomoćiti zaposlenike jer im ona omogućuje stjecanje novih znanja i vještina kojima mogu rješavati tehničke probleme i probleme povezane s ljudskom interakcijom. Općenito se smatra da se obukom omogućuje zaposlenicima stjecanje alata za vlastito i kontinuirano upravljanje promjenama svoga rada.

Međutim, viši menadžment dizajnira programe obuke pa se zaposlenici na taj način indoktriniraju kako bi posao obavljali na zadani način. Obuka tako postaje „paradoks emancipacije“⁷⁸¹. Drugim riječima, obuka postaje način vezivanja zaposlenika za organizacijske ideale, a ne način njihova istinskoga opunomoćenja. Štoviše, provođenjem opunomoćenja na ovaj način zaposlenicima se uz posao delegira i odgovornost za rezultate što se može postići jedino većim stupnjem konformizma organizacijskim vrijednostima. Treninzima, obukom i programima mentorstva menadžment postiže cilj da se zaposlenicima omogući da učinkovito rade uz manji stupanj nadzora i kontrole. Na taj način zaposlenici očito povećavaju stupanj slobode u radu, ali tek nakon što su indoktrinirani da rade na određeni način. Neki autori čak tvrde da se davanjem prilike zaposlenicima da se sami kontroliraju menadžeri oslobađaju obaveza kako bi se usmjerili na ostvarivanje vlastitoga cilja: samoodržanja⁷⁸². Osim toga, na taj način ne samo da se povećava totalitarna kontrola zaposlenika, već i oni sami aktivno sudjeluju u održanju takvoga stanja⁷⁸³. Ako je takva situacija protivna njihovoj volji, otpor se smanjuje pojačavanjem straha od nezaposlenosti, nižih plaća, manjih mogućnosti za napredovanje itd. Zaposlenici su sredstvima emotivne kontrole zapravo *deopunomoćeni*.

Iz navedenoga je vidljivo da Kriička teorija, u ovom slučaju s aspekta organizacijske kulture, služi kao sredstvo preispitivanja uloge poduzeća i njihove odgovornosti u društvu. Sagledavanjem njenih temeljnih stavova i njihovom primjenom u organizacijskom kontekstu razvija se mogućnost njenoga djelovanja kao korektiva društvenih oblika dominacije. Preispitivanjem temeljnih mentalnih modela i ideologije postiže se viši stupanj kritičnosti kojim se može boriti protiv vidljivih i prikrivenih oblika društvene represije.

781 Rusaw, A. C. (2000.): "Uncovering training resistance: a critical theory perspective", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 249–263.

782 Ogbor, J. (2001.): "Critical theory and the hegemony of corporate culture", *Journal of Organizational Change Management*, god. 14, br. 6, str. 590–608.

783 Smith, S., Wilkinson, B. (1985.): "No doors on offices, no secrets, we are our own policemen", *CEBES Journal*, god. 1, str. 30–49.

Budući da se razvoj zapadnoga društva temelji na hijerarhijskoj podjeli, dominaciji društvenih grupa i njihovom radu „u ime višega dobra“, a što se u poduzećima odražava izgradnjom organizacijske kulture u kojoj se zahtijeva visoki stupanj homogenosti i odricanje od vlastitoga identiteta kako bi se ostvarili ciljevi poduzeća, jasno je da će ideje koncepta učećega poduzeća naići na vidljivi ili prikriveni otpor. Logično je očekivati da se menadžeri neće htjeti odreći vlastite dominacije koju najčešće ne ostvaruju na temelju znanja, već na temelju legitimne moći i kontrole. S druge strane, za menadžere koji će naizgled prihvatiti ideje ovoga koncepta postoji opasnost da javno zagovaraju ovaj koncept, a njegovo prihvaćanje temelje samo na opunomoćenju zaposlenika u smislu jačanja obuke s ciljem jače identifikacije s vrijednostima ugrađenima u organizacijsku kulturu. U tom slučaju, nakon nekog vremena zaposlenici će shvatiti da se radi samo o novom načinu razvijanja organizacijske dominacije te će rasti cinizam i latentni otpor.

Da ne bi bilo zabune, treba napomenuti da ideja lojalnosti organizaciji i njenim vrijednostima nije u suštini pogrešna. Da bi se bilo koji zadatak obavio na najbolji način, potreban je visoki stupanj prihvaćanja njegovih inherentnih vrijednosti. Isto tako, ako taj rad zahtijeva suradnju s drugim ljudima, potrebno je postaviti visoki stupanj homogenosti grupe kako bi se ostvario najviši oblik suradnje. Problem se javlja kada organizacijske vrijednosti postanu supstitut za vlastite vrijednosti, odnosno ako ne omogućuju življenje i razvoj vlastitih vrijednosti, te još više kada razaraju potencijal za razvoj vlastitih vrijednosti. Tada se zaposlenici zapravo odriču slobode i pristaju na organizacijsku dominaciju u njihovom životu, pa čak i ako se ona temelji na višem stupnju učenja i znanja. Vrlo često zaposlenici toga nisu svjesni pa zapravo aktivno sudjeluju u podupiranju ovakvih kontrolnih mehanizama.

Uspoređivanjem zasada zapadnjačke kulture koja se temelji na hijerarhijskoj stratifikaciji i raznim oblicima dominacije s odrednicama istočnjačke kulture koja se usto temelji na drugačijim vjerskim temeljima, može se očekivati da je filozofija učeće organizacije imanentna ovoj potonjoj. Koncepti bliski filozofiji učeće organizacije, kao što je koncept cjelokupnoga upravljanja kvalitetom, već su potekli iz japanske poslovne prakse. Jasno je da je društvene i kulturološke konture izgrađivane stoljećima teško mijenjati. Upravo stoga treba primjenjivati Kritičku teoriju kako bi se izbjeglo da filozofija učeće organizacije postane i ostane još jedan pomodni trend u menadžmentu koji propagira društvena i korporacijska elita koja će je tobožnjim poznavanjem njenih koristi koristiti kao metodu učvršćivanja vlastite dominacije. Na taj će način njene koristi zastati upravo na tome, a njen ko-

načni cilj, povećanje raznolikosti, inoviranje i upravljanje na temelju znanja, ostati tek utopijom.

Međutim, najveća odgovornost razvijanja pravednijega društva i ideje učeće organizacije leži u pojedincima koji zadovoljavanje primarnih potreba ne bi trebali mijenjati za slobodu mišljenja, autonomiju te pravo na opoziciju kako u poduzećima tako i u društvu. Drugim riječima, ponad vidljive stvarnosti pojedinci imaju pravo i obavezu postavljanja pitanja i traženja alternativa. Paradoksalno, ali upravo je ovo temeljna ideja filozofije učeće organizacije. Ili, ako je krenuti od utemeljitelja ove filozofije, učeća organizacija jest i treba biti organizacija „u kojoj ljudi neprestano povećavaju svoju sposobnost da stvaraju rezultate koje istinski žele, gdje se njeguju novi i razvojni obrasci razmišljanja, gdje se oslobađa kolektivna aspiracija i gdje ljudi neprestano uče kako zajedno sagledati cjelinu (stvarnost)”⁷⁸⁴.

Ako se u obzir uzme izvorno Sengeovo poimanje učeće organizacije, može se zaključiti da tu nema naglaska na neke određene vrijednosti niti se propisuje kada bi ih trebalo primjenjivati, već se svaka situacija sagledava kao jedinstvena te se zajedno i ravnopravno iznalaze načini za njenu transformaciju, a da pritom pojedinci razvijaju, ali i nadilaze sebe. Kako je jasno da je moguće da je riječ o idealističkoj težnji i utopiji, o mogućnostima razvoja takve organizacije bit će riječi na samom kraju knjige. No, nakon ove analize nameće se zaključak koji se temelji na „efektu leptira“, odnosno činjenici da pojedinci jedino podizanjem na ljestvici hijerarhijske potreba i radom na vlastitom razvoju mogu usmjeravati svoj život, a tako i razvoj društva. Budući da je osobni razvoj i osobna izvrsnost također temeljna odrednica filozofije učeće organizacije, jednom postavljene zasade toga koncepta trebale bi imati moć spirale koja će potaknuti razvoj društva na višoj razini.

Tvorcima koncepta učeće organizacije i poduzeća može se predbaciti da ovaj koncept propagiraju kao gotovo univerzalno rješenje za veliki broj organizacijskih problema. Međutim, autori se dosad nisu detaljnije bavili definiranjem pretpostavki potrebnih za njegovo uspješno uvođenje. Posebice se može uočiti da nedostaje rasprava o negativnim implikacijama i problemima njegova uvođenja. Nije istraženo što se događa kada se koncept učeće organizacije uvodi u organizacije čiji članovi nisu voljni prihvatiti promjene koje on zahtijeva ili kada prihvaćanje načelno postoji, ali je praćeno odugovlačenjem i raznim drugim oblicima sabotiranja. S obzirom na navedene nejasnoće oko razumijevanja koncepta organizacije

⁷⁸⁴ Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY, str. 3.

i poduzeća koje uči, kao i nepostojanje sustavskih analiza primjene ovoga koncepta, može se uočiti da postoji mali broj konkretnih primjera razvijenoga koncepta učeće organizacije u praksi.

Treba se osvrnuti i na pitanje ima li veličina poduzeća utjecaj na uspješnost transformacije poduzeća prema učećem poduzeću. Iako Shrivastava⁷⁸⁵ spominje utjecaj veličine u svom razmatranju različitih razina procesa učenja, ne daje objašnjenje kako veličina poduzeća utječe na sposobnost oblikovanja učećega poduzeća. Hendry *et al.*⁷⁸⁶ spadaju u nekolicinu autora koji su veličinu smatrali važnom organizacijskom varijablom. Oni smatraju da manja poduzeća imaju određene prednosti u smislu transformacije prema konceptu učećega poduzeća. Međutim, ne navode koje su to prednosti.

Može se ustvrditi da je koncept učeće organizacije i učećega poduzeća univerzalan i primjenjiv na svako poduzeće. Međutim, proces implementacije je jednostavniji što je poduzeće manje. Prije svega, pri oblikovanju organizacijskih sastavnica prema odrednicama koncepta učećega poduzeća radi se o složenom procesu upravljanja promjenama. Suzbijanje otpora zbog neprovjerenih glasina, straha od novoga i gubitka pozicija lakše je u malim poduzećima. U takvom okruženju lakše je organizirati i odražavati seminare, radionice i okrugle stolove o razlozima i smjeru transformacije. Također ne treba zanemariti trošak provođenja programa obuke i razvoja koji je čest razlog ograničenih napora u smislu transformacije prema učećem poduzeću kod velikih poduzeća. Osim toga, za taj proces potrebno je učinkovito vodstvo u smislu nadahnutoga vođe učitelja, sluge i mentora koji će poticati zaposlenike i angažirati se na oblikovanju učeće kulture. Organizacijska struktura poželjna u konceptu učećega poduzeća je mrežna, organska i adhokracija, što je opet lakše implementirati u malim poduzećima u kojima ionako dominiraju organizacije s manje hijerarhijskih razina. Kako bi se učinkovito upravljalo znanjem i omogućilo širenje informacija, potrebna je odgovarajuća infrastruktura u smislu informacijske i komunikacijske tehnologije što je opet lakše i uz manja ulaganja provesti u malim poduzećima.

Proces učenja i ugrađivanje informacijske i komunikacijske tehnologije koja posreduje pri učenju zahtijeva financijska ulaganja. Nameće se pitanje tko snosi taj

785 Shirastava, P. (1983.): "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies*, god. 20, br. 2, str. 7–28.

786 Hendry, C., Jones, A. M., Cooper, N. (1994.): *Creating a Learning Organization: Strategies for Change*, Sutton Coldfield Man-made Fibres Industry Training Organization.

trošak? Treba li ga snositi poduzeće koje ugrađivanjem znanja u proizvode i usluge želi ostvariti trajne konkurentne prednosti? Trebaju li taj trošak snositi zaposlenici koji stjecanjem znanja stječu i dugoročniju sposobnost zaposlenja, napredovanje u karijeri, bolje radne uvjete itd.? Možda taj trošak trebaju snositi kupci koji dobivaju kvalitetan proizvod ili uslugu s višim udjelom znanja. Odgovor se može sažeti u konstataciji: *u trošku trebaju sudjelovati svi subjekti koji ostvaruju koristi*. Prema tome, poduzeće u svojim godišnjim planovima treba planirati budžet za učenje. Od zaposlenika se može tražiti da dio programa edukacije pohađaju u svoje slobodno vrijeme. U obveze spadaju i pripreme za programe učenja, čitanje itd. Kupci troškove superiornijih proizvoda ili usluga koji sadrže visoku razinu znanja plaćaju kroz cijene u kojima se reflektiraju troškovi ulaganja u proces učenja.

Vrlo je malo organizacija koje su barem u nekoj mjeri bliske kombinaciji značajki učeće organizacije, posebno kako je opisuje Senge. Menadžeri možda jesu usmjereni na dugoročni rast i održivost poduzeća koje vode, ali se pritom posebno ne usredotočuju na razvoj ljudskih potencijala. Predmet njihova interesa najčešće predstavlja upravljanje troškovima proizvodnje i distribucije radi njihove minimizacije te jačanje prepoznatljivosti brenda i imidža poduzeća. Prioriteti poduzeća dominantno su financijske prirode. Posebice se to odnosi na visoko postavljenu ciljnu razinu profita koju treba doseći u sve kraćem vremenu. U takvom ozračju izgradnja učećega poduzeća je teško moguća. Stoga u poduzećima kapitalističke ekonomije, gdje je temeljni cilj profit, tendencija stvaranja učeće organizacije i poticanje znanja i razvoja svih zaposlenika djeluje utopijski. Međutim, u uvjetima sve globaliziranije ekonomije u kojoj je znanje postalo temeljna kategorija ipak treba ukazati na važnost razvoja ljudskih potencijala, odnosno intelektualnoga kapitala u smislu trajnoga učenja na svim razinama: individualnoj, timskoj i organizacijskoj kao temeljnoga čimbenika procesa stvaranja nove, odnosno dodane vrijednosti.

Produktivnost i konkurentnost su bez dvojbe postali funkcija generiranja znanja i informacija. Poduzeća se organiziraju u proizvodne mreže, mreže upravljanja i distribucije. Sržne ekonomske aktivnosti postaju globalne, odnosno odvijaju se u stvarnom vremenu ili u određeno dogovoreno vrijeme na globalnoj razini. Zanimarivanje učenja na grupnoj ili individualnoj razini u navedenom kontekstu ima razorne posljedice. Logičan je zaključak da investiranje u tehnologiju radi povećanja učinkovitosti nije dovoljno. U ovakvim okolnostima potrebno je također investirati u znanje, transfer znanja i učenje, što služi kao čimbenik održanja tehnologije i poslovanja u cjelini. Uz učinkovito korištenje tehnologije organizacije

trebaju postati učinkovite u procesu stjecanja, identifikacije, transfera i korištenja znanja. Ovaj proces za suvremeno poslovanje predstavlja najveći izazov. Izazov predstavlja i sama priroda znanja. Eksplicitno znanje je vidljivo, neovisno, lako ga je kopirati, a i spoznati. S druge pak strane, implicitno znanje je neopipljivo, manje je uočljivo, složenije je, te ga je teže prenijeti na drugu osobu kao i odvojiti od osobe koja ga je stvorila ili konteksta u kojemu je nastalo. Ovo individualno znanje doseže svoj komercijalni potencijal tek kada se replicira od strane organizacije i postane organizacijsko znanje. Takvo znanje nije jednostavno prenositi. S njim treba živjeti, o njemu treba razgovarati i ugraditi ga u život organizacije u smislu njene kulture, strukture, politike, procedura, itd. Ono mora postati dio ljudi, dio njihova ponašanja.

Koncept organizacije, odnosno poduzeća koje uči razvija okvir procesa učenja, nudi modele razvoja pojedinih sastavnica filozofije učeće organizacije koji djeluju kao facilitator učenja. Ni organizacija, pa tako ni poduzeće, nije živi entitet, odnosno ne iskazuje razvojne potencijale. Razvojni potencijali organizacije mogu se izraziti kao sinergija razvojnih potencijala pojedinaca koji čine grupu ili kolektiv, usmjerene prema zajedničkoj viziji i izvirujućoj strategiji. Organizacija predstavlja okvir koji omogućuje grupi pojedinaca da ostvare zajedničke ciljeve. Filozofija učeće organizacije tako predstavlja okvir koji nudi smjernice kako proces učenja optimizirati, održati potencijale za učenjem i promjenama te ih s vremenom podizati na višu razinu. Organizacijsko ponašanje, a stoga i učenje, ovisno je o sveukupnom makrookruženju, odnosno organizacijskom kontekstu, bez obzira na način njegove regulacije i ustrojstva. Budući da je učenje u organizacijama kompleksno i višeslojno, može biti potaknuto ili otežavano kako vanjskim, tako i unutarnjim čimbenicima, može se odvijati u različitim oblicima i rezultirati različitim implikacijama. Stoga se javlja potreba za razumijevanjem svih čimbenika, kako u poduzeću tako i izvan njega, kako bi se procesom učenja, a tako i konceptom učećega poduzeća, učinkovito upravljalo.

Budući da se koncept učeće organizacije razvijao, sazrijevao i dopunjavao desetljećima, može se smatrati da on nije tek još jedan u nizu pomodnih trendova u menadžmentu, već filozofija koja svojim holističkim pristupom po prvi put nastoji pomiriti suprotstavljene strane poduzeća i zaposlenika, odnosno svih interesno-utjecajnih grupa. Cilj je omogućiti da se ispune interesi i želje dionika interne i eksterne okoline, ali što je još važnije, stvoriti okružje u kojem će ispunjavanje ciljeva svih interesno-utjecajnih grupa biti prirodno i obnavljajuće te istodobno jamčiti održivost. Ideja koja djeluje kao kohezivna sila između menadžera, kao

agenata vlasnika, i zaposlenika je učenje kao prirodna čovjekova potreba razvijanja potencijala, oslobađanja aspiracija i postizanja osobnoga blagostanja i zadovoljstva, ali istodobno i obveza poduzeća kao jedinoga načina na koji ono može dugoročno osigurati opstanak u društvu i ekonomiji znanja.

Jasno je da je koncept učeće organizacije i učećega poduzeća kompleksan, a njegova primjena nije jednostavna. Potrebno je ipak spomenuti i dvojbe nekih autora o tome je li učeća organizacija mit ili stvarnost. Solomon⁷⁸⁷ i Hammond i Wille⁷⁸⁸ smatraju da prava učeća organizacija zapravo ne postoji te ju smatraju samo vizijom koja vidi svijet koji je međuovisan i koji se mijenja. Može se ipak ustvrditi da je učeća organizacija put kojim se organizacija kreće, ali nikada potpuno ne stiže na cilj. Ovaj koncept predstavlja veliki izazov zbog činjenice da zahtijeva trajni i sveobuhvatni angažman članova organizacije na svim razinama uz učinkovito vodstvo kako bi se implementirale discipline učenja i svi dijelovi organizacije doveli u stanje koordiniranoga i harmoničnoga djelovanja. Budući da još ne postoje precizne strategijske smjernice uvođenja ovoga koncepta, prirodno je da se u implementaciji javljaju problemi i pogreške. Stoga je potrebno poticati kulturu dijaloga kako bi se pravovremeno uklanjale smetnje. Osim toga, budući da je učeća organizacija cilj kojemu se teži i ostvaruje uvijek na višoj razini, i implementacija predstavlja oblik akcijskoga učenja koji rezultira iskustvom na temelju kojega organizacija i njeni članovi dalje uče kako implementirati ovaj koncept.

Iako neki autori postavljaju pitanje „Postoje li uopće učeća poduzeća u pravom smislu riječi?“, moguće je također postaviti pitanje suprotne tendencije „Nisu li sva poduzeća u nekom obliku učeća poduzeća?“ Iako je odgovor na prvo pitanje upitan, odgovor na drugo pitanje je ipak potvrđan. Drugim riječima, svako poduzeće koje opstaje u svom okruženju, bez obzira na to mijenja li pritom svoju orijentaciju, cilj opstanka ostvaruje na temelju procesa učenja. Stoga svako poduzeće prikuplja informacije o novoj tehnologiji, stupnju zadovoljstva postojećih kupaca i potencijalima tržišta u kojem još nije zastupljeno. Ovaj proces učenja odvija se primarno na temelju tržišne orijentacije. Prikupljanju informacija na temelju tržišne orijentacije svako poduzeće može pribrojiti i učenje nastalo repetitivnim aktivnostima što predstavlja učeću krivulju ili krivulju iskustva. Ovaj oblik učenja posebno je prikladan za poduzeća kojima je cilj ostvariti operacijsku izvrsnost

787 Solomon, C. M. (1994.): "HR Facilitates the Learning Organization Concept", *Personnel Journal*, god. 73, br. 11, str. 56–66.

788 Hammond, V., Wille, E. (1994.): *The Learning Organization*, Gower Handbook of Training and Development, Brookfield.

izraženu smanjenjem troškova, povećanjem kvalitete te posljedično povećanjem zadovoljstva i odanosti kupaca.

Svako poduzeće koje ne poznaje načela i sastavnice koncepta učećega poduzeća uključeno je barem u navedena dva oblika procesa učenja. Stoga se može konstatirati da je svako poduzeće tržišne ekonomije u nekom obliku učeće poduzeće, odnosno da svako poduzeće studiranjem načela i sastavnica koncepta učećega poduzeća ima mogućnost ovaj koncept primijeniti i razvijati ga prema kontingencijskim čimbenicima kako bi proširilo bazu procesa učenja, maksimiziralo učinke procesa učenja te se svjesno i aktivno usmjeravalo u procesu organizacijskoga razvoja. Iako je o transformaciji prema učećem poduzeću moguće učiti iz iskustava drugih poduzeća, svako poduzeće treba napraviti vlastiti plan preobrazbe kako bi ovaj koncept prilagodilo jedinstvenoj kombinaciji resursa, procesa, zaposlenika, kulture, povijesti i aspiracija. Jasno je stoga da je proces izgradnje učećega poduzeća zapravo putovanje prema nikada u potpunosti ostvarivom cilju uz odrednice koncepta učećega poduzeće kao zvijezde vodilje na tom putu.

Filozofija učećega poduzeća može se stoga opisati kao metafora za organizacijsku transformaciju i inovaciju kroz učenje. Opire se mjerenju i fokusira se na transformaciju, odnosno promjenu. Svako poduzeće tako treba odgovoriti na neka temeljna pitanja:

1. Kakvi se oblici i načini učenja odvijaju u poduzeću?
2. Tko uči i o čemu?
3. Uče li sudionici i poduzeće u cjelini iz iskustva o provedenim aktivnostima?
4. Kako se znanje razmjenjuje na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini?
5. Kako se novo znanje ugrađuje u organizacijsko ponašanje i proces stvaranja vrijednosti?

Na taj način poduzeće ukazuje na to da procesu učenja pristupa ozbiljno, svjesno i sustavno, odnosno da proces učenja izgrađuje kao središnju vrijednost poduzeća. Učeće poduzeće svjesno i ciljano koristi znanje kao rezultat procesa učenja pojedinaca, timova, grupa i organizacijskih jedinica te između poduzeća i interesnih grupa u svrhu pojedinačne, ali i kolektivne transformacije.

Iako se tema učeće organizacije i učećih poduzeća intenzivno izučava i primjenjuje u svrhu organizacijskoga razvoja, javljaju se i pitanja o važnosti ovoga koncepta

u današnje doba. Tako su se Pedler i Burgoyne⁷⁸⁹ u svom radu zapitali je li učeća organizacija još živa. Naime, danas se spominje puno pojmova koji imaju sličnosti s konceptom učeće organizacije ili se koriste kako njegovi sinonimi u nastojanjima transformacije poduzeća prema odrednicama ovoga koncepta. Tako se poduzeća izgrađuju kao „adaptivni sustavi“, „agilni sustavi“, sustavi koji razvijaju „dinamičke kompetencije“, kao „sustavi znanja“ ili „mrežni sustavi znanja“ ili pak kao „kolaborativna učeća partnerstva“. Pritom treba uočiti da se poduzeća kao agilni i adaptivni sustavi mogu izgraditi samo na temelju neprestanoga učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini kako bi postali sustavi znanja koji dalje razvijaju svoje dinamičke kompetencije na temelju neprestanoga učenja i zahtjeva interne i eksterne okoline, ali i želja raznih dionika. Isto tako, sustave znanja moguće je razvijati samo na temelju umrežavanja s raznim dionicima koji postaju izvori znanja i učenja, ali i partneri u tom procesu, čime se stvaraju temelji za razvoj suradničkoga menadžmenta, odnosno kolaborativnih učećih partnerstava. Učeća organizacija tako postaje sustav koji se temelji na viziji koja se uvijek iznova kreira i nadograđuje, a pomaže razvijati ideje i puteve individualne i kolektivne transformacije.

No, sve dok istraživači i praktičari budu sagledavali poslovne i svake druge organizacije kao strojeve koje je moguće rastaviti, odnosno dekonstruirati, te sastaviti ili konstruirati prema nekom modelu prema kojemu bi on dugoročno trebao funkcionirati, upravljački proces bit će neuspješan. Svaki pokušaj regulacije organskoga sustava prema nekom modelu može pokazati tek kratkoročni uspjeh jer će se devijacije i izuzeci pojavljivati kao pravilo, a ne tek povremeno. Nijedan organski sustav nije reverzibilan te je njegovo trajno postojanje jedino moguće na višim razvojnim razinama. Svaki organski sustav uvijek će nas iznenađivati nepredvidljivim tendencijama i razvojem. Iako je neka opća upravljačka i operativna pravila, naravno, moguće identificirati, *sivu kutiju organskoga sustava* nije moguće potpuno rastaviti kako bi se u potpunosti definiralo njeno djelovanje uz mogućnost predviđanja budućega ponašanja i djelovanja. Analiza tako nije prikladna metoda spoznaje razvojne kreacije. Jasno je jedino temeljno načelo – sustav treba opskrbiti resursima i definirati namjeru ishoda, a do toga je moguće doći održavanjem potencijala bihevioralne raznolikosti koji sustav održava na životu. Filozofija učeće organizacije može biti od velike pomoći u tom smislu.

789 Pedler, P., Burgoyne, J. (2017.): "Is the Learning Organisation Still Alive?", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 199–126.

3.5. Istinski učeća organizacija – organizacija duhovnosti predanih ljudi

Filozofiju učeće organizacije prvi je na sustavan način u menadžment uveo Peter Senge u svojoj knjizi *Peta disciplina*. Učeću organizaciju definirao je kao organizaciju „u kojoj ljudi neprestano povećavaju svoju sposobnost da stvaraju rezultate koje istinski žele, gdje se njeguju novi i razvojni obrasci razmišljanja, gdje se oslobađa kolektivna aspiracija i gdje ljudi neprestano uče kako zajedno sagledati cjelinu (stvarnost)“⁷⁹⁰. No, postojeća istraživanja učeće organizacije većinom su usmjerena na utvrđivanje značajki organizacijske prakse. S druge pak strane, malo je istraživanja kojima su obuhvaćeni pojedinci u smislu detaljnijega istraživanja značajki njihova ponašanja, posebno predloženih učećih disciplina, ali i osjećaja.

Upitno je također postoje li organizacije u kojima bi njihovi članovi doista mogli ustvrditi da „neprestano povećavaju svoju sposobnost da stvaraju rezultate koje istinski žele“. Također je upitno kako se to „oslobađa kolektivna aspiracija“ i postoji li doista mjesto „gdje ljudi neprestano uče kako zajedno sagledavati cjelinu“. To možda može vrijediti za male poduzetnike, znanstvenike ili umjetnike, odnosno za ljude koji rade u malim grupama. Upravo zato ovakvo poimanje učeće organizacije može zvučati mistično, idealistično, ali i utopijski, ili barem romantičarski⁷⁹¹. No, ako istražujemo učeću organizaciju i pozivamo se na ovaj izvor, odnosno na utemeljitelja ove paradigme, onda bismo u tom pravcu trebali usmjeriti svoje istraživačke napore. Osim toga, istraživanja bi trebala imati i normativnu značajku, odnosno trebala bi se odnositi i na ukazivanje na to kakva bi individualna i organizacijska praksa *trebala biti*⁷⁹².

S obzirom na te činjenice, ali i popularnost i dopadljivost Sengeovih ideja, moramo se zapitati jesmo li sve oko učeće organizacije zapravo *krivo shvatili*? Možda postoji neka karika koja nedostaje, a koja može staviti Sengeove ideje u perspektivu i pojasniti nam kako doista izgraditi istinski učeće organizacije, odnosno organizacije koje mogu odgovarati opisu koji je predložio Senge. Tako se može predložiti sljedeće rješenje: da bi se Sengeove ideje mogle razumjeti, a onda i primijeniti,

790 Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY, str. 3.

791 Rupčić, N. (2017.a): "Spiritual development – a missing and powerful leverage when building learning organizations", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 418–426.

792 Rupčić, N. (2016.b): *Upravljačka ekonomika – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 38.

potrebno ih je sagledati kroz prizmu duhovnosti, odnosno duhovne prakse. Tako je najprije potrebno razumjeti što je to duhovnost, odnosno kako se prakticira te potom utvrditi pridonose li te ideje i praksa, a posebno njihov ishod, izgradnji učećih organizacija kako ih predlaže Senge, prvenstveno s obzirom na predložene učeće discipline, odnosno ponašanje i djelovanje na individualnoj razini.

Duhovnost podrazumijeva priznavanje osjećaja ili uvjerenja da postoji nešto što je veće od nas samih, neka sila koje smo dio, a koja je kozmičke ili božanske prirode. Duhovnost također podrazumijeva uvjerenje ili spoznaju da naši životi imaju važnost i značenje iznad svakodnevne egzistencije na biološkoj razini koja je često obilježena sebičnošću i agresijom prema drugima⁷⁹³. Ona podrazumijeva i spoznaju da smo dio smislenoga i svrsishodnoga Života koji se odmotava ispred naših očiju. Stoga duhovnije osobe traže smisao i svrhu svojega života kako bi živjele integrirano i autentično⁷⁹⁴.

Duhovnost također uključuje istraživanje univerzalnih vrijednosti i tema kao što su ljubav, suosjećanje, altruizam, život nakon smrti, znanje i mudrost⁷⁹⁵. Spoznajom tih vrijednosti, neke osobe postižu višu razinu razvoja te ih se naziva prosvjetljenima ili svecima⁷⁹⁶. No, razvoj duhovnosti najprije podrazumijeva iscjeljivanje i neutraliziranje ega ili našega lažnog identiteta kako bi osobu obuzeli osjećaji istinskoga i zdravoga samopouzdanja i vlastite vrijednosti, odnosno kako osoba više ne bi bila sputana i ograničena branama vlastitoga ega. No, razvoj duhovnosti obično podrazumijeva prihvaćanje određene prakse ili discipline kako bi moglo doći do napretka. No, pritom osoba vježba bivanje, odnosno *ne-činjenje* te ima osjećaj da se *vraća kući*. Najčešće kontemplativne prakse, kao temelj duhovnosti

793 Spencer, M. (2012.): *What is spirituality? A personal exploration*, Royal College of Psychiatrists (pristup 20. studeni 2022.).

794 Mitroff, I., Denton, E. (1999.): *A Spiritual Audit of Corporate America: A Hard Look at Spirituality, Religion, and Values in the Workplace*, Jossey-Bass.

795 Ershov, B. A., Perevozchikova, L. S., Romanova, E. V. (2019.): *Globalization and Intensification of Spiritual Values in Russia in the Philosophical Aspect*, 6th International Conference on Education and Social Sciences Abstracts & Proceedings, str. 208–212.

796 Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S.-C., Wu, L., Lin, W.-W., Hsu, C.-S. (2020.): "Introducing the study of life and death education to support the importance of positive psychology: an integrated model of philosophical beliefs, religious faith, and spirituality", *Front. Psychol.*, god. 11, 580186, str. 1–16; Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S.-C., Wu, L., Shih, J.-H., Shi, S.-Y. (2021.): "Life, death, and spirituality: A conceptual analysis for educational research development", *Heliyon*, god. 7, br. 5, doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e06971

i zajednički nazivnik mnogih religija, su molitva i meditacija koje također imaju važnu ulogu u svakodnevnom životu, posebno zdravlju⁷⁹⁷.

Pa ipak, razvoj duhovnosti nerijetko uključuje spontane događaje koji se ne mogu stručno objasniti, odnosno koje se može pripisati nekoj izvanjskoj sili odnosno milosti ili božjoj intervenciji. No, razvoj se ne događa odjednom, već se razvija postupno, a nerijetko ga potaknu neki teški životni događaji poput teže bolesti, gubitka, iskustva bliskoga smrti i slično, kada osoba uviđa svu krhkost života te je naprosto prisiljena ponovno sagledati svrhu svoga života. Drugim riječima, osoba doživi neki okidač duhovne transformacije te nastoji integrirati tu transformaciju u svoj život na način da ga redizajnira. Taj proces ima neke faze⁷⁹⁸. Osoba najprije doživljava tzv. „mračnu noć duše“ (engl. *dark night of the soul*) kada prethodni životni stupovi ili oslonci nestaju ili gube smisao. Nakon suočavanja s naizgled bezizlaznom situacijom i njena prihvaćanja, osoba započinje potragu za duhovnim učenjem te spoznaje temeljna duhovna načela i vrijednosti. Nakon toga slijedi faza integracije kada osoba primjenjuje, odnosno integrira te ključne aspekte u svoj život, a posebno u svoje djelovanje, odnosno rad i posao.

Neke osobe, koje su kroz „mračnu noć duše“ prošle zadržavši postojeći posao, nastoje pronaći dublji smisao i integrirati duhovne vrijednosti u svoj rad, posebno s aspekta istinskoga služenja kako tim vrijednostima tako i ljudima, izgrađujući pritom smislene ljudske odnose. Za neke ljude to znači razvijanje snažnoga nesklada između osobne težnje za duhovnim razvojem i organizacijske kulture. Takvi ljudi mogu napustiti posao ili postati manje angažirani, gotovo pasivni. No, duhovno razvijenija osoba tada uviđa da postoji nešto iznad logike i razuma, odnosno da život čini niz slučajnih događaja koji su smisljeno povezani, odnosno sinkroniciteta, te svjesno, voljno i s povjerenjem iskoračuje u nepoznato.

Sinkroniciteti se mogu nazvati oblikom samotranscendencije koji se događaju izvan kauzalno determinirane simboličke stvarnosti pa ih je Jung nazvao „akauzalnima“⁷⁹⁹. Osoba ih značajnije počinje uočavati tek kada se nađe u okolnostima značajnoga restrukturiranja svoga života što može biti praćeno osjećajem nemoći

797 Walker, A. R. (2020.): ““God is my doctor”: mindfulness meditation/prayer as a spiritual well-being coping strategy for Jamaican school principals to manage their work-related stress and anxiety”, *Journal of Educational Administration*, god. 58, br. 4, str. 467–480.

798 Neal, J. A., Bergmann Lichtenstein, B. M., Banner, D. (1999.): “Spiritual perspectives on individual, organizational and societal transformation”, *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 3, str. 175–186.

799 Gildersleeve, M., Crowdenn, A. (2019.): “Spiritual synchronicity and place: I. A psychoanalytic perspective”, *Australian Journal of Parapsychology*, god. 19, br. 2, str. 121–142.

željenoga djelovanja. Takav hrabri čin iskoraka u nepoznato potaknut je težnjom osobe da iskorači iz nesusjesnoga i odmakne se od svoje mizerne egzistencije prema stanju više razine svijesti i vlastitoga razvoja na temelju kojega može svjesno i zrelo odgovarati na životne situacije umjesto da nasumce, nesusjesno i nezrelo na njih reagira. Na taj način mnogi ljudi, spletom neobičnih, naizgled slučajnih okolnosti, nailaze na prilike u poslovnom i/ili osobnom smislu zahvaljujući kojima mogu razvijati svoje duhovne kvalitete na željeni način.

Kao tema, duhovnost privlači sve veću pozornost u području menadžmenta kao njegova nova dimenzija ili perspektiva te se čak naziva „organizacijskim četvrtim valom“, aludirajući na tehnološki val⁸⁰⁰, dok se poduzeća počinje nazivati „poduzećima utemeljenima na duhovnosti“. Brojne organizacije se danas smatraju duhovno osiromašenima, a duhovna praznima smatra se uzrokom brojnih neetičnih i nezakonitih aktivnosti u sve većem broju poduzeća⁸⁰¹. Prema istraživanju, čak je 61 % ispitanika izjavilo da smatraju da bi na njihovom radnom mjestu bilo dobro uvesti viši stupanj smislenosti i duhovnosti⁸⁰². Današnje radno mjesto također se smatra „legitimiziranom šizofrenijom“⁸⁰³ budući da se od zaposlenika očekuje da svakodnevno nose umjetnu masku zadovoljstva i uspjeha, čime šire kolektivni osjećaj hipokrizije. Na taj način se čovjek umjetno i prisilno fragmentira, odnosno razdvaja se posao od njegova osobnog života što uzrokuje tinjajuće nezadovoljstvo, stres i izgaranje na poslu. Stoga se naglasak na duhovnost smatra glavnom organizacijskom transformacijskom silnicom⁸⁰⁴ te se u organizacijski život nastoji unijeti veći stupanj svrhovitosti, povezanosti i osjećaja zajedništva. Ideja da se smisao života može ostvariti kroz rad prisutna je i u okviru islamske radne etike te se odnosi na jačanje osobnoga razvoja pojedinca i društvenih odnosa. Tako se smatra da ideal rada povezuje individualni i organizacijski razvoj i uspjeh s društvenim blagostanjem⁸⁰⁵.

800 Wagner-Marsh, F., Conley, J. (1999.): "The fourth wave: The spiritually-based firm", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 4, str. 292–301.

801 Mitroff, I. I., Denton, E. A. (1999.): "A study of spirituality in the workplace", *Sloan Management Review*, god. 40, str. 83–92.

802 Johnson, H. (2004.): "Taboo No More", *Training*, 1. travnja, str. 22–27.

803 Neal, C. (1999.): "A conscious change in the workplace", *The Journal for Quality and Participation*, god. 22, br. 2, str. 27–30.

804 Ashmos, D. P., Duchon, D. (2000.): "Spirituality at work: A conceptualization and measure", *Journal of Management Inquiry*, god. 9, br. 2, str. 134–145.

805 Ali, A. J., Al-Owaihan, A. (2008): "Islamic work ethic: a critical review", *Cross Cultural Management: An International Journal*, god. 15, br. 1, str. 5–19.

Usklađivanje ljudskih vrijednosti s organizacijskim ciljevima, odnosno njihovom integracijom s organizacijskim djelovanjem, potiče angažiranost zaposlenika na radom mjestu, a time i njihovu veću produktivnost⁸⁰⁶, ali i odanost⁸⁰⁷. Razlog se može pronaći u uspostavljenom većem stupnju povjerenja, povezanosti i zajedništva na radnom mjestu⁸⁰⁸. Pokazivanje većega interesa za potrebe i ciljeve drugih ljudi u poduzeću dovodi do većega stupnja grupne kohezije, zadovoljstva zajedničkim radom i radne uspješnosti⁸⁰⁹. Dijeljenjem zajedničkih vrijednosti i zajedničkoga osjećaja svrhovitosti poduzeće se može pretvoriti u *zajednicu* u kojoj svakodnevni zadaci imaju dublje značenje i pružaju veće zadovoljstvo⁸¹⁰ zbog većega osjećaja povezanosti, mudrosti i izražavanja razumijevanja i suosjećanja. Duhovnost također pokazuje povezanost s boljim mentalnim zdravljem u smislu većega osjećaja sreće, samopouzdanja, optimizma, nade i životnoga zadovoljstva⁸¹¹. Čak su i srednji i vrhovni menadžeri prema jednom istraživanju svoj uspjeh opisivali terminima kao što su povezanost, ravnoteža i cjelovitost, a ne materijalnim terminima poput novca ili promaknuća⁸¹².

Poznavanjem načela duhovne prakse može se zaključiti da se ideja učeće organizacije, a posebno učeće discipline, odnosno discipline na individualnoj razini kako ih je predložio Senge, naslanjaju na teme iz područja duhovnosti. Senge pod učećim disciplinama podrazumijeva niz načela i praksi koji se izučavaju i usađuju u živote ljudi. Tako je i ovdje riječ o disciplinama koje je potrebno vježbati, odnosno neprestano prakticirati, a čiji ishod je unaprijed nemoguće predvidjeti. Usporedbe radi, razvoj duhovnosti također podrazumijeva primjenu, odnosno vježbanje određenih praksi ili disciplina kako bi se postigao napredak.

806 Word, J. (2012.): "Engaging work as a calling: examining the link between spirituality and job involvement", *Journal of Management, Spirituality and Religion*, god. 9, br. 2, str. 147–166.

807 Bandsuch, M. R., Cavanagh, G. F. (2005.): "Integrating spirituality into the workplace: theory and practice", *Journal of Management, Spirituality and Religion*, god. 2, br. 2, str. 221–254.

808 Burack, E. (1999.): "Spirituality in the workplace", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 4, str. 280–291.

809 Champoux, J. E. (2000.): *Organizational behavior: Essential tenets for a new millennium*, South-Western College Publishing, Cincinnati.

810 Chappell, T. (1993.): *The Soul of a Business: Managing for Profit and the Common Good*, Bantam Books, New York, NY; Milliman, J., Ferguson, J. J., Trickett, D., Condemni, B. (1999.): "Spirit and community at Southwest Airlines: An investigation of a spiritual values-based model", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 3, str. 221–233; Maxwell, T. (2003.): "Considering spirituality: Integral spirituality, deep science, and ecological awareness", *Zygon*, god. 38, br. 2, str. 257–276.

811 Emmons, R. A. (1999.): "Religion in the psychology of personality", *Journal of Personality*, god. 67, br. 6, str. 873–888.

812 Ashar, H., Lane-Maher, M. (2004.): "Success and Spirituality in the New Business Paradigm", *Journal of Management Inquiry*, god. 13, br. 3, str. 249–260.

Sve discipline učeće organizacije su međuovisne. Djelovanje svake discipline tako zahtijeva potporu ostalih kako bi se izgradila organizacija kao učeći sustav sastavljena od učećih pojedinaca. Ovladavanje disciplinama prvenstveno se temelji na mentalnoj transformaciji koja omogućuje sagledavanje cjelovite slike umjesto fragmenata, a ljudi umjesto bespomoćnih reaktora postaju aktivni sudionici koji redizajniraju vlastitu stvarnost⁸¹³. Za one koji su njima ovladali može se reći da su postigli novu ili višu razinu svijesti. Učeće discipline na individualnoj razini tako predstavljaju preduvjete za izgradnju i stvaranje učeće organizacije na organizacijskoj, odnosno kolektivnoj razini.

Razvoj svake organizacije počiva na radu i zalaganju svakoga pojedinca, odnosno na njihovom učenju i razvoju u pravcu izvrsnosti. Kako je već navedeno, disciplina osobne izvrsnosti odnosi se na proces stjecanja znanja, odnosno neprestano učenje i produbljivanje individualnih znanja i spoznaja koje vode određenoj razini izvrsnosti, ali i mudrosti. Rad na vlastitom razvoju odnosi se i na jačanje karaktera te obavljanje aktivnosti s visokom razinom integriteta, iskrenosti i pravednosti. Na taj način osoba teži razvoju univerzalnih vrijednosti znanja i istine što je također srodno duhovnoj praksi. To je posebno važno zbog činjenice da se kolektivni rast i razvoj može i mora temeljiti na individualnoj zrelosti.

Izvrsnost predstavlja nastojanje da se premašuju granice, ograničenja ili standardi odnosno da se ostvari iznadprosječnost. Izvrsnost nije cilj ili destinacija na koju pojedinac ili organizacija žele stići. To je težnja k najboljem, najboljoj praksi, ali i težnja ka postizanju različitosti, bilo da je riječ o osobnosti, radnom mjestu ili tržištu. To je, dakle, proces, ali i poziv na koji odgovaraju osobe, ali i organizacije kao zajednice ljudi koje se nastoje razvijati kao najbolja verzija sebe te težiti unaprjeđenju i transformaciji postojeće prakse prema novim razinama kvalitete.

Senge u svojoj knjizi propagira istočnjačke filozofije prema kojima čovjek nikada potpuno ne može shvatiti svijet koji ga okružuje jer je život kontinuirani proces učenja o svijetu koji se nalazi u neprestanoj dinamičkoj ravnoteži te mijenja svoje pojavnosti na temelju povećanja bihevioralnoga varijabiliteta ili raznolikosti ponašanja sastavnih dijelova. Isto tako, promjenom ponašanja jednog dijela mijenja se ponašanje čitavoga sustava, a nastojanje kontrole varijabiliteta ponašanja dijelova sustava postaje Sizifov posao i gubljenje vremena. Tako je jedini način upravljanja sustavom neprestano učenje o njemu, odnosno njegovim mogućim

813 Rupčić, N. (2012.): "Mogućnosti razvoja učećih poduzeća kao autopoietskih sustava", *Ekonomska misao i praksa: časopis Sveučilista u Dubrovniku*, god. 21, br. 2, str. 731–750.

biheviornalnim manifestacijama te traženje mogućnosti njihove rekombinacije u svrhu traženja inovativnih načina postizanja ciljeva. U kineskom jeziku čak je nemoguće reći: „naučio sam nešto“ jer jedino što čovjek može reći jest da *stalno* uči i vježba, odnosno stalno radi na svojoj izvrsnosti. Takva je prema Sengeu učeća organizacija u kojoj ljudi stalno stvaraju, vježbaju i uče kako raditi zajedno i ostvarivati zajedničke ciljeve.

Osobna izvrsnost je i disciplina kontinuiranoga produblivanja osobne vizije, fokusiranja energije, razvijanja mudrosti i sposobnosti objektivnoga sagledavanja stvarnosti. Pojedinac svoju osobnu viziju stječe kroz učenje, razmjenu znanja, eksperimentiranje, ali i kroz niz spontanosti, odnosno sinkroniciteta. Osoba je tako neprestano u potrazi za boljim i ispunjavajućim načinima obavljanja poslova i razvijanja osjećaja smislenosti i svrhovitosti. Srodno tome, i duhovni razvoj podrazumijeva učenje, razmjenu spoznaja, eksperimentiranje kroz razne prakse, ali i spontane događaje obilježene sinkronicitetima. Težnja ka većoj svrhovitosti se također povezuje s učenjem⁸¹⁴. Na takav način osoba jača svoje samopouzdanje i sposobnost sagledavanja drugih i drugoga na temeljima duhovnih vrijednosti mira, ljubavi i darežljivosti, odnosno manje je sputana ograničenjima i granicama ega.

Rad u učećim organizacijama u smislu učenja, razmjene znanja i ugrađivanja znanja u proces stvaranja vrijednosti kroz suradnju s različitim dionicima podrazumijeva osobno djelovanje na autentičan način. To uključuje neprestano upijanje spoznaja iz okruženja, refleksiju o njima, traženje alternativnih načina njihove interpretacije te kreativnih načina njihove implementacije. Autentičnost podrazumijeva djelovanje koje ne proizlazi iz potrebe ili obaveze nametnute izvvana, već nastaje zato jer osoba pritom osjeća radost i ispunjenje, pronalazi načine za svoje izražavanje i potvrdu vlastite svrhovitosti. Učeća osoba tako neprestano dolazi do spoznaja o novim mogućnostima vlastitoga svrhovitog djelovanja što se očituje kroz otkrivanje novih načina interpretacije znanja, njihove integracije s drugim disciplinama te primjene na novi način ili u novom okruženju. Time osoba jača osobnu izvrsnost. Takvi procesi događaju se spontano, nizom sinkroniciteta. Na taj način osoba određuje trenutni fokus svoje pozornosti te razvija svoje intelektualne potencijale daljnjim jačanjem refleksije, ali i strpljenja kako bi se stvarnost sagledala na objektivan način, koji može pridonijeti razvoju drugih dionika, ali i na

814 Caine, R. N., Caine, G. (1998.): "Education on the edge of possibility: Association for Supervision and Curriculum Development", *NASSP Bulletin*, god. 82, br. 598, str. 119–120.

subjektivan način, koji može omogućiti daljnji razvoj raznolikosti ponašanja učećega pojedinca. Na taj način učeći pojedinac nastavlja produbljivati osobnu viziju te otkrivati nove dimenzije i načine njene realizacije.

Osobna izvrsnost i produbljivanje osobne vizije podrazumijevaju kombinaciju životnoga poziva te osobnoga razvoja pojedinca. Osobna izvrsnost nije stanje ili konačni cilj, već trajna težnja i proces. Osobe s visokom razinom osobne izvrsnosti tako neprestano otkrivaju nova područja svoga razvoja, odnosno teže samoaktualizaciji na temelju istraživanja i otkrivanja svojih interesa i talenata. Cilj rada u učećim organizacijama je postići visoki stupanj radosti i samoaktualizacije, a to je moguće jedino ako je djelovanje osobe usklađeno s njenim unutarnjim pozivom. Osobe tako najprije trebaju doći u dodir sa samima sobom i svojom nutrinom kako bi utvrdili što osjećaju kao svoj istinski poziv. To je moguće primjenom duhovnih praksi poput meditacije. Samo grupa pojedinaca koja dijeli isti poziv, potencijale i aspiracije može ostvariti visoki stupanj svrsishodnoga, produktivnog te istovremeno humanog i ispunjavajućeg djelovanja. Kada osobe svoj posao zovu pozivom, on dobiva sasvim novo značenje, svrhu i važnost, postaje sveta dužnost te prilika da se služi višoj sili ili Bogu⁸¹⁵, što također povećava produktivnost i predanost zaposlenika⁸¹⁶.

Osoba koja teži samoaktualizaciji na temelju spoznaje vlastitih autentičnih ciljeva i vizije spontano teži daljnjem produbljivanju i razvoju svoga znanja, odnosno svoje izvrsnosti. Na temelju spoznaje osobne vizije i definiranja ciljeva, osoba može preciznije birati programe edukacije koji mogu učinkovito doprinosti njenom daljnjem razvoju. U organizacijama u kojima je djelovanje pojedinaca podložno značajnom stupnju autonomije, definiranje načina stjecanja novoga znanja primarno je osobna odgovornost. No, učeći pojedinac koji radi na produbljivanju osobne vizije u procesu stjecanja znanja nije isključiv, već uvijek otvoren novim spoznajama koje ne moraju biti izravno povezane s trenutnim radnim fokusom. Takva osoba spontano teži raznolikom znanju, a posebno onom za koje osjeća da rezonira s njenom osobnom vizijom. Iako takvo znanje ne mora iskazati izravne koristi u kratkom roku, osoba osjeća da takvim učenjem može pridonijeti vlastitom razvoju, čak i ako trenutno ne zna kako je to moguće. Tako je, primjerice,

815 Emmons, R. A. (1999.): "Religion in the psychology of personality", *Journal of Personality*, god. 67, br. 6, str. 873–888.

816 Paloutzian, R. F., Emmons, R. A., Keortge, S. G. (2003.): "Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy", u: Giacalone, R. A., Jurkiewicz, C. L. (ur.): *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, M. E. Sharpe, New York, str. 123–137.

Jobsovo pohađanje kolegija kaligrafije za vrijeme studija iznimno obilježilo daljnji uspjeh poduzeća Apple, iako taj kolegij nije bio u popisu kolegija njegovoga studijskog programa.

Za učećega pojedinca svaka interakcija je također prilika za učenje i razvijanje spoznaje o nekom aspektu vlastitoga rada, ali i vrijednosnoga sustava. Jačanjem individualnoga učenja, samostalno i kroz suradnju s različitim dionicima, učeći pojedinac nadalje produbljuje osobnu viziju, modificira je i razvija te pridonosi vlastitoj aktualizaciji kroz internalizaciju stečenih znanja i vještina. U procesu poučavanja i razmjene znanja kroz različite oblike suradnje ovaj proces jača individualno učenje svih pojedinaca s kojima osoba dolazi u kontakt. Na taj način nastaje *efekt grude snijega* te stjecanje individualnoga znanja pridonosi razvoju kolektivnoga znanja i spoznaje. Temelj djelovanja autentičnoga učećeg pojedinca u procesu razvoja individualnog učenja predstavlja spoznaja da osobni i kolektivni razvoj počiva na razmjeni znanja, a to je aktivnost koju provodi s entuzijazmom, uz osjećaj vrijednosti zbog služenja zajednici, ali i na temelju svijesti o vrijednosti koju stječe kroz interakciju s drugima što može rezultirati potencijalom nove suradnje koja se također može materijalno manifestirati. *Feedback*, odnosno komentari ostalih dionika tako djeluju na daljnji razvoj učećega pojedinca u smislu kritičke refleksije te definiranja daljnjih mogućnosti suradnje te stjecanja i razmjene znanja. Suočiti se s kompleksnošću osobnoga i poslovnog života na produktivan, autentičan i kreativan način znači neprestano vježbati disciplinu osobne izvrsnosti, odnosno ovakav način ponašanja.

Duhovna praksa također podrazumijeva razumijevanje suštine osobe u kontekstu svijeta u kojem se nalazi. Učenjem o sebi osoba otkriva svoje preferencije, sklonosti i talente. Razvijanjem svojih talenata pojedinac pristupa životu na način da ga sagledava kao kreativno, *odmatajuće* iskustvo koje uvijek nosi nova iznenađenja i prilike za novi rast i razvoj. Na taj se način, kako kaže Senge u svom poimanju učeće organizacije, „oslobađaju ljudske aspiracije“. Isto tako, a u skladu s idejama duhovnosti, ljudi stječu spoznaju da njihovi životi imaju značenje koje nadilazi svakodnevno obično postojanje, odnosno da su dio nečeg većeg od njih samih. Na taj način čovjek je svjedok i aktivni sudionik svrsishodnoga *odmotavanja* života.

Djelovanje u istinskoj učećoj organizaciji posebno se povezuje s područjem duhovnosti u svakodnevnoj praksi pri čemu, umjesto poticanja sebe i drugih na brzo djelovanje, učeći pojedinac nastoji što više *samo biti*, odnosno „postati mjesto

doživljaja cjeline kakva god ona jest⁸¹⁷. U zapadnom svijetu užurbanoga života *bivstvovanje*, odnosno mirovanje kako bi se sagledala cjelina, smatra se neproduktivnim, ali i oblikom lijenosti. No, to je temeljni način sagledavanja stvarnosti i rješavanja problema učećih pojedinaca, kako to predlažu i Senge i suradnici u svojoj *Teoriji U*⁸¹⁸. Prema toj teoriji, pojedinac bi najprije trebao *usporiti* te *osjećati*, odnosno promatrati bez prosuđivanja kako bi postao „jedno sa svijetom“. Senge *et al.*⁸¹⁹, sjećajući se Vareline ideje, početno stanje nazivaju *sposobnost suspenzije* u smislu zaustavljanja uvriježenih obrazaca razmišljanja i percepcije. Na svojevrsan način tada se *uklanjamo* iz toka misli i iskoračujemo u svijest i doživljaj *onoga što jest*. Suspenzija nam omogućuje da obratimo pozornost na svoje misaone obrasce i propustimo ih sve dok ne dođemo do stanja veće mentalne jasnoće ili *praznine uma*⁸²⁰. Međutim, za um to znači stanje *potpune dezorijentiranosti*⁸²¹ što je za um neprihvatljivo, zbunjujuće i prijeteće.

Nakon *suspenzije* ili postizanja stanja čiste svjesnosti bez prosudbe, Senge *et al.* predlažu *preusmjeravanje*⁸²², čime se pozornost preusmjerava s problema/objekta na izvor ili cjelinu. Riječ je o promjeni percepcije koja je sastavni dio zaustavljanja ili suspenzije. Tada osoba može steći dojam da se ne događa *ništa*. No, to je samo zato jer *um* ne radi ništa, odnosno ne razmišljanja, ne prosuđuje ni ne traži rješenja. Um miruje, što je za modernoga čovjeka vrlo neuobičajeno. No, pozornost je usmjerena na cjelinu, odnosno od singularnosti na pluralnost, što nam omogućuje da u trenutku uočimo sustavske obrasce i izvirujuća svojstva sustava. U tom času i mi postajemo dio sustava te nestaje odvojenosti koju potiče um svojim neprestanim prosudbama. To nam daje mogućnost da vidimo manifestacije ispred nas u svojoj punini, sa svim detaljima i bez prethodnih sudova ili predrasuda. Postajemo svjesni činjenice da ništa nije sasvim dobro ili sasvim loše, odnosno da sve ima potencijal nekog dobra ili koristi. Tada je moguć kvantni skok *u novo*, odnosno u nepoznato. Tako se realizira potencijal koji predstavlja kineska riječ *kriza* koja znači – opasnost, ali i novu priliku.

817 Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J., Flowers, B. S. (2012.): *Presence, Exploring Profound Change in People, Organization, and Society*, Nicholas Brealey Publishing, London, Boston, str. 10.

818 Ibid.

819 Ibid.

820 Rupčić, N. (2020.c): "Learning organization – organization emerging from presence", *The Learning Organization*, god. 27, br. 1, str. 17–30.

821 Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J. and Flowers, B. S. (2012.): op. cit.

822 Ibid.

Za ovaj proces mogu biti od koristi neke prakse poput meditacije, transcendentne meditacije ili pomnosti (engl. *mindfulness*). Njihov je cilj postići stanje bezuvjetne prisutnosti, odnosno stanja bez misli te stanje tišine, ali potpune budnosti i pozornosti. Ljudi koji vježbaju ove tehnike postižu višu razinu energije i percepcije, otvorenosti novim iskustvima, lakše uče, emocionalno su stabilniji, osjećaju smirenost i spontanu radost. Vježbanje pomnosti smanjuje emocionalna previranja, stres i emocionalnu iscrpljenost te povećava razinu zadovoljstva na poslu⁸²³. Prihvatanjem šire perspektive prevladavaju uskogrudnost te postižu višu razinu prihvatanja i poštovanja drugih, što vodi do višega stupnja moralnosti prosudbe i djelovanja.

Suspenzija je aktivnost koju bismo trebali naučiti i prakticirati kolektivno. Grupe su nerijetko obilježene prisilnim aktivnostima koje potiču dominantni pojedinci ili norme koje grupa dijeli. Tome treba pridodati i činjenicu da postoji pritisak da se aktivnosti, ali i odluke donose brzo, nerijetko i frenetičnom brzinom. Svi su obavezni brzo djelovati pa se suspenzija djelovanja i mišljenja može smatrati znakom lijenosti i nerada. Suočeni s problemima, obično zaboravljamo na mudre savjete i organizacijske odrednice te improviziramo nadajući se brzom rješenju. U takvim situacijama obično intenzivno razmišljamo. Međutim, naši misaoni obrasci i procesi neumitno su utemeljeni na dosadašnjim mentalnim modelima, a upravo su oni pridonijeli stvaranju problema. Rješenje razmišljanjem često nije moguće naći te se zateknemo u situaciji paralize analizom koja vodi do zaključka da ne možemo učiniti *ništa*. Tada prestajemo razmišljati, naša mentalna buka se utišava te konačno počinjemo osjećati i doživljavati *pravu* prirodu stvari.

Osim toga, kolektivna suspenzija u nekoj grupi podrazumijeva i individualnu i kolektivnu ranjivost jer je ishod nejasan i nepredvidljiv pa je potrebna visoka razina povjerenja, poštovanja i sigurnosti u grupi. No, tada je moguć istinski kolektivni dijalog pri čemu riječ (grčki *logos*) prolazi kroz kolektiv (grčki *dia*) te dovodi do novoga razumijevanja. Dijalog postaje proces u kojem dolazi do neočekivanih otkrića koja mogu imati transformacijsku moć. No, takav dijalog treba voditi na način da se započne s izjavom „*Ovako ja to vidim*.” te se nastavi s pitanjem „*Kako vi to vidite?*”. Nejasne, dvosmislene i nedefinirane situacije zahtijevaju propitivanje, a ne uzajamno optuživanje, gorljivo branjenje svoje pozicije i prosuđivanje. Ako ovom procesu pristupimo s iskrenom znatiželjom, možemo biti obogaćeni novim

823 Brown, K. W., Ryan, R. M. (2003.): "The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, god. 84, br. 4, str. 822–848.

otkrićima koji mogu dovesti do novih aktivnosti i iskustava koji mogu oživotvoriti naše postojanje, odnosno donijeti novu kvalitetu živosti. U tom je procesu potrebno ostati otvoren raznim mogućnostima kroz koje se naša namjera može realizirati. Trebali bismo ostati *uključivi* te razmotriti sve modalitete koji nailaze jer svi mogu imati potencijal stvoriti nešto što želimo, iako se to isprva može činiti nevjerojatnim. Umjesto *racionaliziranja*, trebali bismo postati *receptivniji* kako bismo dobili ideje što je sve moguće. Tako je ovo u suštini učeći proces kojim radimo na percepciji, razumijevanju, istraživanju, dizajniranju i oblikovanju rješenja koja mogu doći sasvim slučajno i neočekivano.

Osjećanjem i promatranjem osoba se tako spušta niz slovo U prema *prisutnosti* kada se povlači i bavi refleksijom na način da otvara mogućnost da na površinu izrone unutarnje znanje i spoznaja. Nakon toga se osoba penje slovom U te na temelju prethodnoga shvaćanja djeluje brzo i primjereno na načelima djelovanja u *flowu*⁸²⁴. Dno slova U je mjesto gdje se događa realizacija i transformacija. Takvo djelovanje srodno je duhovnoj praksi prema kojoj istinsko razumijevanje nastaje onkraj logike i razuma te proizlazi iz duboke istine našega ne-znanja, odnosno nesvjesnoga znanja koje na temelju prisutnosti izranja iz naše podsvijesti. No, uranjanje u suštinu bića rađa i osjeća je razumijevanja i empatije prema svim živim bićima, čime osoba produbljuje univerzalne vrijednosti ljubavi, suosjećanja, istine i mudrosti, koje se smatraju i temeljnim duhovnim vrijednostima. Tijekom duhovnih praksi, osoba uranja u sebe i spoznaje suštinu svoga života, života drugih ljudi i organizacija. Drugim riječima, dopušta unutarnjoj mudrosti da izroni te onda djeluje na način koji je prirodan i koherentan ili je *in the flow* ili *in mindflow*⁸²⁵. Na taj način kontemplativna duhovna praksa postaje temelj postojanja općenito i u istinskoj učećoj organizaciji.

Treba imati na umu da se povijest *ne ponavlja*, već je svaka situacija jedinstvena te polje mogućnosti uvijek uvodi neke nove elemente u prividno ponavljajuće obrasce što omogućuje promjenu i transformaciju. Međutim, prepuštanje ništavilu i uranjanje u nepoznato nije lako i traži hrabrost. Ljudima je obično potreban neki *opaki* (engl. *wicked*) problem⁸²⁶, prepreka ili gubitak da se osjete bespomoćnima nakon što su iscrpili sve resurse i mogućnosti nakon čega im ne preostaje ništa

824 Ibid.

825 Cacioppe, R. (2017.): "Integral Mindflow: A mindfulness-in-flow process to enhance individual and organizational learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 408–417.

826 Brook, C., M. Pedler, C. Abbott, J. Burgoyne (2016.): "On stopping doing those things that are not getting us to where we want to be: Unlearning, wicked problems and critical action learning", *Human Relations*, god. 69, br. 2, str. 369–389.

drugo doli prepustiti se i dopustiti da bude *ono što mora biti*. No, kada steknemo povjerenje u proces, prepuštamo mu se s većom spremnošću i povjerenjem. Uranjanjem u prisutnost Sengeovo poimanje učeće organizacije postaje jasnije te mi postajemo *svjesni cjeline, naših novih i razvojnih obrazaca razmišljanja te povećavamo svoj kapacitet da stvaramo rezultate kojima istinski težimo*. To znači da postajemo spremni samo izraziti *namjeru vezanu za ishod* te usmjeravamo energiju prema toj viziji. Senge *et al.*⁸²⁷ to nazivaju „kristaliziranje namjere“ jer postajemo kristal koji fokusira svjetlo.

Trebali bismo doći u stanje *pomnosti* ili nekritičke prisutnosti kako bi *izronila* nova rješenja koja su na neki način jedinstvena u odnosu na ono što već postoji. Tako bismo se trebali otvoriti *Prisutnosti* i primati njene plodove na našem putu koji se odmotava kako bismo neprestano bili u stanju *postajanja*, uvijek na višoj razini. Tako je i istinska učeća organizacija ona koja neprestano *postaje* i obitava na višoj razini postojanja.

Iako ovaj proces traženja kreativnih rješenja treba započeti *namjerom*, treba se suzdržati od želje da se unaprijed odrede detalji. Treba naprosto dopustiti procesu da nas *vodi* i otkriva svoje darove. Drugim riječima, trebamo svjesno, voljno i s entuzijazmom zakoračiti u nepoznato s punim povjerenjem da ćemo ostvariti ishode koji su iznad naših očekivanja, ali i trenutnoga razumijevanja. Na taj način, potaknuti nekim unutarnjim ili vanjskim poticajima, ali prepuštanjem u *Prisutnosti* možemo transcendentirati svoja početna uvjerenja, pretpostavke i ideje te oživiti stanje našega postojanja.

Tijekom uranjanja u Prisutnost oslobađamo se ega i prethodnih iskustava te postajemo sluga polja koje je veće od nas samih i posjeduje svo znanje o okolnostima situacija. Prepuštamo se vodstvu toga polja kako bismo postali portal i sredstvo izranjanja onoga što treba proizaći i što je potrebno u danoj situaciji, ali i najbolje za nas, iako to rješenje isprva možda nije očito ili vjerojatno. Slikovito rečeno, može se reći da u tom trenutku *umiremo* da bismo se *ponovno rodili*. Preciznije, umiremo, odnosno oslobađamo se naših pretpostavki, iskustava, znanja i ideja koji proizlaze iz našega ega i pridonose osjećajima straha, odvojenosti, zavisti i prosuđivanja te uranjamo u prividno *ništa* iz čega izranja sve smisljeno. Na taj način pristupamo polju beskrajne energije i kreativnosti te stječemo osjećaj povezanosti sa svijetom, što prate humanost, suosjećanje i kreativnost.

827 Ibid., str. 133.

U ovoj sferi nerijetko dolazi do nerazumijevanja oko poimanja duhovnosti. Naime, ako se duhovnost temelji na postojanju neke veće sile koja je inherentno dobra, onda se može doći do zaključka da će sve na kraju biti dobro ili upravo onako kako treba biti jer postoji neki nacrt koji upravlja našim životima na temelju pozitivnih vrijednosti ljubavi, pravde i milosti. To neke autore poput Pave⁸²⁸ navodi na zaključak da zapravo „ne trebamo činiti ništa“ jer će se sve već *nekako srediti*, što ovog autora upućuje na zaključak o duhovnosti kao pasivnom i nezdravom postojanju prepuštenog postojanja koje se temelji na iščekivanju čuda. To, kako navodi ovaj autor, u suvremenom svijetu usmjerenom na ispunjavanje ciljeva nije moguće ni poželjno te se može smatrati neodgovornim, ali i opasnim jer može ugroziti i sâm opstanak.

No, to predstavlja sasvim pogrešno nerazumijevanje ne samo duhovnosti, već i djelovanja duhovnih ljudi. Ti ljudi nisu nimalo pasivni, već su, dolaskom do svoje suštine i ljudske prirode, upravo oslobodili svoju pravu prirodu aktivnih, radoznalih i kreativnih bića uvijek u potrazi za novim postignućem. No, to se djelovanje ne temelji na pokornom izvršavanju tuđih, nerijetko i moralno upitnih ciljeva, već na djelovanju na temelju Teorije U, odnosno na temelju dubokih uvida o stvarnosti okruženja te refleksije iz koje izranja dublje unutarnje znanje i mudrost u smislu ideje što bi trebalo učiniti i na koji način. Tako osoba, na temelju jačanja svoje prisutnosti i stjecanja uvida, zapravo djeluje promišljenije, ispravnije, aktivnije i – brže. Pritom se djelovanje također odvija na temelju serije sinkroniciteta koji nerijetko dolaze u pravi čas i/ili imaju dublje značenje koje pomaže povezati preostale sastavnice okolnosti. S druge strane, istraživanje liječnika je pokazalo da ciljevima usmjereni izvršni menadžeri iskazuju značajnu razinu nepovezanosti sa svijetom izvan onog poslovnog⁸²⁹. Iako se odlikuju značajnom inteligencijom, svoju mentalnu snagu koriste samo za ostvarivanje koristi u uskom području djelovanja.

Suština duhovne prakse je postizanje *metanoje* koja se može razumjeti kao promjena ili transcendencija uma, ega i osobnosti, odnosno kao „cjelovita i temeljita promjena osjećaja, mentaliteta i načina življenja; obraćenje, usmjerenje prema Bogu“⁸³⁰. Metanoja kao rezultat duhovne transformacije dovodi do otkupljenja i pokajanja. Pokajanje podrazumijeva potpuno preuređenje načina kako osoba

828 Pava, M. L. (2003.): "Searching for Spirituality in All the Wrong Places", *Journal of Business Ethics*, god. 48, br. 4, str. 393–340.

829 Friedman, M., Rosenman, R. (1974.): *Type A Behavior and Your Heart*, Alfred A. Knopf, New York.

830 Metanoja: <https://jezikoslovac.com/word/g4i7> (28. siječnja 2022.)

osjeća, razmišlja i postoji na način da se odrekne svega onoga što je loše⁸³¹. U suštini, *metanoia* se odnosi na transcendenciju uma odnosno ega i na egu temeljene osobnosti. Pritom osoba postaje *ništa* kako bi mogla postati *sve*, odnosno *nešto drugo* koje može imati više manifestacija. Senge također ukazuje na to da organizacija postaje učećom kada dosegne stanje metanoje, odnosno kada njeni članovi shvate dublje značenje učenja koje uključuje „fundamentalnu promjenu uma“⁸³². Međutim, ovo stanje podrazumijeva da i pojedinci i organizacija, kao zajednica pojedinaca, dosegnu stanje samotranscendencije.

Do fundamentalne promjene uma odnosno osobe može doći u situacijama u kojima se osobi otkriva sva krhkost života što osobu prisiljava da ponovno sagleda svoj život i njegovu svrhu. Tada se ljudi nerijetko brzo razvijaju, sazrijevaju i postaju koherentniji te mogu postaviti jasnije granice prema drugim (koherentnim) osobama. U duhovnom području također je poznato da su prosvjetljeni pojedinci i/ili sveci postigli više razine (duhovnoga) razvoja nego obične osobe. Pritom je jasno da su duhovno zrelije osobe pokretane ljudskim vrijednostima, a ne kratkoročnim interesima, što doista može ostvariti najveću moguću korist najvećem mogućem broju ljudi. U suštini, riječ je o pokušaju izlaska iz stanja mizerije nesvjesnoga kada osoba neprestano reagira na vanjske podražaje, prema višoj razini svijesti (ili svjetla) kada osoba jasnije sagledava stvarnost oko sebe te je u mogućnosti svjesno i zrelo odgovoriti na izazove i prilike iz okruženja.

Treba napomenuti da je još Maslow razmatrao ljudsku potrebu za samoaktualizacijom te zaključio da ona može dovesti i do nekog oblika lošega ponašanja⁸³³. No, utvrđeno je da je pred kraj života Maslow utvrdio da razina samotranscendencije omogućuje da pojedinac nadiđe sebe i svoje potrebe i odnosi se prema vanjskom svijetu bez takve sputanosti⁸³⁴. Tek tada pojedinac svemu može pristupiti s poštovanjem, ponizno i konstruktivno. No, Viktor Frankl je prvi predložio koncept samotranscendencije te ustvrdio da je pojedinac uvijek usmjeren prema van u po-

831 Pastor N. (2021.): "Genuine repentance is the only way to heaven", <https://mtmchurch.org/genuine-repentance-is-the-only-way-to-heaven/> (28. siječnja 2022.)

832 Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY, str. 14.

833 Kaiser, A., Peschl, M. (2020.): "The role of self-transcending knowledge in Senge's understanding of learning organizations Towards an interdisciplinary taxonomy of self-transcending knowledge", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 527–539.

834 Koltko-Rivera, M. E. (2006.): "Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification", *Review of General Psychology*, god. 10, br. 4, str. 302–317.

trazi za samoaktualizacijom i samotranscendencijom.⁸³⁵ No, samotranscendencija uključuje odvajanje od osobnih pretpostavki i uvjerenja koje su obično nametnuli drugi ili su nastali na temelju prošlih iskustava. Na taj način osoba može otkriti svoju pravu prirodu i svoju životnu svrhu.

To je u vezi s disciplinom osobne izvrsnosti prema kojoj pojedinac usavršava ne samo svoje znanje i vještine, već istražuje i vlastitu svrhu i smisao života. Na kolektivnoj razini taj se proces također provodi u učećoj organizaciji, i to na temelju dijaloga i timskega učenja pri čemu pojedinci i kolektiv mogu transcendirati svoje granice i postati *autentičnima*. U tom procesu obično dolazi i do kreativne tenzije kao iskre koja pokreće pojedince i kolektiv da dosegnu više razine svoga postojanja i autentičnosti.

No, ostaje pitanje kako potaknuti individualnu i kolektivnu transcendenciju. Ključno je omogućiti prostor za individualne slobode i istraživanje vlastite autentičnosti. No, to nije lako. Poduzeća se obično natječu na temelju povećanja produktivnosti, efikasnosti i efektivnosti pa bi davanje nesputane slobode moglo dovesti do kaosa. No, ako se tom procesu pristupi sustavno, do kaosa neće doći. Drugim riječima, u procesu selekcije odabiru se osobe koje su sklone razvoju osobne izvrsnosti i samostalnom, odnosno opunomoćenom radu. Usto, treba birati osobe koje su sklone traženju konstruktivnih rješenja sa sustavske perspektive te stoga drugima mogu pristupiti s poštovanjem i povjerenjem. Na taj način takvi pojedinci, pokretani zajedničkom vizijom i kreativnom tenzijom, a na temelju zajedničkoga vrijednosnoga sustava, mogu sudjelovati u dijalogu s drugima i razvijati nova znanja, ali i otisnuti se na vlastito projektno putovanje u *Prisutnosti* uz uvjerenje da je moguće doći do svrsishodnijih sustavskih rješenja. Takve osobe tada neprestano oslušuju svoje okruženje kako bi osjetile s čim rezoniraju i na koji način to može pridonijeti razvoju njihove autentičnosti te tako pridonijeti i zajednici.

Ovaj proces povezan je i s učećom disciplinom mentalnih modela, odnosno neprestanom revizijom mentalnih modela. Mentalni modeli su duboko ukorijenjene pretpostavke koje određuju način na koji osoba razumije stvarnost i manifestacije oko nje i kako na njih reagira. No, usađeni mentalni modeli nastali na temelju vlastitih ili tuđih prošlih iskustava mogu biti ili postati disfunkcionalni. Oni se u učećoj organizaciji neprestano razmatraju i revidiraju na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini. Tako se neprestano postavljaju pitanja: „Koje pretpostavke

835 Kaiser, A., Peschl, M. (2020.): op. cit.

imamo?“ i „Koje pretpostavke bi nam sada koristile?“. No, duhovnim razvojem i razvojem osobne izvrsnosti osoba usporava svoj proces razmišljanja, što omogućuje veću jasnoću misli i percepcije. To znači da se prethodne pretpostavke napuštaju, a novi, fleksibilniji i otvoreniji mentalni modeli usvajaju do stupnja kada se napuštaju ideje ega, a ostaju istinske ljudske vrijednosti koje služe kao kompas budućem ponašanju i djelovanju.

U diskursu suvremenoga menadžmenta također sve više ulaze kategorije poput sinkroniciteta, disipativnih struktura, samoorganizirajućih sustava koji se temelje na načelima usklađivanja unutarnjih podsustava i sustava u cjelini s vanjskim pojavnostima suprasustava. U tom smislu i David Bohm svijet opisuje kao neprekidnu cjelinu⁸³⁶ koja se neprestano redizajnira i redefinira na temelju međuovisnosti spregnutih elemenata. Iako se ljudi smatraju međusobno odvojenima, ali i neovisnima od prirode, ipak smo svi dio cjeline i povezani sa svim životom⁸³⁷. Tako je gotovo nemoguće ustvrditi da nešto predstavlja trajnu objektivnu stvarnost ako je sve povezano sa svim, a ono što je rezultat je zapravo trenutno iskustvo stvarnosti koje se u ljudskoj civilizaciji također oblikuje na temelju određenih paradigmi, odnosno konstruiranoga i dogovorenoga poimanja svijeta.

U menadžmentu se također razvija nova paradigma, odnosno poimanje menadžmenta kao kontinuiranoga učećega procesa čiji je cilj stvarati vrijednosti, i njeno značenje kroz služenje s drugima i za druge⁸³⁸. Taj cilj podrazumijeva kolektivnu akciju, odnosno zajedničko usmjereno djelovanje veće grupe ljudi koji, umjesto djelovanja po načelu naredba – izvršenje – kontrola, neprestano uče, eksperimentiraju, razmjenjuju znanje, kritički razmišljaju te se samoorganiziraju, a nove manifestacije stvarnosti se odmotavaju i izranjaju bez mogućnosti jasne predikcije njihova pojavljivanja. Razvoj tada nije i ne može biti linearan, već je podložan naizgled slučajnom djelovanju raznih osobnih i čimbenika unutar i izvan sustava čije je djelovanje moguće objasniti tek primjenom teorije kaosa.

Takve organizacije djeluju na temelju tzv. „transformacijske paradigme“⁸³⁹ čiji su nositelji organizacijski članovi ujedinjeni snažnim, ali uključivim vodstvom koji

836 Bohm, D. (1983.): *Wholeness and the Implicate Order*, Routledge Publications, London.

837 Capra, F. (1996.): *The Web of Life*, Anchor Books, New York, NY.

838 Hench, T. (1998.): "Getting beyond 'planning, leading, organizing and controlling': a nonlinear framework for organizing", paper presented at the Sun-Break Conference: Non-linearity in Organizations, Las Cruces, NM, 6. veljače.

839 Banner, D., Gagne, E. (1995.): *Designing Effective Organizations: Traditional and Transformational Views*, Sage, Thousand Oaks, CA.

usmjerava razvoj kolektivnog organizacijskog, ali i društvenog konteksta te potiče oblikovanje i razvoj konstruktivnih stavova, uvjerenja i vrijednosti. Temelj toga procesa je neprestano razmatranje i redizajn postojećih mentalnih modela. Na taj način organizacijski i kolektivni mentalni modeli postaju morfogenetička polja⁸⁴⁰ koja na temelju svoga energetskog zamaha stvaraju morfičku rezonanciju i time potiču i usmjeravaju kolektivno djelovanje.

Disciplina mentalnih modela u uskoj je vezi s disciplinom timskoga učenja. U učeojoj organizaciji ljudi rade s drugim ljudima, najčešće u timovima. Timovi uče kroz dijalog koji predstavlja sposobnost osoba da zajedno misle. Tako se različiti stavovi i razmišljanja otvoreno iznose i prolaze kroz tim. Utvrđeno je da zajedničko rješavanje problema potiče učenje u grupama⁸⁴¹. No, ne iznose se samo stavovi i ideje, već i sumnje i strahovi. Sve to rezultira novim uvidima te se postiže integracijsko rješenje koje može ojačati koheziju tima. Stečeno znanje se pohranjuje, a posebna pozornost posvećuje neopipljivom znanju. Na temelju stečenih spoznaja također se potiče promjena mentalnih modela.

Prakticiranje duhovnosti također potiče razvoj odnosa s drugim ljudima, što može potaknuti ne samo učenje, već i izražavanje negativnih emocija u smislu njihova uspješnijega rješavanja i prevladavanja. Duhovnost je tako povezana s izgradnjom smislenih odnosa s drugim ljudima⁸⁴². Slobodno izražavanje duhovnosti na radnom mjestu također omogućuje da se zaposlenici osjećaju cjelovito i autentično⁸⁴³. Na taj način zaposlenici pozornost posvećuju kako vlastitom unutarnjem doživljaju, tako i vanjskim manifestacijama, odnosno drugim ljudima⁸⁴⁴. Ako se na radnom mjestu smije izražavati duhovnost, jačaju i stavovi zaposlenika u smislu veće predanosti, uključenosti i intrinzične motivacije⁸⁴⁵. Takvi zaposlenici su i

840 Shelldrake, R. (1986.): *A New Science of Life*, Bantam Books, New York, NY.

841 Hmelo-Silver, C. E. (2004.): "Problem-based learning: What and how do students learn?", *Educational Psychology Review*, god. 16, br. 3, str. 235–266; Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A. (2007.): "Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006.): *Educational Psychologist*, god. 42, br. 2, str. 9–107.

842 Tisdell, E. J. (2008.): "Spirituality and adult learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, god 119, str. 27–36.

843 Burack, E. (1999.): "Spirituality in the workplace", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 4, str. 280–291.

844 Lips-Wiersma, M., Morris, L. (2009.): "Discriminating between "Meaningful work" and the "Management of Meaning", *Journal of Business Ethics*, god. 88, br. 3, str. 491–511.

845 Milliman, J., Czaplewski, A. J. and Ferguson, J. (2003.): "Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment", *Journal of Organizational Change Management*, god. 16, br. 4, str. 426–447.

iskreniji, suosjećajnije prema drugima, etičniji, odgovorniji, ali i hrabriji⁸⁴⁶. Ovakvi pozitivni osjećaji, praćeni boljim razumijevanjem potreba i osjećaja drugih ljudi, također potiču suradnju i zajedničko rješavanje problema.

Međutim, temelj svih mentalnih modela predstavlja spoznaja o važnosti cjeline i međudjelovanju svih elemenata sustava u užem i širem smislu. Sustavsko razmišljanje je tako najvažnija disciplina učeće organizacije. Odnosi se na međudjelovanje između dijelova ili elemenata sustava koje ne slijedi linearne obrasce. Naime, problemi mogu imati više uzroka koji mogu biti grupirani na određeni način, a ishodi neke situacije, odnosno problema ili rješenja mogu biti namjerni (namjeravani) ili nenamjerni (nenamjeravani). Bit discipline sustavskoga razmišljanja nalazi se u promjeni razmišljanja na način da se umjesto fokusiranja na kratkoročne odnose prema načelu uzrok – posljedica naglasak pomiče prema identificiranju obrazaca međudjelovanja raznih elemenata sustava, odnosno sustava, podsustava i nadsustava, s ciljem pronalaska *sustavske poluge*, odnosno intervencije koja postiže najbolji i željeni učinak, a istovremeno podrazumijeva i najmanje resursa ili njihovo najučinkovitije trošenje. Promjene u nekom elementu ili odnosu koje imaju snagu sustavske poluge mogu značajno unaprijediti djelovanje nekog sustava, postići viši stupanj sinergije djelovanja njegovih elemenata i/ili transformirati sustav te tako postići željene ciljeve. Tako se može ustvrditi da je sustavsko razmišljanje i djelovanje proces individualnoga i organizacijskoga otkrivanja i ponovnog otkrivanja sustava, odnosno njegove identifikacije, transformacije, ponovne identifikacije i ponovne transformacije.

Senge u svojoj knjizi *Peta disciplina* identificira uzročne krugove kojima dokazuje da je čovjek tek dio povratne sprege sustava, a ne, kako se često sâm vidi, njegovo središte. Iz te činjenice proizlazi sustavsko pravilo „*nema krivca*“⁸⁴⁷, odnosno činjenica da ne treba kriviti vanjske okolnosti za probleme jer smo i mi i uzrok i dio jedne cjeline, a lijek ili rješenje se nalazi u sustavu, a ne izvan njega. Promatrano inverzno, svatko treba dijeliti odgovornost za probleme nastale u nekom sustavu jer je svojim djelovanjem podržavao njegovu manjkavu dinamiku ili dinamiku koja je s vremenom postala pogrešna. Na taj način Senge promovira holističku viziju

846 Bento, R. (1994.): "When the show must go on", *Journal of Managerial Psychology*, god. 9, br. 6, str. 35–44.; Krishnakumar, S., Neck, C. P. (2002.): "The "what", "why" and "how" of spirituality in the workplace", *Journal of Managerial Psychology*, god. 17, br. 3, str. 153–164; Gull, G. A., Doh, J. (2004): "The "Transmutation" of the Organization: Toward a More Spiritual Workplace", *Journal of Management Inquiry*, god. 13, br. 2, str. 128–139.

847 Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY.

organizacije kao sustava i života ljudi unutar toga sustava. Poznato je također da je samo holističkim pristupom moguće izliječiti organizam, ali i efikasnije riješiti probleme različitih sustava, što za posljedicu može imati dugoročniju dinamičku stabilnost.

Sustavsko razmišljanje može se dovesti u vezu s vrijednosti harmonije kao „dinarskog, generativnog procesa kojim se nastoji uravnotežiti i pomiriti razlike i konflikte kroz kreativnost i uzajamnu transformaciju“⁸⁴⁸. Harmonija se može postići na tri razine: unutar jedne osobe, između ljudi i u odnosu ljudi i prirode⁸⁴⁹. Da bi se postigla harmonija na svim tim razinama, potrebno je osobu, odnose između ljudi i odnos između ljudi i prirode sagledati kao cjelinu, odnosno primjenom sustavskoga pristupa. No, harmonija između ljudi podrazumijeva harmoničan odnos dvije ili više osoba koje su postigle harmoniju unutar sebe, a unutarnja harmonija se može postići kroz vlastito usavršavanje i unaprjeđenje⁸⁵⁰ što se može povezati s disciplinom osobne izvrsnosti.

Zajednička vizija kao disciplina učeće organizacije odnosi se na usklađivanje vizija pojedinaca, odnosno članova učeće organizacije. Svaka osoba razvija svoju individualnu viziju, a integracijom vizija pojedinaca nastaje zajednička vizija učeće organizacije kao izvirujuća kategorija. Način kako to postići je dijalog kojim se utvrđuje koje mogućnosti organizacijskim članovima stoje na raspolaganju te što oni žele postići. Na temelju svih opcija nastaje integracijsko rješenje. No, može se zaključiti da članovi učeće organizacije razvojem zajedničke vizije nastoje „ostvariti rezultate koje istinski žele“ te imaju visoku razinu svrhovitosti pa pojedincima i organizaciji daju određeni željeni identitet. Tako pojedinci prestaju biti fragmentirani kao osobe, odnosno ne osjećaju potrebu da strogo odvajaju svoj osobni od poslovnog života te prevladavaju neprestani osjećaj neispunjenosti prema osjećaju autentičnosti života u cjelini.

Može se zaključiti da će uobičajene rečenice „Moramo raditi zajedno.“, „Moramo djelovati prije nego što bude kasno.“ i slično ostati prazne fraze sve dok svaki pojedinac ne zaroni u sebe te poradi na razvijanju svoje osobne izvrsnosti te na vlastitom duhovnom razvoju. Pritom duhovnost nije ništa mistično, već predstavlja povratak ljudskoj prirodi i povezivanje s vlastitim bićem i vlastitom prirodom. Ne-

848 Li, C. Y. (2014.): *The Confucian Philosophy of Harmony*, Routledge, London and New York, str. 1.

849 Mak, C., Snell, R., Hong, J. (2020.): "A spiritual perspective on Senge's five disciplines: Harmony and Alibaba", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 521–533.

850 Lee, B., Tsui, A. (2017.): "The influence of the traditional Chinese value of harmony on an international Chinese IT Organization", *Journal of China Marketing*, god. 6, br. 2, str. 67–82.

mogućnost povezivanja s vlastitim bićem onemogućuje razumijevanje Sengeovih ideja i njihovu implementaciju. Istinska učeća organizacija je organizacija koja se neprestano *odmotava* i *postaje* na novoj razini postojanja zajedno sa svojim članovima. Ovaj proces počinje *namjerom*, ali i odricanjem od želje da se odmah definiraju svi detalji te se dopušta *procesu* i *prisutnosti* da vodi i otkriva nam svoje darove. Drugim riječima, uranjamo u polje svijesti i dopuštamo manifestacijama da se otkrivaju i izranjaju kao nova stvarnost. Na taj način razvijamo se duhovno i ostvarujemo rezultate srodne našoj prirodi. Sve je to moguće u istinski učećoj organizaciji kao organizaciji duhovnosti predanih ljudi.

Organizacije će uvijek poticati učenje i razmjenu znanja te ugrađivanje znanja u proces stvaranja vrijednosti. Pritom će se organizacije, kultura i vođenje prilagođavati tako da osiguraju učinkovito učenje i upravljanje znanjem kako bi se ostvarila dodana vrijednost s visokim stupnjem efikasnosti i efektivnosti. Takve organizacije i poduzeća nazivat će se učećima jer će proces učenja rezultirati novostvorenom vrijednošću koja će donositi visoki prihod, odnosno profit. No, da bismo zaista postali učećom organizacijom, bez obzira u kojem okruženju radili, bilo da je riječ o timovima, odjelima ili čitavoj organizaciji, treba raditi na sebi, istraživati duhovne prakse, vježbati meditaciju i uočavati fraktalnu stvarnost oko sebe te iskušavati sinkronicitete. Tek tada možemo istinski razumjeti suštinu učeće organizacije, ali i shvatiti da njene ideje nisu ništa novo, već predstavljaju prirodan i uobičajen način djelovanja i života svakog zrelog pojedinca koji se probudio onkraj granica svoga ega. Tek tada možemo istinski „*neprestano povećavati svoj kapacitet da stvaramo rezultate koje zaista želimo, njegovati nove i razvojne obrasce razmišljanja, oslobađati kolektivnu aspiraciju te neprestano učiti kako zajedno sagledavati stvarnost i cjelinu oko sebe*“, kako učeću organizaciju opisuje Peter Senge. Učeća organizacija je stoga organizacija „u nastajanju“, odnosno u neprestanom razvoju čiji razvoj ovisi o razvoju duhovnosti predanih ljudi.

LITERATURA

- Ahmad, A., Sulan, N., Abdul Rani, A. (2017.): "Integration of learning organization ideas and Islamic core values principle at university", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 392–400.
- Ahuja, H. L. (2007.): *Advanced Economic Theory: Microeconomic Analysis*, Gardners Books.
- Ajmal, M., Koskinen, K. (2008.): "Knowledge transfer in project-based organizations: an organizational culture perspective", *Project Management Journal*, god. 39, br. 1, str. 7–15.
- Ali, A. J., Al-Owaihian, A. (2008.): "Islamic work ethic: a critical review", *Cross Cultural Management: An International Journal*, god. 15, br. 1, str. 5–19.
- Alison T., Macaulay, S., Cook, S. (1997.): "Making mentoring work", *Training for Quality*, god. 5, br. 1, str. 6–9.
- Alvarez, S. A., Barney, J. B. (2007.): "Discovery and Creation: Alternative theories of Entrepreneurial Action", *Strategic Entrepreneurship Journal*, god.1, br. 1–2, str. 11–26.
- Alvesson, M. (1991.): "Organizational symbolism and ideology", *Journal of Management Studies*, god. 28, br. 3, str. 207–225.
- Amabile, T. (1996.): *Creativity in Context*, West-view Press, Boulder, CO.
- Anand, A., Brøns Kringelum, L., Øland Madsen, C., Selivanovskikh, L. (2021.): "Interorganizational learning: a bibliometric review and research agenda", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 111–136.
- Anderson, E. G., Lewis, K. (2013.): "A dynamic model of individual and collective learning amid disruption", *Organization Science*, god. 25, br. 2, str. 356–376.
- Andreasson, U. (2017.): *Trust the Nordic Gold*, Copenhagen: Nordisk Ministerråd.
- Andrews, K. M., Delahaye, B. L. (2000.): "Influences on Knowledge Processes in Organizational Learning: The Psychosocial Filter", *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 6, str. 797–810.
- Andriessen, D., Van den Boom, M. (2007): "East is east, and west is west, and (n)ever its intellectual capital shall meet", *Journal of Intellectual Capital*, god. 8, br. 4, str. 641–652.
- Ang, Y. K., Ofori, G. (2001.): "Chinese culture and successful implementation of partnering in Singapore's construction industry", *Construction Management and Economics*, god.19, str. 619–632.
- Antonacopoulou, E., Moldjord, C., Steiro, T., Stokkeland, C. (2020.): "The new learning organization: Part II – Lessons from the Royal Norwegian Air Force Academy", *The Learning Organization*, god. 27, br. 2, str. 117–131.
- Appelbaum, S. H., Bethune, M., Tannenbaum, R. (1999.): "Downsizing and the emergence of self-managed teams", *Participation & Empowerment: An International Journal*, god.7, br. 5, str. 109–130.
- Arévalo, K. M., Ljung, M., Sriskandarajah, N. (2010.): "Learning through feedback in the field: reflective learning in an NGO in the Peruvian Amazon", *Action Research*, god. 8, br. 1, str. 29–51.
- Argote, L. (2013.): *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*, Springer, New York, NY.
- Argyris, C. (1998.): "Empowerment: The Emperor's New Clothes", *Harvard Business Review*, May-June, str. 98–105.

- Argyris, C. (1977.): "Double-loop learning in organizations", *Harvard Business Review*, rujan/listopad, str. 115–25.
- Argyris, C. (1987.): *Social Science Approaches to Business Behavior*, Garland Publishing, London.
- Argyris, C. (1993.): *Knowledge for Action, A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, C. (1996.): "Unrecognized defenses of scholars: impact on theory and research", *Organization Science*, god. 7, str. 79–87.
- Argyris, C., Schon, D. (1978.): *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, New York, NY
- Argyris, C., Schon, D. A. (1981.): *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1996.): *Organizational Learning II: Theory, Methods and Practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Ashar, H., Lane-Maher, M. (2004.): "Success and Spirituality in the New Business Paradigm", *Journal of Management Inquiry*, god. 13, br. 3, str. 249–260.
- Asher, D., Popper, M. (2021.): "Eliciting tacit knowledge in professions based on interpersonal interactions", *The Learning Organization*, God. 28, Br. 6, str. 523–537.
- Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T., Kerr, S. (2002.): *The Boundaryless Organization: Breaking the Chains of Organizational Structure*, Jossey-Bass.
- Ashmos, D. P., Duchon, D. (2000.): "Spirituality at work: A conceptualization and measure", *Journal of Management Inquiry*, god. 9, br.2, str. 134–145.
- Ashton, D. (1998.): "Are Business Schools Good Learning Organizations? – Industrial Values and Their Effects in Management Education", *Personnel Review*, god. 17, br. 4, str. 9–14.
- Aurelio, J. M. (1995.): "Using Jungian archetypes to explore deeper levels of organizational culture", *Journal of Management Inquiry*, god. 4, br. 4, str. 347–368.
- Backström, T., Van Eijnatten, F. M., Kira, M. (2002.): "A complexity perspective on sustainable work systems", u: Docherty, P., Forslin, J., Shani, A. B. (ur.): *Creating Sustainable Work Systems: Emerging Perspectives and Practice*, Routledge, London, str. 65–75.
- Baker, W. E., Sinkula, J. M. (1999.): "The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance", *Journal of the Academy of Marketing Science*, god. 27, br. 4, str. 411–427.
- Baltes, B. B., Dickson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C., LaGanke, J. S. (2002.): "Computer-Mediated communication and group decision making: a Meta-Analysis", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 87, br. 1, str. 156–179.
- Bandsuch, M. R., Cavanagh, G. F. (2005.): "Integrating spirituality into the workplace: theory and practice", *Journal of Management, Spirituality and Religion*, god. 2, br. 2, str. 221–254.
- Banner, D., Gagne, E. (1995.): *Designing Effective Organizations: Traditional and Transformational Views*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Barnard, C. I. (1938.): *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Barrett, F. (1995.): "Creating appreciative learning cultures", *Organizational Dynamics*, god. 24, br. 1, str. 36–49.
- Barrett, M. (2001.): "A stakeholder approach to responsiveness and accountability in non-profit organisations", *Social Policy Journal of New Zealand*, god. 1, br. 17, str. 36–51.

- Barroso-Castro, C., Villegas-Periñan, M., Del, M., CasillasBueno, J. C. (2016.): "How boards' internal and external social capital interact to affect firm performance", *Strategic Organization*, god. 14, br. 1, str. 6–31.
- Barth, S. (2000.): "KM Horror Stories", *Knowledge Management*, god. 3, br. 10, str. 37–40.
- Bartunek, T. M., Reed, R. D. (1992.): "The role of conflict in a second order change attempt", u: Kolb, D. B., Bartunek, T. M. (ur.): *Hidden Conflict in Organizations*, Sage, London.
- Basim, H. N., Sesen, H., Korkmazurek, H. (2007.): "A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire", *World Applied Sciences Journal*, god. 2, br. 4, str. 368–374.
- Bass, B. M. (1995.): "Transformational leadership redux", *Leadership Quarterly*, god. 6, str. 463–78.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994.): "Transformational leadership and organizational culture", *International Journal of Public Administration*, god. 17, br. 3, str. 541–552.
- Bateson, G. (1972.): *Steps in Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York, 1972.
- Bateson, G. (1972.): *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago University Press, Chicago, IL.
- Bateson, G. (1972.): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chandler, San Francisco.
- Bateson, G. (1987): *Steps to an Ecology of Mind*, Jason Aronson, San Francisco, CA.
- Bavik, A. (2020.): "A systematic review of the servant leadership literature in management and hospitality", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, god. 32, br. 1, str. 347–382.
- Bechtold, B. L. (1997.): "Toward a participative organizational culture: evolution or revolution?"; *Empowerment in Organizations*, god. 5, br. 1, str. 4–15.
- Bear, S. (1979.): *The Heart of Enterprise*, John Wiley and Sons, Chichester.
- Beijerse, R. (1999.): "Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon", *Journal of Knowledge Management*, god. 3, br. 2, str. 94–110.
- Belohav, J. (1996.): "The evolving corporate paradigm: corporate strategy of the future is reinventing business itself in search of competitive essence", *Business Horizons*, god. 39, br. 2, ožujak/travanj, str. 11–20.
- Benkard, C. L. (2000.): "Learning and forgetting: The dynamics of aircraft production", *American Economic Review*, god. 90, br. 4, str. 1034–1054.
- Ben-Menahem, S. M., Von Krogh, G., Erden, Z., Schneider, A. (2016.): "Coordinating knowledge creation in multidisciplinary teams: evidence from early-stage drug discovery", *Academy of Management Journal*, god. 59, br. 4, str. 1308–1338.
- Bento, R. (1994): "When the show must go on", *Journal of Managerial Psychology*, god. 9, br. 6, str. 35–44.
- Berger, P., Luckman, T. (1996.): *The social construction of knowledge*, Penguin Books, London.
- Bess, K. D., Perkins, D. D., McCown, D. L. (2010.): "Testing a measure of organizational learning capacity and readiness for transformational change in human services", *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, god. 39, br. 1, str. 35–49.
- Bhaskar, A., Mishra, B. (2017.): "Exploring relationship between learning organizations dimensions and organizational performance", *International Journal of Emerging Markets*, god. 12, br. 3, str. 593–609.

- Bilimoria, D., Wheeler, J. (2000.): "Women Corporate Directors: Current Research and Future Directions", u: Davidson, M., Burke, R. (ur.): *Women in Management: Current Issues*, Sage, London, god. 2, str. 138–163.
- Black, D. H., Synan, C. D. (1997.): "The learning organisation: the sixth discipline," *Management Accounting*, god. 75, br. 10, str. 70–72.
- Black, J. A., Edwards, S. (2000.): "Emergence of virtual or network organizations: fad or feature"; *Journal of Organizational Change Management*, god.13, br. 6, str. 567–576.
- Blanchard, K., Carlos, J., Randolph, A. (1998.): *Empowerment Takes More Than a Minute*, Berrett-Hoehler Publishers, San Francisco, SAD.
- Block, P. (1986.): *The empowered manager: Positive political skills at work*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Boccia, M., Cseh, M. (2021.): "Full-service restaurants as learning organizations: a multiple-site case study", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 413–427.
- Bogolyubov, P., Easterby-Smith, M. (2013.): "National culture and the learning organization: an integrative framework", u: Ortenblad, A. (ur.): *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context*, Edward Elgar, Cheltenham, str. 91–106.
- Bohm, D. (1983.): *Wholeness and the Implicate Order*, Routledge Publications, London.
- Bonfanti, A., Castellani, P., Giarretta, E., Brunetti, F. (2019.): "Developing entrepreneurial learning triggered by factory tours", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 574–587.
- Borzillo, S., Kaminska, R. (2018.): "Challenges to The Learning Organization in the Context of Generational Diversity and Social Networks", *The Learning Organization*, god. 25, br. 1, str. 92–101.
- Bouncken, R. B., Gast, J., Kraus, S., Bogers, M. (2015.): "Coopetition: a systematic review, synthesis, and future research directions", *Review of Managerial Science*, god. 9, br. 3, str. 577–601.
- Bouncken, R. B., Pesch, R., Kraus, S. (2015.): "SME innovativeness in buyer-seller alliances: effects of entry timing strategies and inter-organizational learning", *Review of Managerial Science*, god. 9, br. 2, str. 361–384.
- Bowie, N. E. (1999.): *Business Ethics: A Kantian Perspective*, Blackwell Publishers, Malden.
- Bozoğlu, O., Göktürk, Ş., Günçavdı, G. (2017.): "Error management practices interacting with national and organizational culture: the case of two state university departments in Turkey", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 245–256.
- Brandt, U., Sprogøe, J. (2022.): "Special issue editorial: A Nordic approach to organizational learning and the learning organization", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 205–214.
- Breslin, D. (2019): "Entrepreneurial Learning; Intuiting, Scanning, Internalizing and Routinizing", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 604–616.
- Brinkerhoff, D. B., White, L. K., Ortega, S. T., Weitz, R. (2011.): *Essentials of Sociology, Eighth Edition*, Wadsworth, Cengage Learning, Belmont, CA.
- Brockman, B. K. (2013.): "The evolution of organizational learning in new venture development", *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, god. 26, br. 3, str. 261–275.
- Brook, C., M. Pedler, C. Abbott, J. Burgoyne (2016.): "On stopping doing those things that are not getting us to where we want to be: Unlearning, wicked problems and critical action learning", *Human Relations*, god. 69, br. 2, str. 369–389.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1991.): "Organizational learning and communities-of-practice: Towards a unified view of working, learning, and innovation", *Organizational Science*, god. 2, br. 1, str. 40–57.

- Brown, K. W., Ryan, R. M. (2003.): "The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, god. 84, br. 4, str. 822–848.
- Brown, S. L. i Eisenhardt, K. M. (1998.): *Competing on the Edge: Strategy as Structured Chaos*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Brush, C. G., Greene, P. G., Hart, M. M. (2001.): "From initial idea to unique advantage: The entrepreneurial challenge of constructing a resource base", *The Academy of Management Executive*, god. 15, br. 1, str. 64–78.
- Bryson, J. (2005.): "What to do when stakeholders matter", *Public Management Review*, god. 6, br. 1, str. 21–53.
- Buckler, B. (1998.): "Practical steps towards a learning organization: applying academic knowledge to improvement and innovation in business processes", *The Learning Organization*, god. 5, br. 1, str. 15–23.
- Buhagiar, K. (2021.): "Interorganizational learning in the tourism industry: conceptualizing a multi-level typology", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 208–221.
- Burack, E. (1999.): "Spirituality in the workplace", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 4, str. 280–291.
- Burgoyne, J. G. (1995.): "Feeding minds to grow the business", *People Management*, 21. rujna, str. 22–28.
- Burgoyne, J., Jackson, B. (1997.): "The arena thesis: Management development as a pluralistic meeting point", u: J. Burgoyne, M. Reynolds (ur.): *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*, SAGE, London, str. 54–70.
- Burnard, K. J., Bhamra, R. (2011.): "Organisational resilience: development of a conceptual framework for organisational responses", *International Journal of Production Research*, god. 49, br. 18, str. 5581–5599.
- Burns, J. M. (1978.): *Leadership*, Harper & Row, New York, NY.
- Cacioppe, R. (2017.): "Integral Mindflow: A mindfulness-in-flow process to enhance individual and organizational learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 408–417.
- Caddy, I. (2001.): "Orphan knowledge: The new challenge for knowledge management", *Journal of Intellectual Capital*, god. 2, br. 3, str. 236–245.
- Caine, R. N., Caine, G. (1998.): "Education on the edge of possibility: Association for Supervision and Curriculum Development", *NASSP Bulletin*, god. 82, br. 598, str. 119–120.
- Caldwell, R. (2012.): "Systems thinking, organizational change and agency: a practice theory critique of Senge's learning organization", *Journal of Change Management*, god. 12, br. 2, str. 145–164.
- Capra, F. (1996.): *The Web of Life*, Anchor Books, New York, NY
- Carr, A. (2000.): "Critical theory and the management of change in organizations", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 208–20.
- Carr, J. C., Cole, M. S., Ring, J. K., Blettner, D. P. (2011.): "A Measure of Variations in Internal Social Capital Among Family Firms", *Entrepreneurship theory and practice*, god. 35, br. 6, str. 1207–1227.
- Carsten, K., De Dreu, W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., Nauta, A. (2001.): "A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace", *Journal of Organizational Behavior*, god. 22, str. 645–668.
- Carter, C., Scarbrough, H. (2001.): "Towards a second generation of KM? The people management challenge", *Education + Training*, god. 43, br. 4-5, str. 215–224.

- Cartwright, R. (2002.): *Empowerment*, Capstone Publishing.
- Cazier, J. A., Benjamin, S. B., St. Louis, R. D. (2007.): Sharing information and building trust through value congruence. *Information Systems Frontiers*, god. 9, str. 515–529.
- Ceci, S. (2011.): „Pravi krivci“, *Jutarnji list*, 9. svibnja, <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/dugopolje-prica-o-perverziji-hrvatske-lokalne-samouprave-15052018>
- Ceja, L., Navarro, J. (2011.): “Dynamic patterns of flow in the workplace: characterizing within individual variability using a complexity science approach”, *Journal of Organizational Behavior*, god. 32, br. 4, str. 627–651.
- Chaminade, C., Johanson, U. (2003.): „Can guidelines for intellectual capital management and reporting be considered without addressing cultural differences?”, *Journal of Intellectual Capital*, god. 4, br. 4, str. 528–542.
- Champoux, J. E. (2000.): *Organizational behavior: Essential tenets for a new millennium*, South-Western College Publishing, Cincinnati.
- Chandler, H. M., Alexander, C. N., Heaton, D. P. (2005.): “Transcendental meditation and post conventional self development: a 10-year longitudinal study”, *Journal of Social Behavior and Personality*, god. 17, br. 1, str. 93–121.
- Chang, H. H., Chuang, S. S. (2011.): “Social capital and individual motivations on knowledge sharing: Participant involvement as a moderator”, *Information & Management*, god. 48, br. 1, str. 9–18.
- Chappell, T. (1993.): *The Soul of a Business: Managing for Profit and the Common Good*, Bantam Books, New York, NY.
- Chen, C. C., Meindl, J. R., Hui, H. (1998.): “Deciding on equity or parity: a test of situational, cultural, and individual factors”, *Journal of Organizational Behavior*, god. 19, str. 115–129.
- Chia, R. (2017.): “The Learning Organization A Process-Philosophical Understanding of Organizational Learning as “Wayfinding”: Process, Practices and Sensitivity to Environmental Affordances”, *The Learning Organization*, god. 24, br. 2 str. 107–118.
- Chiappini, S., Guirguis, A., John, A., Corkery, J. M., Schifano, F. (2020.): „COVID-19: The Hidden Impact on Mental Health and Drug Addiction“, *Front. Psychiatry*, god. 11, br. 767, doi: 10.3389/fpsy.2020.00767
- Chinese Culture Connection (1987.): „Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture“, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, god. 18, str. 143–74.
- Choppin, J. (1997.): “The learning organization”, *Managing Service Quality*, god. 7, br. 6, str. 269–273.
- Chua, D. K. H., Wang, Y., Tan, W. T. (2003.): “Impacts of obstacles in East Asian cross-border construction”, *Journal of Construction Engineering and Management*, god. 129, br. 2, str. 131–41.
- Clarkson, M. (1988.): “Corporate social performance in Canada, 1976–1986”, u: Preston, L. (Ed.): *Research in Corporate Social Performance and Policy*, JAI Press, Greenwich, CT.
- Coch, L., French, Jr., J. R. P. (1948.): “Overcoming Resistance to Change”, *Human Relations*, god. 1, br. 4, str. 512–532.
- Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990.): “Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation”, *Administrative Science Quarterly*, god. 35, str. 128–152.
- Coleman, J. (1988.): “Social capital in the creation of human capital”, *American Journal of Sociology*, god. 94, Supplement: organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure, str. S95–S120.

- Coleman, J. S. (1974.): *Power and Structure of Society*, Macmillan, New York, NY; Kanter, R. M. (1977.): *Work and Family in the United States: A Critical Review and Agenda for Research and Policy*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Collins, J. C., Porras, J. I. (1996): *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*, Century, London.
- Collins, J., Porras, J. (1994): *Built to Last*, Century, London.
- Constant, D., Kiesler, S., Sproull, L. (1994.): "What's Mine Is Ours, or Is It? A Study of Attitudes about Information Sharing", *Information Systems Research*, god. 5, br. 4, str. 400–421.
- Cooper, M. C., Ellram, L. M. (1993.): "Characteristics of supply chain management and the implications for purchasing and logistics strategy", *The International Journal of Logistics Management*, god. 4, br. 2, str. 13–24.
- Cope, J. (2005.): "Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 29, br. 4, str. 373–397.
- Cope, J., Watts, G. (2000.): "Learning by doing – an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning", *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, god. 6, br. 3, str. 104–24.
- Covey, S. R. (1990.): *Principle-centered Leadership*, Fireside Books ± Simon & Schuster, New York, NY.
- Crane, A., Ruebottom, T. (2011.): "Stakeholder theory and social identity: Rethinking stakeholder identification", *Journal of Business Ethics*, god. 102, br. 1, str. 77–87.
- Crossan, M. M., Berdow, I. (2003.): "Organizational learning and strategic renewal", *Strategic Management Journal*, god. 24, str. 1087–1105.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. (1999.): "An organizational learning framework: From intuition to institution", *Academy of Management Review*, god. 24, br. 3, str. 522–537.
- Csikszentmihalyi, M. (1990.): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, New York, NY.
- Cullington, C. (1990.): *The Nature of Learning*, Cassell, London.
- Cummings, T., Worley, C. (1993.): *Organizational Development and Change*, South-Western College Publishing.
- Daft, R. (1998.): *Organizational Theory and Design, 6th edition*, South-Western College Publishing Company, Cincinnati.
- Daft, R. L., Huber, G. P. (1987.): "How organizations learn: a communication framework", *Research in the Sociology of Organizations*, god. 5, str. 1–36.
- Daft, R. L., Weick, K. E. (1984.): "Toward a model of organizations as interpretation systems", *Academy of Management Review*, god. 9, br. 2, str. 284–295.
- Daghfous, A., Belkhdja, O., Angell, L. C. (2013.): "Understanding and managing knowledge loss", *Journal of Knowledge Management*, god. 17, br. 5, str. 639–660.
- Dahl, T., Irgens, E. (2022.): "Organisational learning the Nordic Way: Learning through participation", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 229–242.
- Davenport, T., Short, J. (1990.): "The New Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign", *Sloan Management Review*, god. 31, br. 4, str. 1–27.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., Sheridan, J. F. (2003.): "Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation", *Psychosomatic Medicine*, god. 65, br. 4, str. 564–570.

- De Cremer, D., Blader, S. (2005.): "Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures", *European Journal of Social Psychology*, god. 36, br. 2, str. 211–228.
- De Groot, B., Leendertse, W., Arts, J. (2020.): "Building adaptive capacity through learning in project oriented organisations in infrastructure planning", *Urban Planning*, god. 5, br. 1, str. 33–45.
- De Groot, B., Leendertse, W., Arts, J. (2022): "Learning across teams in project-oriented organisations: the role of programme management", *The Learning Organization*, god. 29, br. 1, str. 6–20.
- De Mooij, M. (2013.): "On the misuse and misinterpretation of dimensions of national culture", *International Marketing Review*, god. 30, br. 3, str. 253–261.
- De Mooij, M. (2013.): *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes, 4th ed.*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- De Vita, G. (2001.): "Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective", *Innovations in Education and Teaching International*, god. 38, br. 2, str. 165–174.
- DeCharms, R. (1968.): *Personal Causation: the internal affective determinants of behaviour*, Academic Press, New York.
- Deci, E. L. (1971.): "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, br. 18, str. 105–115.
- Deetz, S. (1992.): *Democracy in the Age of Corporate Colonization: Developments in Communication and the Politics of Everyday Life*, State University of New York Press, Albany, NY.
- Deloitte Research: "From e-Learning to Enterprize Learning", <www.dt.com> (15. srpnja 2005.)
- Dent, E. B., Galloway Goldberg, S. (1999.): "Challenging "Resistance to Change"", *The Journal of Applied Behavioral Science*, god. 35, br. 1, str. 25–41.
- Denton, J. (1998.): *Organizational Learning and Effectiveness*, Routledge, London, 1998.
- Denton, K. D. (1997.): "The heart of the beast: acquiring and redistributing power in modern organizations", *Empowerment in Organizations*, god. 5, br. 3, str. 123–128.
- Dew, N. (2009.): "Serendipity in Entrepreneurship", *Organization Studies*, god. 30, br. 7, str. 735–753.
- DiBella, A., Nevis, E., Gould, J. (1996.): "Understanding Organizational Learning Capability", *Journal of Management Studies*, god. 33, br. 3, str. 361–379.
- Diener, E., Seligman, M. E. P. (2004.): "Beyond money: toward an economy of well-being", *Psychological Science in the Public Interest*, god. 5, br. 1, str. 1–31.
- Dirani, K., Baldauf, J., Medina-Cetina, Z., Wowk, K., Herzk, S., Bello Bolio, R. Gutierrez Martinez, V., Munos Ubando, L. A. (2021.): "Learning Organization as a Framework for Networks' Collaboration and Knowledge Sharing", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 428–443.
- Dollinger, M. J. (1988.): "Confucian ethics and Japanese management practices", *Global Business Review*, god. 7, br. 8, str. 575–84.
- Donaldson, L. (2001.): *The Contingency Theory of Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Doucet, L., Jehn, K. A., Weldon, E., Chen, X., Wang, Z. (2009.): "Cross-cultural differences in conflict management: An inductive study of Chinese and American managers", *International Journal of Conflict Management*, god. 20, br. 4, str. 355–376.
- Dozier, D., Ehling, W. P. (1992.): "Evaluation of public relations programs: What the literature tells us about their effects", u: Grunig, J. E. (ur.): *Excellence in public relations and communication management*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ.

- Drew, S. A. W., Smith, P. A. (1995.): „The learning organization: „change proofing“ and strategy“, *The Learning Organization*, god. 5, br. 1, str. 4–14.
- Droege, S. B., Hoobler, J. M. (2003): “Employee turnover and tacit knowledge diffusion: a network perspective“, *Journal of Managerial Issues*, god. 15, br. 1, str. 50–64.
- Drucker, P. (1977.): *Management*, Pan, London.
- Duchek, S. (2014.): “Growth in the face of crisis: The role of organizational resilience capabilities“, *Academy of Management Proceedings*, god. 1, str. 861–866.
- Duchek, S. (2019.): “Organizational resilience: a capability-based conceptualization“, *Business Research*, god. 13, br. 1, str. 215–246.
- Earl, M., Sampler, J., Short, J. (1995.): “Strategies for Business Process Re-engineering: Evidence from Field Studies“, *Journal of Management Information Systems*, god. 12, br. 1, str. 31–56.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., Nicolini, D. (2000.): “Organizational learning: debates, past present and future“, *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 6, str. 783–796.
- Ebrahimi, M., Saives, A. L., Holford, W. D. (2008.): „Qualified ageing workers in the knowledge management process of high-tech businesses“, *Journal of Knowledge Management*, god. 2, br. 12, str. 124–140.
- Edvinsson, L., Dvir, R., Roth, N., Pasher, E. (2004.): “Innovations: the new unit of analysis in the knowledge era“, *Journal of Intellectual Capital*, god. 5, br. 1, str. 40–58.
- Edwards, M. G. (2009.): “An integrative metatheory for organisational learning and sustainability in turbulent times“, *The Learning Organization*, god. 16, br. 3, str. 189–207.
- Ehin, C. (1995.): “The Ultimate Advantage of Self-Organizing Systems“, *Journal for Quality and Participation*, god. 18, br. 5, str. 30–39.
- Eijkman, H. (2011.): “The learning organization as concept and journal in the neo-millennial era: a plea for critical engagement“, *The Learning Organization*, god. 18, br. 3, str. 164–174.
- Ekanem, I. (2015.): “Entrepreneurial learning: gender differences“, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, god. 21, br. 4, str. 557–577.
- El-Awad, Z. (2019.): “From individuals to the organization: a transactive memory system perspective on multilevel entrepreneurial learning“, *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 617–630.
- Elenkov, D. S. (1998.): „Can American Management Concepts Work in Russia? A Cross-Cultural Comparative Study“, *California Review of Management*, god. 40, br. 4, str. 133–156.
- Elkington, J. (1999.): *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*, Capstone, Oxford.
- Elkjaer, B. (2001.): “The learning organisation – an undelivered promise“, *Management Learning*, God. 32, Br. 4, str. 437–452.
- Ellstrom, P.-E. (2002.): “Integrating learning and work: problems and prospects“, *Human Resource Development Quarterly*, god. 12, br. 4, str. 421–35.
- Emery, F. E., Thorsrud, E. (1969.): *Form and content in industrial democracy: Some experiments from Norway and other European countries*, Routledge, London, str. 4.
- Emmons, R. A. (1999.): “Religion in the psychology of personality“, *Journal of Personality*, god. 67, br. 6, str. 873–888.
- Engeström, Y. (2001.): “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization“, *Journal of Education and Work*, god. 14, br. 1, str. 133–156.

- Engström, A., Käkelä, N. (2019.): "Early steps in learning about organizational learning in customization settings: A communication perspective", *The Learning Organization*, god. 26, br. 1, str. 27–43.
- Ermine, J. L. (2010.): "Knowledge crash and knowledge management", *International journal of knowledge and systems science*, god. 1, br. 4, str. 79–95.
- Ershov, B. A., Perevozchikova, L. S., Romanova, E. V. (2019.): *Globalization and Intensification of Spiritual Values in Russia in the Philosophical Aspect*, 6th International Conference on Education and Social Sciences Abstracts & Proceedings, str. 208–212.
- Etzioni, A. (2004.): *From Empire to Community*, Palgrave Macmillan, New York, NY.
- Fang, S. C., Tsai, F. S., Lin, J. L. (2010.): "Leveraging tenant-incubator social capital for organizational learning and performance in incubation programme", *International Small Business Journal*, god. 28, br. 1, str. 90–113.
- Feldman, M. S., Pentland, B. T. (2003.): "Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change", *Administrative Science Quarterly*, god. 48, str. 94–118.
- Felin, T., Hesterly, W. S. (2007.): "The knowledge-based view, nested heterogeneity, and new value creation: philosophical considerations on the locus of knowledge", *Academy of Management Review*, god. 32, br. 1, str. 195–218.
- Felix T., Mavondo, J., Chimhanzi, J. S. (2005.): „Learning orientation and market orientation“, *European Journal of Marketing*, god. 39, br. 11/12, str. 1235–1263.
- Fenwick, J., McMillan, J. (2005.): "Organisational Learning and Public Sector Management: An Alternative View", *Public Policy and Administration*, god. 20, br. 3, str. 42–55.
- Fernandez, W., Thams, Y. (2019.): "Board diversity and stakeholder management: The moderating impact of boards' learning environment", *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 160–175.
- Fiet, J. O. (2007.): "A Prescriptive Analysis of Search and Discovery", *Journal of Management Studies*, god. 44, br. 4, str. 592–611.
- Filstad, C., Borge, B., Olsen, T., Skogmo, P. Ø. (2018.): "Diverging assessments of learning organizations during reform implementation", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 399–409.
- Fineman, S. (1999.): "Emotion and organizing", u: Clegg, S., Hardy, C. (ur.): *Studying Organizations: Theory and Method*, Sage, London, str. 289–310.
- Fink, M., Kessler, A. (2010.): "Cooperation, trust and performance – empirical results from three countries", *British Journal of Management*, god. 21, br. 2, str. 469–483.
- Fiol, C. M., Lyles, M. (1985.): "Organisational learning", *Academy of Management Review*, October, str. 803–13.
- Fiol, M., O'Connor, E. (2017.): "Unlearning established organizational routines – part II", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2 str. 82–92.
- Flood, R. L., Romm, N. (2018.): "A Systemic Approach to Processes of Power in Learning Organizations: Part I – literature, theory, and methodology of triple loop learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 260–272.
- Flores, L. G., Zheng, W., Rau, D., Thomas, C. H. (2012.): "Organizational learning: subprocess identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents", *Journal of Management*, god. 38, br. 2, str. 640–667.
- Foldy, E. G., Creed, W. E. D. (1999.): "Action learning, fragmentation, and the interaction of single, double, and triple-loop change: a case of gay and lesbian workplace advocacy", *The Journal of Applied Behavioral Science*, god. 35, br. 2, str. 207–227.

- Follett, M. P. (1918.): *The New State: Group Organization: The Solution of Popular Government*, Longmans, Green.
- Follett, M. P. (1949.): "Business as an integrative unity", u: H. C. Metcalf, L. Urwick (ur.): *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (str. 71–94), Harper & Brothers Publishers.
- Forbes, D. P., Milliken, F. J. (1999.): "Cognition and Corporate Governance: Understanding Boards of Directors as Strategic Decision-Making Groups", *The Academy of Management Review*, god. 24, br. 3, str. 489–505.
- Freeman, R. (1984.): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Ballinger, Boston, MA.
- Friedman, M., Rosenman, R. (1974.): *Type A Behavior and Your Heart*, Alfred A. Knopf, New York.
- Frooman, J. (1997.): "Socially irresponsible and illegal behavior and shareholder wealth: a meta-analysis of event studies", *Business & Society*, god. 36, br. 3, str. 221–249.
- Fukuyama, F. (1995.): "Social capital and the global economy", *Foreign Affairs*, god. 74, br. 5, str. 89–103.
- Fullagar, C., Kelloway, E. (2009.): "Flow" at work: an experience sampling approach", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, god. 82, br. 3, str. 595–615.
- Furnham, A. (2004.): *Management and Myths, challenging business fads, fallacies and fashions*, Palgrave MacMillan.
- Fust, A. P., Jenert, T., Winkler, C. (2018.): "Experiential or Self-Regulated Learning: A Critical Reflection of Entrepreneurial Learning Processes", *Entrepreneurship Research Journal*, god. 8, br. 2, str. 1–11.
- Gage, S. H., Sumnall, H. R. (2019): "Rat Park: How a rat paradise changed the narrative of addiction", *Addiction*, god. 114, br. 5, str. 917–922.
- Gagne, R. L. (1996.): "Accountability and public administration", *Canadian Public Administration*, god. 39, br. 2, str. 213–225.
- Gallie, D., White, M. (1993.): "Employee Commitment and the Skills Revolution", *First Findings from the Employment in Britain Survey*, Policy Studies Institute, London.
- Garavan, T. (1997.): "The learning organization: a review and evaluation", *The Learning Organization*, god. 4, br. 1, str. 18–29.
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012.): "Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation", *Journal of Business Research*, god. 65, br. 7, str. 1040–1050.
- Garratt, B. (1990.): *Creating a Learning Organization: A Guide to Leadership, Learning and Development*, New York, Simon&Schuster.
- Garratt, B. (1995): „Helicopters and rotting fish: developing strategic thinking and new roles for direction-givers“ u: Garratt, B. (ur.): *Developing Strategic Thought: Rediscovering the Art of Direction-giving*, McGraw-Hill, London.
- Garratt, B. (2005.): "Organizational change, learning and metrics: hard and soft ways to effective organizational change", *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, god. 19, br. 6, str. 4–6.
- Garvin, D. (1993.): "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, srpanj/kolovoz, str. 78–91.
- Gascoigne, N., Thornton, T. (2013.): *Tacit Knowledge*, Durham, Acumen.
- Geppert, M. (2001.): *Beyond the Learning Organisation: Paths of Organisational Learning in the East German Context*, Gower, Aldershop.

- Gergen, K. J. (1994.): *Realities and relationships: soundings in social construction*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Germain, M. (2011.): "Formal mentoring relationships and attachment theory: Implications for human resource development", *Human Resource Development Review*, god. 10, str. 123–150.
- Gharajedaghi, J. (2006.): *System thinking: managing chaos and complexity*, Elsevier.
- Gibb, J., Sune, A., Albers, S. (2017.): "Network learning: episodes of interorganizational learning towards a collective performance goal", *European Management Journal*, god. 35, br. 1, str.15–25.
- Gieskes, J. F. B., Hyland, P. W., Magnusson, M. G. (2002.): "Organisational learning barriers in distributed product development: observations from a multinational corporation", *Journal of Workplace Learning*, god. 14, br. 8, str. 310–319.
- Gildersleeve, M., Crowden, A. (2019.): "Spiritual synchronicity and place: I. A psychoanalytic perspective", *Australian Journal of Parapsychology*, god. 19, br. 2, str. 121–142.
- Ginnodo, W. (1997.): *The Power of Empowerment* Pride Publications, Arlington Height, IL, USA.
- Glynn, M. A., Barr, P. S., Dacin, M. T. (2000.): "Pluralism and the problem of variety", *Academy of Management Review*, god. 25, br. 4, str. 726–734.
- Gnyawali, D. R., Stewart, A. C. (2003.): "A Contingency Perspective on Organizational Learning: Integrating Environmental Context, Organizational Learning Processes, and Types of Learning", *Management Learning*, god. 34, br. 1, str. 63–89.
- Gomez, C., Ranft, A. L. (2003.): "The influence of organizational variables on the transferability of management practices: An examination of traditional and learning manufacturing environments in Mexico", *Journal of Business Research*, god. 56, br. 12, str. 989–997.
- Gooderham, P. N., Nordhaug, O. (2002.): "The decline of cultural differences in Europe", *EBF*, br. 8, str. 48–53.
- Grabher, G. (2004.): "Temporary architectures of learning: knowledge governance in project ecologies", *Organization Studies*, god. 25, br. 9, str. 1491–1514.
- Granovetter, M. (1973.): "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology*, god. 78, br. 6, str. 1360–1380.
- Greenleaf, R. K. (1977.): *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Paulist Press, New York, NY.
- Greer, L. L., De Jong, B. A., Schouten, M. E., Dannals, J. E. (2018.): "Why and when hierarchy impacts team effectiveness: a meta-analytic integration", *Journal of Applied Psychology*, god. 103, br. 6, str. 591–613.
- Grieves, J. (2008.): "Why we should abandon the idea of the learning organization", *The Learning Organization*, god. 15, br. 6, str. 463–473.
- Grinstein, A. (2008.): "The relationships between market orientation and alternative strategic orientations A meta-analysis", *European Journal of Marketing*, god. 42, br. 1/2, str. 115–134.
- Grisold, T., Kaiser, A., Hafner, J. (2017.): "Unlearning before creating new knowledge: A cognitive process", *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, URL: <http://hdl.handle.net/10125/41723>, str. 4610–4623.
- Grossman, R. J. (2015.): "How to create a learning culture", dostupno na: <https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-magazine/pages/0515-learning-culture.aspx>, (pristup 4. veljače 2022.)
- Grubbs, J. W. (2000.): "Cultural imperialism: a critical theory of interorganizational change", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 221–34.

- Gulev, R. E. (2009): "Cultural repercussions An analysis of management behaviour through the lens of European cultural variations", *Industrial Management & Data Systems*, god. 109, br. 6, str. 793–808.
- Gull, G. A., Doh, J. (2004): "The 'Transmutation' of the Organization: Toward a More Spiritual Workplace", *Journal of Management Inquiry*, god. 13, br. 2., str. 128–139.
- Gupta, A. K., Smith, K. G., Shalley, C. E. (2006.): "The interplay between exploration and exploitation", *Academy of Management Journal*, god. 49, br. 4, str. 693–706.
- Gurtner, A., Tschan, F., Semmer, N. K., Nagele, C. (2007.): "Getting groups to develop good strategies: effects of reflexivity interventions on team process, team performance, and shared mental models", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 102, br. 2, str. 127–142.
- Gustafsson, E., Larson, M., Svensson, B. (2014.): "Governance in multi-project networks: lessons from a failed destination branding effort", *European Planning Studies: Innovation and Tourism Destination Development*, god. 22, br. 8, str. 1569–1586.
- Gustavsson, B. (1992.): "The transcendent organization", Doctoral dissertation, University of Stockholm.
- Haldin-Herrgard, T. (2000.): „Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations", *Journal of Intellectual Capital*, god. 1, br. 4, str. 357–365.
- Hammond, V., Wille, E. (1994.): *The Learning Organization*, Gower Handbook of Training and Development, Brookfield.
- Handy, C. (1978.): *The Gods of Management*, Sovereign, London.
- Haneberg, D.-H. (2021.): "Interorganizational learning between knowledge-based entrepreneurial ventures responding to COVID-19", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 137–152.
- Harari, Y. N. (2014.): *Sapiens: A Brief History of Humankind*, Vintage, London.
- Harrison, J. S., St John, C. H. (1996.): "Managing and partnering with external stakeholders", *Academy of Management Executive*, god. 10, br. 2., <https://doi.org/10.5465/ame.1996.9606161554>
- Hartmann, A., Dorée, A. (2015.): "Learning between projects: more than sending messages in bottles", *International Journal of Project Management*, god. 33, br. 2, str. 341–351.
- Harung, H. S. (1996.): "A world-leading organization: a case study of Tomra Systems, Oslo, Norway", *The Learning Organization*, god. 3, br. 4, str. 22–34.
- Harung, H. S., Travis, F. (2012.): "Higher mind-brain development in successful leaders: testing unified theory of performance", *Cognitive Processing*, god. 13, br. 2, str. 171–181.
- Hatch, N. W., Dyer, J. H. (2004.), "Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage", *Strategic Management Journal*, god. 25, br. 12, str. 1155–1178.
- Heaton, D. (2017.): "Consciousness Development for the learning Organization", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 401–407.
- Hedberg, B. (1981.): *How organizations learn and unlearn*, u: Nystrom, P., Starbuck, W. (ur.): *Handbook of Organizational Design*, God.1, Oxford University Press, Oxford, str. 3–27.
- Hedlund, G. (1994.): "A model of knowledge management and the N-form corporation", *Strategic Management Journal*, god. 15, str. 73–90.
- Helhoski, A., Lane, R. (2022.): "Student Loan Debt Statistics: 2022", <https://www.nerdwallet.com/article/loans/student-loans/student-loan-debt> (17. rujna 2022.)
- Hench, T. (1998.): "Getting beyond `planning, leading, organizing and controlling': a nonlinear framework for organizing", paper presented at the Sun-Break Conference: Non-linearity in Organizations, Las Cruces, NM, 6. veljače.

- Hendry, C., Arthur, B., Jones, A. (1995.): *Strategy through people*, Routledge, London.
- Hendry, C., Jones, A. M., Cooper, N. (1994.): *Creating a Learning Organization: Strategies for Change*, Sutton Coldfield Man-made Fibres Industry Training Organization.
- Herbst, P. G. (1974.): *Socio-technical design: Strategies in multidisciplinary research*, Tavistock Publications, Tavistock.
- Hernández-Espallardo, M., Rodríguez-Orejuela, A., Sánchez-Pérez, M. (2010.): "Interorganizational governance, learning and performance in supply chains", *Supply Chain Management*, god. 15, br. 2, str. 101–114.
- Hilgard, E. R., Bower, G. H. (1967.): *Theories of Learning*, Appleton, Arlington, VA.
- Hillon, Y. C., Boje, D. M. (2017.): "The Dialectical Development of 'Storytelling' Learning Organizations: A Case Study of a Public Research University", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 226–235.
- Hills, P., Argyle, M. (2001.): "Emotional stability as a major dimension of happiness", *Personality and Individual Differences*, god. 31, br. 8, str. 1357–1364.
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. R., Holland, J. (2014.): "The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field", *Management Learning*, god. 40, br. 5, str. 540–560.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004.): "Problem-based learning: What and how do students learn?", *Educational Psychology Review*, god. 16, br. 3, str. 235–266.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A. (2007.): "Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)", *Educational Psychologist*, god. 42, br. 2, str. 99–107.
- Hofstede, G. (1980.): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Sage.
- Hofstede, G. (1983.): „Dimensions of National Culture in Fifty Countries and Three Regions“, u: Deregowski, J., Dziurawiec, S., Annis, R. (ur.): *Expiscations in Cross-Cultural Psychology*, Swets and Zeitlinger.
- Hofstede, G. (1991.): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London.
- Hofstede, G. (1993.): "Cultural constraints in management theories", *The Academy of Management Perspectives*, god. 7, br. 1, str. 81–94.
- Hofstede, G. (2001.): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.
- Hofstede, G. (2017.a): "What about the China?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/china/> (pristup 1. prosinca 2017.)
- Hofstede, G. (2017.b): "What about the Russia?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/russia/> (pristup 1. prosinca 2017.)
- Hofstede, G. (2017.c): "What about the UK?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-uk/> (pristup 1. prosinca 2017.)
- Hofstede, G. (2017.d): "What about the USA?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-usa/> (pristup 1. prosinca 2017.)
- Hofstede, G. (2017.e): "What about the Japan?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/> (pristup 1. prosinca 2017.)
- Hofstede, G. (2017.f): "What about the United Arab Emirates?", dostupno na: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-united-arab-emirates/> (pristup 1. prosinca 2017.)

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010.): *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival, 3rd ed.*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Holbeche, L. (1996.): "Peer mentoring: the challenges and opportunities", *Career Development International*, god. 1, br. 7, str. 24–27.
- Holmqvist, M. (2003.): "A dynamic model of intra-and interorganizational learning", *Organization Studies*, god. 24, br. 1, str. 95–123.
- Holmqvist, M. (2009.): "Complicating the organization: a new prescription for the learning organization?", *Management Learning*, god. 40, br. 3, str. 275–287.
- Honey, P., Mumford, A. (1986.): *Learning styles and questionnaire: Manual of learning styles*, Honey Maidenhead, UK.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1947.): *The Dialectics of Enlightenment*, Verso, London.
- Howe, N., Strauss, W. (1992.): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, HarperCollins.
- Hoyt, J., Huq, F. (2000.): "From arms-length to collaborative relationships in the supply chain: an evolutionary reframing supply chain management: a service-dominant logic perspective process", *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, god. 30, br. 9, str. 750–764.
- Huber, G. P. (1991.): "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organization Science*, god. 2, br. 1, str. 88–115.
- Hunt, D. M., Michael, C. (1983.): "Mentorship: A career training and development tool", *The Academy of Management Review*, god. 8, str. 475–485.
- Huysman, M. (2000.): "An organizational learning approach to the learning organization", *European journal of work and organizational psychology*, god. 9, br. 2, str. 133–145.
- Ingle, C. B. (2008.): "Company growth and Board attitudes to corporate social responsibility", *International Journal of Business Governance and Ethics*, god. 4, str. 17–39.
- Ingvaldsen, J., Engesbak, V. (2020.): "Organizational learning and bureaucracy: an alternative view", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 403–415.
- Inkpen, A. Tsang, E. (2005.): "Social capital, networks and knowledge transfer", *Academy of Management Review*, god. 30, br. 1, str. 146–65.
- Ivaldi, S., Scaratti, G., Fregnan, E. (2021.): "Dwelling within the fourth industrial revolution: Organizational learning for new competences, processes and work cultures", *Journal of Workplace Learning*, god. 34, br. 1., str. 1–26.
- Jackson, B. (2001.): *Management Gurus and Management Fashions*, Routledge, London i New York.
- Jackson, T. (1993.): *Organisational Behaviour in International Management*, Butterworth, Heinemann, Oxford.
- Jacobs, L., Guopei, G., Herbig, P. (1995.): „Confucian roots in China: a force for today's business“, *Management Decision*, god. 33, br. 10, str. 29–34.
- Janand, A., Notais, A. (2018.): „Learning on the Move: A Reassessment of Mobility through the Lens of Bateson's Learning Theory“, *The Learning Organization*, god. 25, br. 1, str. 113–122.
- Jankowicz, A. D., Pettitt, S. (1993.): „Worlds in collusion: an analysis of an Eastern European management development initiative“, *Management Education and Development*, god. 24, str. 93–104.
- Jashapara, A. (1993.), "The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holy Grail", *Management Decision*, God.31, Br. 8., <https://doi.org/10.1108/00251749310047160>

- Jaziri-Bouagina, D., Jamil, G. L. (2017.): *Handbook of research on tacit knowledge management for organizational success*, IGI Global, str. 1–29.
- Jiménez-Jiménez, D., Sanz-Valle, R. (2011.): "Innovation, organizational learning and performance", *Journal of Business Research*, god. 64, br. 4, str. 408–417.
- Johnson, H. (2004): "Taboo No More", *Training*, 1. travnja, str. 22–27.
- Jušić, B. (1998.): "Organizacija koja uči – značenje pojma i korijeni", *Organizacijska teorija-Zbornik*, Hrvatsko društvo za sustave, Zagreb.
- Kaiser, A. (2018.): "Learning from the future meets Bateson's levels of learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 237–247.
- Kaiser, A., Peschl, M. (2020.): "The role of self-transcending knowledge in Senge's understanding of learning organizations Towards an interdisciplinary taxonomy of self-transcending knowledge", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 527–539.
- Kamath Burde, J. M., Ashok, S. R. (2017.): "A Hindu Perspective to Organizational Learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 386–391.
- Kanter, R. M. (1977): *Work and Family in the United States: A Critical Review and Agenda for Research and Policy*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Kapp, K. M. (2012.): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco, CA.
- Kasl, E., Marsick, V. J., Dechant, K. (1997.): "Teams as learners – a research based model of team learning", *Journal of Applied Behavioral Science*, god. 33, br. 2, str. 227–246.
- Kasper, H., Mühlbacher, J.: "Auf der Suche nach lernenden Organisationen", <http://science.orf.at/science/news/60607> (20. travnja 2007.)
- Katzenbach, J. R., Smith, D. K. (1993.): *The Wisdom of Teams*, Harvard Business School Press, Boston.
- Katzenback, J., Smith, D. (1993.): *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Kay, J. (1995.): *Foundations of Corporate Success: How Business Strategies Add Value*, Oxford University Press, Oxford.
- Kay, R., Bawden, R. (1996.): "Learning to be systemic: some reflections from a learning organization", *The Learning Organization*, god. 3, br. 5, str. 18–25.
- Keizer, P. (2005.): "A socio-economic framework of interpretation and analysis", *International Journal of Social Economics*, god. 32, br. ½, str. 155–173.
- Kelly, K. (2016.): *The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future*, Viking Press, New York, NY.
- Kersten, A. (2000.): "Diversity management: dialogue, dialectics and diversion", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 235–248.
- Keum, D. D., See, K. E. (2017.): "The influence of hierarchy on idea generation and selection in the innovation process", *Organization Science*, god. 28, br. 4, str. 653–669.
- Kim, J. (2007.): *Action learning factors perceived by action learning participants in companies in South Korea*, doktorska disertacija, University of Minnesota, Twin Cities, MN.
- Kim, K. (2021.): "A measure of adaptive performance and the DLOQ", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 397–412.

- Kim, K., Watkins, K., Lu, Z. (2017.): "The impact of a learning organization on performance", *European Journal of Training and Development*, god. 41, br. 2, str. 177–193.
- Kirkman, B. L., Mathieu, J. E. (2005.): "The dimensions and antecedents of team virtuality", *Journal of Management*, god. 31, br. 5, str. 700–718.
- Kirzner, I. M. (1997.): "Entrepreneurial Discovery and the Competitive Market Process: An Austrian Approach", *Journal of Economic Literature*, god. 35, br. 1, str. 60–85.
- Klammer, A., Gueldenberg, S. (2019.): "Unlearning and forgetting in organizations: a systematic review of literature", *Journal of Knowledge Management*, god. 23, br. 5, str. 860–888.
- Kolb, D. A. (1984.): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., Osland, J. S. (1991.): *Organizational Behavior: An Experiential Approach*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kolman, L., Noorderhaven, N. G., Hofstede, G., Dienes, E. (2003.): „Cross-cultural differences in Central Europe“, *Journal of Managerial Psychology*, god. 18, br. 1, str. 76–88.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006.): "Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Selftranscendence and opportunities for theory, research, and unification", *Review of General Psychology*, god. 10, br. 4, str. 302–317.
- Kothandaraman, P., Wilson, D. T. (2001.): "The future of competition: value-creating networks", *Industrial Marketing Management*, god. 30, br. 4, str. 379–389.
- Kotter, J. P., Heskett, J. L. (1992.): *Corporate Culture and Performance*, The Free Press, New York, NY.
- Kozlowski, S. W., Gully, S. M., McHugh, P. P., Salas, E., Cannon-Bowers, J. A. (1996.): A dynamic theory of leadership and team effectiveness: developmental and task contingent leader roles", *Research in Personnel and Human Resources Management*, god. 14, str. 253–306.
- Kram, K. E. (1983.): "Phases of the mentoring relationship", *Academy of Management Journal*, God.26, str. 608–625; Kram, K. E. (1985.): *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*, Scott, Foresman Glenview, IL.
- Krishnakumar, S., Neck, C. P. (2002.): "The "what", "why" and "how" of spirituality in the workplace", *Journal of Managerial Psychology*, god. 17, br. 3, str. 153–164.
- Kruzela, P. (1995.): „Some cultural aspects on Czech and Russian management“, *Proceedings of the fifth SIETAR Europa Symposium*, Prague, str. 222–35.
- Kühl, S. (2019.): *The Rainmaker Effect: Contradictions of the Learning Organization*, Organizational Dialogue Press.
- Kuhn, T. S. (1970.): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago.
- Kululanga, G. K., Edum-Fotwe, F. T., McCaffer, R. (2001.), "Measuring construction contractors' organizational learning", *Building Research & Information*, god. 29, br. 1, str. 21–29.
- Kunttu, L. (2019.): "Balancing learning and knowledge protection in university-industry collaborations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 190–204.
- Kupperschmidt, B. (2000.): Multigenerational employees: Strategies for effective management, *Health Care Manager*, god. 19, br. 1, str. 65–76.
- Kuyken, K., Ebrahimi, M., Saives, A.-L. (2018.): "Towards a taxonomy of intergenerational knowledge transfer practices: Insights from an international comparison (Germany – Quebec)", *The Learning Organization*, god. 25, br. 1, str. 81–91.

- Lager, T., Blanco, S., Frishammar, J. (2013.): "Managing R&D and innovation in the process industries", *R&D Management*, god. 43, br. 3, str. 189–195.
- Lane, P. J., Koka, B. R., Pathak, S. (2006.): "The reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct", *Academy of Management Review*, god. 31, br. 4, str. 833–863.
- Larsson, R., Bengtsson, L., Henriksson, K., Sparks, J. (1998.): "The interorganizational learning dilemma: collective knowledge development in strategic alliances", *Organization Science*, god. 9, br. 3, str. 285–305.
- Lau, D. C., Murnighan, J. K. (1998.): "Demographic diversity and faultlines: The compositional dynamics of organizational groups", *Academy of Management Review*, god. 23, str. 325–340.
- Leavy, B. (1998.): "The concept of learning in the strategy field", *Management Learning*, god. 29, br. 4, str. 337–366.
- Lee, B., Tsui, A. (2017.): "The influence of the traditional Chinese value of harmony on an international Chinese IT Organization", *Journal of China Marketing*, god. 6, br. 2, str. 67–82.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1995.): "An Organizational Learning Perspective on School Representatives to Central Policy Initiatives", rad prezentiran na godišnjem sastanku Američkog udruženja za obrazovna istraživanja, San Francisco, SAD.
- Lemoine, P. (2021.): „The Lockdowns Weren’t Worth It; There’s a reason no government has done a cost-benefit analysis: The policy would surely fail“, *Wall Street Journal*, 11. ožujka.
- Leo, C., Bennett, R., Härtel, C. E. J. (2005.): „Cross-Cultural Differences in Consumer Decision-Making Styles“, *Cross Cultural Management*, god. 12, br. 3, str. 32–62.
- LeRoux, K. (2009.): "Managing stakeholder demands: Balancing responsiveness to clients and funding agents in nonprofit social service organizations", *Administration & Society*, god. 41, br. 2, str. 158–184.
- Letaifa, B. S. (2014.): "The uneasy transition from supply chains to ecosystems", *Management Decision*, god. 52, br. 2, str. 278–295.
- Levinthal, D. A., March, J. G. (1993.): "The myopia of learning", *Strategic Management Journal*, god. 14, str. 95–112.
- Levitt, B., March, J. G. (1988): "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, god. 14, pp. 319–340.
- Lewis, R. D. (2006.): *When Cultures Collide, third edition: Leading Across Cultures*, Nicholas Brealey Publishing.
- Li, C. Y. (2014.): *The Confucian Philosophy of Harmony*, Routledge, London i New York.
- Li, N., Kirkman, B. L., Porter, C. O. L. H. (2014.): "Toward a model of work team altruism", *Academy of Management Review*, god. 39, br. 4, str. 541–565.
- Li, Y., Tarafdar, M., Subba Rao, S. (2012.): "Collaborative knowledge management practices", *International Journal of Operations and Production Management*, god. 32, br. 4, str. 398–422.
- Light, I., Dana, L. P. (2013.): "Boundaries of Social Capital in Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 37, br. 3, str. 603–624.
- Lin, C. C. (2008.): "Demystifying the chameleonic nature of Chinese leadership", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, god. 14, br. 4, str. 303–321.
- Lines, R. (2005.): "How social accounts and participation during change affect organizational learning", *Journal of Workplace Learning*, god. 17, br. 3, str. 157–177.

- Ling, F. Y. Y., Ang, A. M. H., Lim, S. S. Y. (2007.): „Encounters between foreigners and Chinese: Perception and management of cultural differences“, *Engineering, Construction and Architectural Management*, god. 14, br. 6, str. 501–518.
- Lips-Wiersma, M., Morris, L. (2009.): “Discriminating between “Meaningful work” and the “Management of Meaning”, *Journal of Business Ethics*, god. 88, br. 3, str. 491–511.
- Liu, S.-H. (1998.): *Understanding Confucian Philosophy*, Praeger, Westport, CT.
- Long, D., Fahey, L. (2000.): “Diagnosing cultural barriers to knowledge management”, *Academy of Management Executive*, god. 14, br. 4, str. 113–127.
- López, S. P., Peón, J. M. M., Ordás, C. J. V. (2004.): “Organizational learning as a determining factor in business performance”, *The Learning Organization*, god. 12, br. 3, str. 227–245.
- Lopez-De-Pedro, J. M., Rimbau-Gilabert, E. (2012.): “Stakeholder approach: What effects should we take into account in contemporary societies?”, *Journal of Business Ethics*, god. 107, br. 2, str. 147–158.
- Luo, Y. (2007): “A cooperation perspective of global competition”, *Journal of World Business*, god. 42, br. 2, pp. 129–144.
- Lusch, R. F., Vargo, S. L., Tanniru, M. (2010.): “Service, value networks and learning”, *Journal of the Academy of Marketing Science*, god. 38, br. 1, str. 19–31.
- Lyles, M. A., Schwenk, C. R. (1992.): “Top management, strategy and organizational knowledge structures”, *Journal of Management Studies*, god. 29, str. 155–174.
- Lynn, B. (1999): “Culture and intellectual capital management: a key factor in successful IC implementation”, *International Journal of Technology Management*, god. 18, br. 5–7, str. 590–603.
- Mak, C., Snell, R., Hong, J. (2020.): “A spiritual perspective on Senge’s five disciplines: Harmony and Alibaba”, *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 521–533.
- Mannheim, K. (1952.): *The Problem of Generations*, u: Mannheim, K.: *Essays on the Sociology of Knowledge* (str. 276–320), Routledge & Kegan Paul LTD., London.
- Manuj, I., Omar, A., Yazdanparast, A. (2013.): “The quest for competitive advantage in global supply chains: the role of interorganizational learning”, *Transportation Journal*, god. 52, br. 4, str. 463–492.
- Marcandella, E., Guèye, K. (2018.): “Tensions in collaborative innovation projects and higher-level learning”, *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 248–259.
- March, J. G., Olsen, J. P. (1975.): “The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity”, *European Journal of Political Research*, br. 3, str. 147–171.
- Marcuse, H. (1964.): *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, New York, NY.
- Marquardt, M. J., Kearsley, G. (1999.): *Technology-based Learning: Maximizing Human Performance and Corporate Success*, St. Lucie Press, Boston, MA.
- Marquardt, M. J. (2011.): *Building the Learning Organization. Achieving Strategic Advantage through a Commitment to Learning*, 3rd ed., Nicholas Brearley, Boston, MA.
- Marques-Quinteiro, P., Uitdewilligen, S., Costa, P., Passos, A. M. (2022.): “Learning through time: the role of team reflexivity and virtuality in decision-making teams”, *The Learning Organization*, god. 29, br. 1, str. 69–82.
- Marsick, V. J. (1987.): “New paradigms for learning in the workplace”, u: Marsick V. J. (ur.): *Learning in the Workplace*, Croom Helm, London, str. 11–30.

- Marsick, V. J., Watkins, K. E. (1990.): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E. (2001.): *Informal and incidental learning*, u: Merriam, S. B. (ur.): *The New Update on Adult Learning Theory*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Marsick, V., O'Neil, J. (1999.): "The many faces of action learning", *Management Learning*, god. 30, str. 159–176.
- Mason K. J., Leek, S. (2008.): "Learning to build a supply network: an exploration of dynamic business models", *Journal of Management Studies*, god. 45, br. 4, str. 774–799.
- Massaro, M., Dumay, J., Garlatti, A. (2015.): "Public sector knowledge management: A structured literature review", *Journal of Knowledge Management*, god. 19, br. 3, str. 530–558.
- Mastio, E., Chew, E., Dovey, K. A. (2020.): "The learning organization as a context for value co-creation", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 293–303.
- Matlay, H. (2000.): "Organisational learning in small learning organisations", *Education + Training*, god. 42, br. 4/5, str. 202–210.
- Maxwell, T. (2003.): "Considering spirituality: Integral spirituality, deep science, and ecological awareness", *Zygon*, god. 38, br. 2, str. 257–276.
- Maynard, M. T., Mathieu, J. E., Rapp, T. L., Gilson, L. L. (2012.): "Something(s) old and something(s) new: modeling drivers of global virtual team effectiveness", *Journal of Organizational Behavior*, god. 33, br. 3, str. 342–365.
- McDermott, R., O'Dell, C.: "Overcoming the 'cultural barriers' to sharing knowledge", <www.apqc.org/free/articles/km0200/indeks.htm> (20. travnja 2006.)
- McGill, M. E., Slocum, J. W. (1992.): "Unlearning the organization", *Organizational Dynamics*, god. 2, str. 67–79.
- Menon, A., Varadarajan, P. R. (1992.): "A model of marketing knowledge use with firms", *Journal of Marketing*, god. 56, str. 53–71.
- Mesmer-Magnus, J. R., DeChurch, L. A., Jimenez-Rodriguez, M., Wildman, J., Shuffler, M. (2011.): "A Meta-analytic investigation of virtuality and information sharing in teams", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, god. 115, br. 2, str. 214–225.
- Metanoja: <https://jezikoslovac.com/word/g4i7> (28. siječnja 2022.)
- Mezirow, J. (1991.): *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Miles, R. (1987.): *Managing the Corporate Social Environment: A Grounded Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J. and Ferguson, J. (2003.): "Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment", *Journal of Organizational Change Management*, god. 16, br. 4, str. 426–447.
- Milliman, J., Ferguson, J. J., Trickett, D., Condemi, B. (1999.): "Spirit and community at Southwest Airlines: An investigation of a spiritual values-based model", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 3, str. 221–233.
- Milner, E., Kinnell, M., Usherwood, B. (1995.): "Employee suggestion schemes: a management tool for the 1990s?", *Library Management*, god. 16, br. 3, str. 3–8.
- Mink, O. G., Esterhuysen, P. W., Mink, B. P., Owen, K. Q. (1993.): *Change at Work: A Comprehensive Management Process for Transforming Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

- Mishra, B., Abhilash, A. (2021.): "From reminiscence to robustness: an interview with Prof Deborah Blackman on the ways organizations 'learn'", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 546–553.
- Mishra, B., Reddy, J. M. (2021.): "Is 'Character' the link between Organizational Learning and Learning Organization? An interview with Mary M. Crossan", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 538–545.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., Wood, D. J. (1997.): "Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts", *The Academy of Management Review*, god. 22, br. 4, str. 853–886.
- Mitroff, I., Denton, E. (1999.): "A study of spirituality in the workplace", *Sloan Management Review*, god. 40, str. 83–92.
- Mitroff, I., Denton, E. (1999.): *A Spiritual Audit of Corporate America: A Hard Look at Spirituality, Religion, and Values in the Workplace*, Jossey-Bass.
- Moingeon, B., Edmondson, A. (1996.): "When to learn how and when to learn why", u: Moingeon, B., Edmondson, A. (ur.): *Organizational Learning and Competitive Advantage*, Sage, London, str. 17–37.
- Molnar, E., Mulvihill, P. R. (2003.): "Sustainability-focused Organizational Learning: Recent Experiences and New Challenges", *Journal of Environmental Planning and Management*, god. 46, br. 2, str. 167–176.
- Molteni, M., Pedrini, M. (2010.): "In search of socio-economic syntheses", *Journal of Management Development*, god. 29, br. 7/8, str. 626–636.
- Mom, T., Chang, Y., Cholakova, M., Jansen, J. (2019.): "A multilevel integrated framework of firm HR practices, individual ambidexterity, and organizational ambidexterity", *Journal of Management*, god. 45, br. 7, str. 3009–3034.
- Mooij, M., Hofstede, G. (2002.): "Convergence and divergence in consumer behavior: implications for international retailing", *Journal of Retailing*, god. 78, str. 61–69.
- Moon, Y. S., Chan, K. (2005.): "Advertising appeals and cultural values in television commercials: a comparison of Hong Kong and Korea", *International Marketing Review*, god. 22, br. 1, str. 48–66.
- Morais-Storz, M., Nguyen, N. (2017.): "The role of unlearning in metamorphosis and strategic resilience", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 93–106.
- Morgan, C. T., King, R. A., Weisz, J. R., Schopler, J. (1993.): *Introduction to Psychology*, Tata-McGraw Hill Publishing Co. Ltd, New Delhi.
- Morrison, M., Mezentseff, L. (1997.): "Learning alliances – a new dimension of strategic alliances", *Management Decision*, god. 35, br. 5, str. 351–357.
- Mumford, A. (1996.): "Creating a learning environment", *Journal of Professional Human Resource Management*, god. 4, str. 26–30.
- Muniapan, B., Satpathy, B. (2013.): "The 'Dharma' and 'Karma' of CSR from the Bhagavad-Gita", *Journal of Human Values*, god. 19, br. 2, str. 173–187.
- Murphy, B., Maguiness, P., Pescott, C., Wislang, S., Ma, J., Wang, R. (2005.): "Stakeholder perceptions presage holistic stakeholder relationship marketing performance", *European Journal of Marketing*, god. 39, br. 9/10, str. 1049–1059.
- Murray, P. (2002.): "Cycles of organizational learning: a conceptual approach", *Management Decision*, god. 40, br. 3, str. 239–247.

- Murrell, K. L., Merredith, M. (2000.): *Empowering employees*, McGraw Hill, New York.
- Nadler, D., Tushman, M. (1997.): *Competing by Design: The Power of Organizational Architecture*, Oxford University Press.
- Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998.): "Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage", *Academy of Management Review*, god. 23, br. 2, str. 242–266.
- Nahavandi, A. (2014.): *The Art and Science of Leadership*, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Nakanishi, Y. (2022.): "Politics-based knowledge legitimation model: power exercise in organizational learning", *The Learning Organization*, god. 30, br. 4, str. 273–289.
- Nalebuff, B. J., Brandenburger, A. M. (1996.): *Co-opetition*, Harper Collins, New York.
- Navarro, J. G. C., Wensley, A. K., Polo, M. T. S. (2014.): "A conceptual framework for unlearning in a homecare setting", *Knowledge Management Research & Practice*, god. 12, br. 4, str. 375–386.
- Neal, C. (1999.): "A conscious change in the workplace", *The Journal for Quality and Participation*, god. 22, br. 2, str. 27–30.
- Neal, J. A., Bergmann Lichtenstein, B. M., Banner, D. (1999.): "Spiritual perspectives on individual, organizational and societal transformation", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 3, str. 175–186.
- Neely, A. (1999.): "The performance measurement revolution: why now and what next?", *International Journal of Operations & Production Management*, god. 19, br. 2, str. 205–228.
- Nerland, M. (2022.): "Organisational learning in complex epistemic environments: Reflections from studies of professional work in Norway", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 243–254.
- Newell, S., Edelman, L. (2008.): "Developing a dynamic project learning and cross-project learning capability: synthesizing two perspectives", *Information Systems Journal*, god. 18, br. 6, str. 567–591.
- Nijhof, W. J., De Jong, M. J., Beukhof, G. (1998.): "Employee commitment in changing organizations: an exploration", *Journal of European Industrial Training*, god. 22, br. 6, str. 243–248.
- Nofha, R., Angarra, R., Herawati, F. (2017.): "Interpersonal communication pattern of deaf students and teacher in cicendo disabled school, bandung city", *Advances in social science, education and humanities research*, god. 150, str. 216–223.
- Nogueira, T. F. (2019.): "Entrepreneurial Learning: What do we mean by it?", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 560–573.
- Nonaka, I. (1991.): „The knowledge-creating company“, *Harvard Business Review*, studeni-prosinac, str. 96–104.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995.): *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York.
- Normann, R. (1984.): *Service Management*, Chichester: Wiley.
- Nowak, S. F. (2018.): "A Holistic Approach to Problem-Solving, Joint Force Quarterly 89", <https://ndupress.ndu.edu/Media/News/News-Article-View/Article/1492151/a-holistic-approach-to-problem-solving/> (pristup 21. veljače 2023.)
- O'Bannon, G. (2001.): "Managing our future: the generation X factor", *Public Personnel Management*, god. 30, br. 1, str. 95–110.
- O'Connor, J., McDermott, I. (1997.): *The art of systems thinking: essential skills for creativity and problem solving*, Thorsons, San Francisco.

- Ogbor, J. (2001.): "Critical theory and the hegemony of corporate culture", *Journal of Organizational Change Management*, god. 14, br. 6, str. 590–608.
- Ogbor, J. O. (2000.): "Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: ideology-critique of entrepreneurial studies", *Journal of Management Studies*, god. 37, br. 5, str. 605–635.
- Oh, T. K. (1992.): "Inherent limitations of the Confucian tradition in contemporary East Asian business enterprises", *Journal of Chinese Philosophy*, god. 19, br. 2, str. 155–169.
- O'Keefe, T. (2002.): "Organizational learning: a new perspective", *Journal of European Industrial Training*, god. 26, br. 2/3/4, str. 130–141.
- Olsen, J. P. (1971.): *On the theory of organizational decision-making. A study of choice in an academic organization*, University of Bergen, Bergen.
- Orr, J. E. (1990.): "Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture" u: P. Middleton, D. Edwards, (ur.): *Collective remembering: Memory in society*, Sage Publications, London, str. 169–189.
- Orth, D., Schuldis, P. M. (2021.): "Organisational Learning and Unlearning Capabilities for Resilience during COVID-19", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 509–522.
- Ortmann, G. (2010.): "On Drifting Rules and Standards", *Scandinavian Journal of Management*, god. 26, br. 2, str. 204–214.
- Osland, J. S., Bird, A. (2000.): „Beyond sophisticated stereotyping: Cultural sense making in context“, *Academy of Management Executive*, god. 14, br. 1, str. 65–79.
- Oterkiil, C., Ertesvåg, S. K. (2012.): "Schools' readiness and capacity to improve matter", *Education Inquiry*, god. 3, br. 1, str. 71–92.
- Ouchi, W. G. (1981.): *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Owen, J. (2008.): "Integrating knowledge management with programme management", u: M. E. Jennex (ur.): *Current Issues in Knowledge Management* (str. 132–148). IGI Global.
- Padaki, V. (2002.): "Making the organisation learn: Demystification and management action", *Development in Practice*, god. 12, br. 3/4, str. 321–337.
- Paine, N. (2019.): *Workplace Learning: How to Build a Culture of Continuous Employee Development*, Kogan Page Ltd., New York, NY.
- Palmer, B. (1979.): "Learning and the group experience" u: Lawrence, W. G. (ur.): *Exploring Individual and Organizational Boundaries*, John Wiley, Chichester.
- Paloutzian, R. F., Emmons, R. A., Keortge, S. G. (2003.): "Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy", u: Giacalone, R. A., Jurkiewicz, C. L. (ur.): *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, M. E. Sharpe, New York, str. 123–137.
- Papastilianou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009.), "Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict", *Social Psychology of Education*, god. 12, str. 295–314.
- Park, H., Ribièrè, V., Schulte, W. D. (2004.): "Critical attributes of organizational culture that promote knowledge management technology implementation success", *Journal of Knowledge Management*, god. 8, br. 3, str. 106–117.
- Pastor N. (2021.): "Genuine repentance is the only way to heaven", <https://mtmchurch.org/genuine-repentance-is-the-only-way-to-heaven/> (28. siječnja 2022.)
- Pava, M. L. (2003.): "Searching for Spirituality in All the Wrong Places", *Journal of Business Ethics*, god. 48, br. 4, str. 393–40.

- Pavičić, J. (2016.): "Dugopolje, faraonska ludorija i spomenik hrvatskom idiotizmu", *Jutarnji list*, 21. Svibnja, <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/dugopolje-prica-o-perverziji-hrvatske-lokalne-samouprave-15052018>
- Pedler, M. (1995.): "A guide to the learning organization", *Industrial and Commercial Training*, god. 27, br. 4, str. 21–25.
- Pedler, M., Boydell, T., Burgoyne, J. (2006.), "The Learning Company", *Studies in Continuing Education*, god. 11, br. 2, str. 91–101.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1991.): *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, McGraw Hill, London.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1997.): *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development, 2nd ed.*, McGraw-Hill, London.
- Pedler, P., Burgoyne, J. (2017.): "Is the Learning Organisation Still Alive?", *The Learning Organization*, god.24, br. 2, str. 199–126.
- Pegels, C. C. (1998): *Handbook of strategies and tools for the learning company*, Productivity Press, Portland, Oregon.
- Pérez López, S., Manuel Montes Peón, J., José Vazquez Ordás, C. (2005.): "Organizational learning as a determining factor in business performance", *The Learning Organization*, god. 12, br. 3, str. 227–245.
- Peronard, J.-P. (2021.): "Interorganizational learning: a strategic framework for service networks", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 195–207.
- Perrow, C. (1999.): *Normal Accidents: Living with High-Risk Technologies*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Peschl, M. (2019.): "Unlearning towards an uncertain future. On the back end of unlearning", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 454–469.
- Peters, J. (1996.): „A learning organization's syllabus", *The Learning Organization*, god. 3, br. 1, str. 4–10.
- Peters, L. D., Johnston, W. J., Pressey, A. D., Kendrick, T. (2010.): "Collaboration and collective learning: networks as learning organisations", *Journal of Business & Industrial Marketing*, god. 25, br. 6, str. 478–484.
- Peters, T. J., Waterman R. H. Jr. (1982.): *In Search of Excellence*, Harper & Row, New York.
- Peters, T., Waterman, R. (1982.): *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, Warner Books, New York, NY.
- Peterson, R. B., Shimada, J. Y. (1978.): „Sources of management problems in Japanese-American joint ventures", *The Academy of Management Review*, god. 3, str. 796–804.
- Pfeffer, J., Veiga, J. F. (1999.): "Putting people first for organizational success", *Academy of Management Executive*, god. 13, br. 2, str. 37–48.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S.-C., Wu, L., Lin, W.-W., Hsu, C.-S. (2020.): "Introducing the study of life and death education to support the importance of positive psychology: an integrated model of philosophical beliefs, religious faith, and spirituality", *Front. Psychol.*, god. 11, 580186, str. 1–16.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S.-C., Wu, L., Shih, J.-H., Shi, S.-Y. (2021.): "Life, death, and spirituality: A conceptual analysis for educational research development", *Heliyon*, god. 7, br. 5, doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e06971
- Pina-Stranger, A., Lazega, E. (2011.): "Bringing personalized ties back in: their added value for biotech entrepreneurs and venture capitalists interorganizational networks", *Sociological Quarterly*, god. 52, br. 2, str. 268–292.

- Pinto, H., Cruz, A. R. (2012.): "Structuring a knowledge-based maritime cluster: contributions of network analysis in a tourism region", *Revista de Estudios Regionales*, br. 95, str. 101–118.
- Pirson, M. A., Lawrence, P. R. (2010.): "Humanism in business – toward a paradigm shift", *Journal of Business Ethics*, god. 93, br. 4, str. 553–565.
- Poell, R., Van der Krogh, F. (2017.): "Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part II)", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 215–225.
- Politis, D., Gabriellson, J., Galan, N., Abebe, S. (2019.): "Entrepreneurial Learning in Venture Acceleration Programs", *The Learning Organization*, god. 26, br. 6, str. 588–603.
- Politis, J. D. (2001.): "The relationship of various leadership styles to knowledge management", *The Leadership and Organizational Development Journal*, god. 22, br. 8, str. 354–64.
- Prigogine, I. (1984.): *Order Out of Chaos*, Random House, New York, NY.
- Puffer, S., McCarthy, D. (1995.): „Finding the Common Ground in Russian and American Business Ethics“, *California Management Review*, god. 37, br. 2, str. 29–46.
- Purser, R. E., Park, C., Montouri, A. (1995.): "Limits to Anthropocentrism: Toward an Ecocentric Organization Paradigm?", *The Academy of Management Review*, god. 20, br. 4, str. 1053–1089.
- Rajala, A. (2018.): "Examining the effects of interorganizational learning on performance: a metaanalysis", *Journal of Business and Industrial Marketing*, god. 4, str. 574–584.
- Rajh, E., Budak, J., Anić, I.-D. (2016.): „Hofstede's culture value survey in Croatia: examining regional differences“, *Društvena istraživanja*, god. 25, br. 3, str. 309–327.
- Rao, K. R. (2011.): "Indian psychology: implications and applications", u: Cornelissen, R. M. M., Misra, G., Varma, S. (ur.): *Foundations of Indian Psychology: Theories and Concepts*, god. 1, Pearson, New Delhi, str. 7–26.
- Rashman, L., Withers, E., Hartley, J. (2009.): "Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review", *International Journal of Management Reviews*, god. 11, br. 4, str. 463–494.
- Reardon, R. F. (2004.): "Informal learning after organizational change", *The Journal of Workplace Learning*, god. 16, br. 7, str. 385–395.
- Reave, L. (2005.): "Spiritual values and practices related to leadership effectiveness", *The Leadership Quarterly*, god. 16, br. 5, str. 655–687.
- Reb, J., Choi, E. (2014.): *Mindfulness in Organizations*, Institutional Knowledge at Singapore Management University, str. 1–31.
- Reichenbach, R., Eberl, C., Lindenmeier, J. (2021.): "Come on, network! Empowering employees to utilize web-based interorganizational learning platforms in research and development", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 167–180.
- Remedios, R., Boreham, N. (2004.): "Organisational Learning and Employees' Intrinsic Motivation", *Journal of Education and Work*, god. 17, br. 2, str. 219–235.
- Reninger, E. (2014.): *Meditation Now: A Beginner's Guide*, Althea Press, California, CA.
- Rerup, C., Levinthal, D. (2014.): "Starting the concept of organizational mindfulness: the multiple dimensions of organizational learning", u: Becke, G. (ur.): *Mindful Change in Times of Permanent Reorganization*, Springer, str. 33–48.
- Reynoso, J., Barile, S., Saviano, M., Spohrer, J. (2018.): "Service systems, networks, and ecosystems: connecting the dots concisely from a systems perspective", u: Vargo, S. L., Lusch, R. F. (ur.), *The SAGE Handbook of Service-Dominant Logic*, SAGE Publications Ltd, London, UK, str. 241–260.

- Rhodes, J., Lok, P., Yu-Yuan Hung, R., Fang, S. (2008.): "An integrative model of organizational learning and social capital on effective knowledge transfer and perceived organizational performance", *Journal of Workplace Learning*, god. 20, br. 4, str. 245–258.
- Rider, L. (2002.): "Coaching as a strategic intervention", *Industrial and Commercial Training*, god. 34, br. 6, str. 233–236.
- Ridhar, M. K. (2015.): "The concept of Jnana, Vijnana and Prajnana according to Vedanta philosophy", *International Journal of Yoga – Philosophy, Psychology and Parapsychology*, god. 3, br. 1, str. 5–8.
- Riege, A., Lindsay, N. (2006.): "Knowledge management in the public sector: Stakeholder partnerships in the public policy development", *Journal of Knowledge Management*, god. 10, br. 3, str. 24–39.
- Rigolizzo, M. (2018.): "The LABS (Learning as Behaviors) framework for higher-order learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 224–236.
- Rijke, J., Van Herk, S., Zevenbergen, C., Ashley, R., Hertogh, M., Ten Heuvelhof, E. (2014.): "Adaptive programme management through a balanced performance/strategy oriented focus", *International Journal of Project Management*, god. 32, br. 7, pp. 1197–1209.
- Robinson, G. (2020.): "Organizations are People: Reflections, Obstacles and Learning Opportunities", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 541–554.
- Romme, A. G. L., Van Witteloostuijn, A. (1999.): "Circular organizing and triple loop learning", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 5, str. 439–453.
- Romme, G. (1996.): "A note on the hierarchy-team debate", *Strategic Management Journal*, god. 17, str. 411–417.
- Romme, G. (1996.): „Making organizational learning work: Consent and double linking between circles“, *European Management Journal*, god. 14, br. 1, str. 69–75.
- Ruchi, S., Stothard, C. (2020.): "Power Asymmetry, Egalitarianism, and Team Learning- Part 1: Conceptualizing the Moderating Role of Environmental Hardship", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 389–401.
- Rupčić, N. (2008.): *Vrijednosni sustav u funkciji upravljanja učećim poduzećem*, doktorska disertacija, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
- Rupčić, N. (2012.): "Mogućnosti razvoja učećih poduzeća kao autopoietskih sustava", *Ekonomska misao i praksa: časopis Sveučilišta u Dubrovniku*, god. 21, br. 2, str. 731–750.
- Rupčić, N. (2016.): "Exploring strategic and learning orientation: is there room for controversy?" u: Galetić, L., Načinović Braje, I., Jaković, B. (ur.): *Proceedings of the 8th International conference "An enterprise odyssey: saving the sinking ship through human capital"*, Zagreb, Croatia, str. 245–253.
- Rupčić, N. (2016.a): „Razvoj učećih pojedinaca kao način transformacije akademskih institucija u akademske učeće organizacije“, *Novi pristupi sustavu cjeloživotnog obrazovanja*, Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ. (ur.), Redak, Split, str. 163–176.
- Rupčić, N. (2016.b): *Upravljačka ekonomika – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
- Rupčić, N. (2017.): "How to unlearn and change – that is the question!", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 127–130.
- Rupčić, N. (2017.a): "Spiritual development – a missing and powerful leverage when building learning organizations", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 418–426.
- Rupčić, N. (2017.b): "Managing people and learning – major challenge for modern managers", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 127–132

- Rupčić, N. (2018.): "Complexities of learning organizations – addressing key methodological and content issues", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 443–454.
- Rupčić, N. (2018.a): "Challenges of the levels of learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 281–287.
- Rupčić, N. (2018.b): *Suvremeni menadžment – teorija i praksa*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
- Rupčić, N. (2019.): "Organizational learning in stakeholder relations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 2, str. 219–231.
- Rupčić, N. (2020.): "Context related learning opportunities for individual and organizational improvement in learning organizations", *The Learning Organization*, god. 27, br. 2, str. 173–180.
- Rupčić, N. (2020.a): "Guest editorial", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 277–289.
- Rupčić, N. (2020.b): "Learning organisation as technology for the socio-economic paradigm implementation", *International Journal of Agile Systems and Management*, god. 13, br. 2, str. 182–212.
- Rupčić, N. (2020.c): "Learning organization – organization emerging from presence", *The Learning Organization*, god. 27, br. 1, str. 17–30.
- Rupčić, N. (2020.d): "Learning organizations and organizational learning through the pragmatist lens", *The Learning Organization*, god. 27, br. 5, str. 463–472.
- Rupčić, N. (2020.e): "Sustavsko razmišljanje kao način rješavanja upravljačkih problema" *Računovodstvo i menadžment – RiM*, Jurić, Đ. (ur.), Hrvatski računovođa, Zagreb, str. 153–155.
- Rupčić, N. (2020.f): "The fifth discipline: looking ahead", *The Learning Organization*, god. 27, br. 6, str. 555–566.
- Rupčić, N. (2021.): "Character-based leadership and tacit knowledge for learning and resilience", *The Learning Organization*, god. 28, br. 6, str. 560–568.
- Rupčić, N. (2021.a): "Implementing dimensions of a learning organization questionnaire: new insights", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 444–456.
- Rupčić, N. (2021.b): "Interorganizational learning: a context-dependent process", *The Learning Organization*, god. 28, br. 2, str. 222–232.
- Rupčić, N. (2021.c): "Značajke post-milenijalaca ili generacije Z kao novih sudionika na tržištu rada", *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, god. 15, br. 1/2, str. 47–60
- Rupčić, N. (2022.): "Threats and opportunities for learning organizations – Nordic perspective and experience", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 275–283
- Rupčić, N. (2022.a): *Stvaranje i razvoj inovativnih poslovnih modela*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
- Rupčić, N., Babšek, M. Stakeholder analysis as tool for organisational learning in social services: does internal social capital play a role?, *International Journal of Public Sector Performance Management*, u tisku
- Rupčić, N., Lamovšek, N. (2019.): "Stakeholder management in healthcare: a case study", *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, god. 6, br. 1–2, str. 45–60.
- Rupčić, N., Švegar, D. (2017.): "Conflict management strategies: what to expect from economics and business students in the workplace?," Mašek Tonković, A. (ur.): *6th International Scientific Symposium: Economy of Eastern Croatia – vision and growth*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek, str. 405–414.

- Rupčić, N., Žic, M. (2012.): "Upravljanje znanjem – suvremena sržna kompetencija", *Praktični menadžment*, god. III, br. 5, str. 21–28.
- Rusaw, A. C. (2000.): "Uncovering training resistance: a critical theory perspective", *Journal of Organizational Change Management*, god. 13, br. 3, str. 249–63.
- Russell, R. F. (2001.): "The role of values in servant leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, god. 22, br. 2, str. 76–84.
- Santema, S., Hoekert, M., Van de Rijt, J., Van Oijen, A. (2005.): "Strategy disclosure in annual reports across Europe: a study on differences between five countries", *European Business Review*, god. 17, br. 4, str. 352–366.
- Santos, J. L. S., Steil, A. V. (2015.): "Organizational learning and power dynamics: a study in a Brazilian university", *The Learning Organization*, god. 22, br. 2, str. 115–130.
- Sanz-Valle, R., Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D., Perez-Caballero, L. (2011.): "Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture", *Journal of Knowledge Management*, god. 15, br. 6, str. 997–1015.
- Sasaki, Y. (2017.): "A Note on Systems Intelligence in Knowledge Management", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 236–244.
- Savall, H. (2003.): "An updated presentation of the socio-economic management model", *Journal of Organizational Change Management*, god. 16, br. 1, str. 33–48.
- Schafer, A. (1999.): "A Wink and a Nod: A Conceptual Map of Responsibility and Accountability in Bureaucratic Organisations", *Canadian Public Administration*, god. 42, br. 1, str. 5–25.
- Scharmer, O., Kaeufer, K. (2010.): "In front of the blank canvas: sensing emerging futures", *Journal of Business Strategy*, god. 31, br. 4, str. 21–29.
- Schein, E. (1984.): "Coming to a New Awareness of Organization Culture", *Sloan Management Review*, god. 25, br. 2, str. 3–16.
- Schein, E. H. (1992.): *Organizational Culture and Leadership*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Schildt, H. A., Maula, M. V., Keil, T. (2005.): "Explorative and exploitative learning from external corporate ventures", *Entrepreneurship Theory and Practice*, god. 29, br. 4, str. 493–515.
- Schmidt, C. (2020.): "Why risk management frameworks fail to prevent wrongdoing", *The Learning Organization*, god. 27, br. 2, str. 133–145.
- Schmidt-Wilk, J. (2000.): "Consciousness-based management development: case studies of international top management teams", *Journal of Transnational Management Development*, god. 5, br. 3, str. 61–85.
- Schneider, B., Brief, A. P., Guzzo, R. A. (1996.): "Creating a climate and culture for sustainable organizational change", *Organizational Dynamics*, god. 24, br. 4, str. 7–19.
- Schön, D. A. (1967.): *Technology and change*, Delacorte, New York.
- Schramm-Nielsen, J., Lawrence, P., & Sivesind, K. (2004.): *Management in Scandinavia*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Schwabinger, M. (2000.): "Managing Complexity – The Path Toward Intelligent Organizations", *Systemic Practice and Action Research*, god. 13, br. 2, str. 207–240.
- Scott, W. G. (1974.): "Organizational theory: A reassessment", *The Academy of Management Journal*, god. 17, br. 2, str. 242–254.

- Scott, W. G. (1979): "Organicism: The moral anesthetic of management", *The Academy of Management Review*, Vol. 4, No. 1, pp. 21–28.
- Seeman, M. (1975.): "Alienation studies", *Annual Review of Sociology*, god. 1, str. 91–123.
- Segran, E. (2016.): „Your guide to generation Z: the frugal, brand-wary, determined anti-millennials“, dostupno na: Your Guide To Generation Z: The Frugal, Brand-Wary, Determined Anti-Mi (fastcompany.com), (pristup 29. prosinca 2020).
- Selnes, F., Sallis, J. (2003.): "Promoting Relationship Learning", *Journal of Marketing*, god. 67, br. 3, str. 80–95.
- Senge, P. (1994.): *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Crown Business, New York.
- Senge, P. M. (1990.): *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY.
- Senge, P. M. (2006.): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organisation, 2nd ed.*, Random House, London.
- Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J., Flowers, B. S. (2012.): *Presence, Exploring Profound Change in People, Organization, and Society*, Nicholas Brealey Publishing, London.
- Sennett, R. (1998.): *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*, Norton, New York.
- Shama Rao, A., Kamath Burde, J. (2017.): "A Hindu perspective to organizational learning", *The Learning Organization*, god. 24, br. 6, str. 386–391.
- Shane, S., Venkataraman, S. (2000.): "The promise of entrepreneurship as a field of research", *Academy of Management Review*, god. 25, br. 1, str. 217–226.
- Sharma, S., Lenka, U. (2019.): "Exploring linkages between unlearning and relearning in organizations", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 500–517.
- Shear, J. (2006.): "Transcendental meditation", u: Shear, J. (ur.): *The Experience of Meditation: Experts Introduce the Major Traditions*, Paragon House, Saint Paul, MN, str. 23–48.
- Sheldrake, R. (1986.): *A New Science of Life*, Bantam Books, New York, NY.
- Shirastava, P. (1983.): "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies*, god. 20, br. 2, str. 7–28.
- Sidani, Y., Reese, S. (2018.): "A journey of collaborative learning organization research", *The Learning Organization*, god. 25, br. 3, str. 199–209.
- Siddique, C. M. (2017.): "National culture and the learning organization: A reflective study of the learning organization concept in a non-Western country", *Management Research Review*, god. 40, br. 2, str. 142–164.
- Simic Brønn, P., Brønn, C. (2003.): "Co-orientation as a basis for communication and learning", *Journal of Communication Management*, god. 7, br. 4, str. 291–303
- Simonin, B. (2017.): "N-Loop Learning: Part II – An Empirical Investigation", *The Learning Organization*, god. 24, br. 4, str. 202–214.
- Simonin, B. L. (2017.): "N-loop learning: Part I – of hedgehog, fox, dodo bird, and sphinx", *The Learning Organization*, god. 24, br. 3, str. 169–179.
- Sitar, A., Pahor, M., Škerlavaj, M. (2018.): "Learning-structure fit Part II: Empirical examination of the relationship between employee learning and the formalization, specialization, and standardization of work", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 370–382.

- Skryme, D. (1995.): *The Learning Organization*, <http://www.skyrme.com/insights/3lrnorg.htm> (10. listopada 2022.)
- Smith, E. A. (2001.): "The role of tacit and explicit knowledge in the workplace", *Journal of Knowledge Management*, god. 5, br. 4, str. 311–321.
- Smith, P. A. C. (1999.): „The learning organization ten years on: a case study“, *The Learning Organization*, god. 6, br. 5, str. 217–223.
- Smith, S., Wilkinson, B. (1985.): "No doors on offices, no secrets, we are our own policemen", *CEBES Journal*, god. 1, str. 30–49.
- Snell, R., Man-Kuen Chak, A. (1998.): "The learning organization: learning and empowerment for whom?", *Management Learning*, god. 29, str. 337–64.
- Solomon, C. M. (1994.): "HR Facilitates the Learning Organization Concept", *Personnel Journal*, god. 73, br. 11, str. 56–66.
- Song, Y. B. (2002.): "Crisis of cultural identity in East Asia: on the meaning of Confucian ethics in the age of globalization", *Asian Philosophy*, god. 12, br. 2, str. 109–25.
- Spencer, M. (2012.): *What is spirituality? A personal exploration*, Royal College of Psychiatrists (pristup 20. studenoga 2022.).
- Sprinkle, T. A., Urick, M. J. (2018.): "Three generational issues in organizational learning: Knowledge management, perspectives on training and "low-stakes" development", *The Learning Organization*, god. 25, br. 2, str. 102–112.
- Sridhar, M. K. (2015.): "The concept of Jnana, Vijnana and Prajnana according to Vedanta philosophy", *International Journal of Yoga – Philosophy, Psychology and Parapsychology*, god. 3, br. 1, str. 5–8.
- Srirama, M. V., Iyer, P., Reddy, H. (2020.): "Dimensions of social capital and learning culture: a case of an IT organization", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 337–349.
- Stacey, R. D. (2002.): "Research perspective: organizations as complex responsive processes of relating", *Journal of Innovative Management*, god. 8, br. 2, str. 27–39.
- Starbuck, W. (1996.): "Unlearning Ineffective or Obsolete Technologies", *International Journal of Technology Management*, god. 11, str. 725–737.
- Stata, R. (1989.): "Organizational learning – the key to management innovation", *Sloan Management Review*, Spring, str. 63–74.
- Steiber, A., Alänge, S., Corvello, V. (2021.): "Learning with startups: an empirically grounded typology", *The Learning Organization*, god. 28., br. 2, str. 153–166.
- Sumanarathna, N. Duodu, B., Rowlinson, S. (2020.): "Social capital, exploratory learning and exploitative learning in project-based firms: the mediating effect of collaborative environment", *The Learning Organization*, god. 27, br. 4, str. 351–364.
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J. (2003.): "Organizing for Resilience", u: Cameron, K., Dutton, J. E., Quinn, R. E. (ur.): *Positive Organizational Scholarship*, Berrett-Koehler, San Francisco, USA, str. 94–100.
- Svyantek, D. J., DeShon, R. P. (1993.): "Organizational attractors: a chaos theory explanation of why cultural change efforts often fail", *Public Administration Quarterly*, god. 17, br. 3, str. 339–55.
- Swanson, D. (1992.): "A critical evaluation of Etzioni's socioeconomic theory: Implications for the field of business ethics", *Journal of Business Ethics*, god. 11, br. 7, str. 545–553.
- Szpunar, K. (2010.): "Episodic future thought: an emerging concept", *Perspectives on Psychological Science*, god. 5, br. 2, str. 142–162.

- Tang, J., Kacmar, K. M., Busenitz, L. (2012.): "Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities", *Journal of Business Venturing*, god. 27, br. 1, str. 77–94.
- Taylor, F. W. (1911.): *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York, London.
- Tennant, S., Fernie, S. (2013.): "Organizational learning in construction supply chains", *Engineering, Construction and Architectural Management*, god. 20, br. 1, str. 83–98.
- Thompson, A. A., Strickland, A. J. (1999.): *Strategic Management: Cases and Concepts*, 11th ed., McGraw-Hill, New York, NY.
- Thorsrud, E. (1977.): "Democracy at work: Norwegian experiences with nonbureaucratic forms of organization", *Journal of Applied Behavioral Science*, god. 13, br. 3, str. 410–421.
- Tikkanen, T. (2002.): "Learning at work in technology intensive environments", *Journal of Workplace Learning*, god. 14, br. 3, str. 89–97.
- Tikkanen, T., Nissinen, K. (2016.): "Participation in job-related lifelong learning among well-educated employees in the Nordic countries", *International Journal of Lifelong Education*, god. 35, br. 3, str. 216–234.
- Tintor, J. (2000.): *Poslovna analiza*, HIBIS, d. o. o., Centar za ekonomski consulting, Zagreb.
- Tippins, M. J., Sohi, R. S. (2003.): "IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link", *Strategic Management Journal*, god. 24, br. 8, str. 745–761.
- Tisdell, E. J. (2008.): "Spirituality and adult learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, god. 119, str. 27–36.
- Tolsby, J. (2018.): "Organizational Learning as Participants' Knowledge Harvesting from Product Development", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 422–433.
- Tonkinwise, C. (2015.): "Design for Transitions - from and to what?", *Design Philosophy Papers*, god. 13, br. 1, str. 85–92.
- Tosey, P., Visser, M., Saunders, M. N. K. (2012.): "The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: a critical review", *Management Learning*, god. 43, br. 3, str. 291–307.
- Townley, B. (1993.): "Foucault, power/knowledge: and its relevance for human resource management", *Academy of Management Review*, god. 18, br. 3, str. 518–45.
- Travis, F., Arenander, A., DuBois, D. (2004.): "Psychological and physiological characteristics of a proposed object-referral/self-referral continuum of self-awareness", *Consciousness and Cognition*, god. 13, br. 2, str. 401–420.
- Trice, H., Beyer, J. (1993.): *The Culture of Work Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Tryding, P. (2022.): "Viewpoint: Nordic no more? How recent trends may prevent the Nordic model to adapt and develop", *The Learning Organization*, god. 29, br. 3, str. 215–228.
- Tsai, W.-H., Men, L. R. (2012.): "Cultural values reflected in corporate pages on popular social network sites in China and the United States", *Journal of Research in Interactive Marketing*, god. 6, br. 1, str. 42–58.
- Tsang, E. W. K. (2017.): "Stop eulogizing, complicating or straitjacketing the concept of organizational unlearning, please", *The Learning Organization*, god. 24, br. 2, str. 78–81.
- Tudor, G. i Srića, V. (2006.): *Menadžer i pobjednički tim, treće izdanje*, M.E.P. Consult i partneri, Zagreb, str. 108–111.
- Turc, E., Baumard, P. (2007.): "Can organizations really unlearn?", u: C. R. McInerney, R. E. Day (ur.): *Rethinking Knowledge Management: From Knowledge Objects to Knowledge Processes*, Springer, New York, NY, str. 125–146.

- Twenge, J., Campbell, S., Hoffman, B., Lance, C. (2010.): "Generational differences in work values: leisure and extrinsic increasing, social and intrinsic values decreasing", *J. Manage.*, god. 36, br. 5, str. 1117–1142.
- Tyler, T. R. (2006.): *Social Justice Research*, S.f.S.o. Justice, Cambridge, MA.
- Ulrich, D., Jick, T., Von Glinow, M. (1993.): "High Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability", *Organizational Dynamics*, god. 22, br. 2, str. 52–66.
- Usman, M., Hameed, A. A., Manzoor, S. (2018.): "Exploring the links between ethical leadership and organizational unlearning: A case study of a European multinational company", *Business & Economic Review*, god. 10, br. 2, str. 28–54.
- Van der Bent, J., Paauwe, J., Williams, R. (1999.): "Organizational learning: an exploration of organizational memory and its role in organizational change processes", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 5, str. 377–404.
- Van Dierendonck, D., Nuijten, I. (2011.): "The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure", *Journal of Business and Psychology*, god. 26, str. 249–267.
- Van Eijnatten, F. M. (2004.): "Chaordic systems thinking: Some suggestions for a complexity framework to inform a learning organization", *The Learning Organization*, god. 11, br. 6, str. 430–449.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, L. F. M. (2002.): "Critical reflective working behaviour: a survey research", *Journal of European Industrial Training*, god. 26, br. 8, str. 375–383.
- Vargo, S. L., Lusch, R. F. (2011.): "It's all B2B ... and beyond: toward a systems perspective of the market", *Industrial Marketing Management*, god. 40, br. 2, str. 181–187.
- Varney, S., McKenzie, J. (2018.): "Energizing middle managers' practice in organizational learning", *The Learning Organization*, god. 25, br. 6, str. 383–398.
- Vila, J. (1998.): "People and knowledge – two sides of the same coin", *IHRIM Journal*, god. 2, br. 3.
- Vince, R. (2008.): "Learning-in-action' and 'learning inaction': advancing the theory and practice of critical action learning", *Action Learning: Research and Practice*, god. 5, br. 2, str. 93–104.
- Vince, R. (2018.): "The Learning Organization as Paradox: Being for the Learning Organization also means being against it", *The Learning Organization*, god. 25, br. 4, str. 273–280.
- Volland, M. (2019.): "How to intentionally forget rules in newly introduced agile projects: a case study of a multinational automotive company", *The Learning Organization*, god. 26, br. 5, str. 470–484.
- Waddock, S. (2018.): "Beyond CSR to System Change: Creating a New Socio-economic Narrative", u: Weber, J., Wasieleski, D. M. (ur.): *Corporate Social Responsibility, Business and Society*, god. 360, str. 379–403.
- Wagner-Marsh, F., Conley, J. (1999.): "The fourth wave: The spiritually-based firm", *Journal of Organizational Change Management*, god. 12, br. 4, str. 292–301.
- Wah, S. S. (2010.): "Confucianism and Chinese leadership", *Chinese Management Studies*, god. 4, br. 3, str. 280–285.
- Waldersee, R. (1997.): "Becoming a learning organization: the transformation of the workforce", *Journal of Management Development*, god. 16, br. 4, str. 262–273.
- Walker, A. R. (2020.): ""God is my doctor": mindfulness meditation/prayer as a spiritual well-being coping strategy for Jamaican school principals to manage their work-related stress and anxiety", *Journal of Educational Administration*, god. 58, br. 4, str. 467–480.
- Walley, K. (2007.): "Coopetition: an introduction to the subject and an agenda for research", *International Studies of Management & Organization*, god. 37, br. 2, str. 11–31.; "A coopetition perspective of global competition", *Journal of World Business*, god. 42, br. 2, str. 129–144.

- Walsh, G. S., Cunningham, J. A. (2017.): "Regenerative failure and attribution: Examining the underlying processes affecting entrepreneurial learning", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, god. 23, br. 4, str. 688–707.
- Walsh, J. P., Ungson, G. R. (1991.): "Organizational memory", *Academy of Management Review*, god. 16, br. 1, str. 57–91.
- Walton, R. E. (1985.): "From control to commitment in the workplace", *Harvard Business Review*, ožujak/travanj, str. 77–84.
- Wang, C. L., Chugh, H. (2014.): "Entrepreneurial learning: past research and future challenges", *International Journal of Management Reviews*, god. 16, br. 1, str. 24–61.
- Wang, J., Coffey, B. S. (1992.): "Board composition and corporate philanthropy", *Journal of Business Ethics*, god. 11, br. 10, str. 771–778.
- Ward, S., Wooller, I. (2010.): "Keeping knowledge flowing in a downturn: Actions for knowledge and information managers", *Business Information Review*, god. 27, br. 4, str. 253–262.
- Warhurst, R. P., Black, K. E. (2015.): "It's never too late to learn", *Journal of Workplace Learning*, god. 27, br. 6, str. 457–472.
- Warner-Søderholm, G. (2012.): "Culture matters: Norwegian cultural identity within a Scandinavian context", *SAGE Open*, god. 2, br. 4, str. 1–12.
- Wasti S. A. (2002.): "Affective and continuance commitment to the organization: test of an integrated model in the Turkish context", *International Journal of Intercultural Relations*, god. 26, str. 525–550.
- Watkins, K., Marsick, V. J. (1997.): *Dimensions of the learning organization questionnaire*, Partners for the Learning Organization, Warwick, RI.
- Watkins, K. E., Golembiewski, T. (1995.): "Rethinking organization development for the learning organization", *The International Journal of Organizational Analysis*, god. 3, br. 1, str. 86–101.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1993.): *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA;
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1996.): *In Action: Creating the Learning Organisation*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1997.): *Dimensions of the Learning Organization, Partners for the Learning Organization*, Warwick, RI.
- Watkins, K., Marsick, V. (1992.): "Building the learning organization: a new role for human resource developers", *Studies in Continuing Education*, god. 14, br. 2, str. 115–129.
- Weber, M. (1930.): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Scribner's, New York, NY.
- Weick, K. E. (1995.): *Sensemaking in Organizations*, Sage, London.
- Weick, K. E., Westly, F. (1996.): "Organizational learning: affirming an oxymoron" u: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W. (ur.): *Handbook of Organizational Studies*, Sage, London, str. 440–58.
- Welsh, R., Williams, S., Bryant K., Berry J. (2021.): "Conceptualization and challenges: examining district and school leadership and schools as learning organizations", *The Learning Organization*, god. 28, br. 4, str. 367–382.
- Wenger, E. (1998.): *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- West, M. A. (2000.): "Reflexivity, revolution, and innovation in work teams", u: M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, S. T. Beyerlein (ur.): *Product Development Teams*, JAI Press, str. 1–29.

- West, P. (1994.): "The learning organization: losing the luggage in transit", *Journal of European Industrial Training*, god. 18, br. 11, str. 30–38.
- Weymes, E. (2004.): "A challenge to traditional management theory", *Foresight*, god. 6, br. 6, str. 338–348.
- White, M. G. (1994.): „Creativity and the learning culture“, *The Learning Organization*, god. 1, br. 2, str. 4–5.
- White, R. W. (1959.): "Motivation reconsidered: the concept of competence", *Psychological Review*, br. 66, str. 297–333.
- Wilke, E. P., Costa, B. K., Freire, O. B. D. L., Ferreira, M. P. (2019.): "Interorganizational cooperation in tourist destination: building performance in the hotel industry", *Tourism Management*, god. 72, str. 340–351.
- Williams, A. (2015.): „Move over, millennials, here comes generation Z“, dostupno na: Move Over, Millennials, Here Comes Generation Z - The New York Times (nytimes.com) (pristup: 29. prosinca 2020).
- Williams, R. J. (2003.): "Women on corporate boards of directors and their influence on corporate philanthropy", *Journal of Business Ethics*, god. 41, str. 1–10.
- Willmott, H. (1993.): "Strength is ignorance, slavery is freedom: managing culture in modern organizations", *Journal of Management Studies*, god. 30, br. 4, str. 515–552.
- Winn, M. (2001.): "Building Stakeholder Theory with a Decision Modeling Methodology", *Business & Society*, god. 40, br. 2, str. 133–166.
- Wishart, N. A., Elam, J. J., Robey, D. (1996.): "Redrawing the portrait of a learning organization: Inside Knight-Ridder, Inc.", *Academy of Management Executive*, god. 10, br. 1, str. 7–20.
- Wong, K. (2000.): *Productivity Booster*, Malaysian Business, Kuala Lumpur.
- Wong, P. S., Whelan, B., Holdsworth, S. (2018.): "Are contractors ready for greater use of prefabrication in projects? An empirical analysis on the role of unlearning and counterknowledge", *International Journal of Construction Management*, god. 21, br. 4, str. 353–368.
- Wooton, L. M. (1977.): „The Mixed Blessings of Contingency Management“, *Academy of Management Review*, god. 2, br. 3, str. 431–441.
- Word, J. (2012.): "Engaging work as a calling: examining the link between spirituality and job involvement", *Journal of Management, Spirituality and Religion*, god. 9, br. 2, str. 147–166.
- Wright, P. C., Belcourt, M. (1995.): "Down in the trenches: learning in a learning organization", *The Journal of Workplace Learning*, god. 8, br. 4, str. 24–28.
- Wu, W., Wang, H., Wu, Y. J. (2020.): "Internal and external networks, and incubatees' performance in dynamic environments: entrepreneurial learning's mediating effect", *Journal of Technology Transfer*, DOI:10.1007/s10961-020-09790-w.
- Xie, L. (2020.): "The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: a comparative analysis", *Leadership & Organization Development Journal*, god. 41, br. 2, str. 220–236.
- Yang, K. P., Chou, C., Chiu, Y. J. (2014.): "How unlearning affects radical innovation: The dynamics of social capital and slack resources", *Technological Forecasting and Social Change*, god. 87, str. 152–163.
- Yanus, M. (2009.): "Social Entrepreneurs are the solution", u: Spitzack, H., Pirson, M., Amann, W., Khan, S., Von Kimakowitz, E. (ur.): *Humanism in Business: Perspectives on the Development of a Responsible Business Society*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Yilmaz C., Hunt S. D. (2001.): „Salesforce cooperation: the influence of relational, tax, organizational, and personal factors“, *Journal of Academic Marketing Science*, god. 29, br. 4, str. 335–57.

- Yilmaz, C., Alpkan, L., Ergun, E. (2005.): „Cultural determinants of customer- and learning-oriented value systems and their joint effects on firm performance“, *Journal of Business Research*, god. 58, str. 1340–352.
- Yu, W., Jacobs, M. A., Salisbury, W. D., Enns, H. (2013.): “The effects of supply chain integration on customer satisfaction and financial performance: an organizational learning perspective“, *International Journal of Production Economics*, god. 146, br. 1, str. 346–358.
- Zabiegalski, E. (2019): *The Rise of the Ambidextrous Organization: The Secret Revolution Happening Right Under Your Nose*, Business Research Consulting (BRC).
- Zemke, R., Zemke, S. (1995.): “Adult learning – what do we know for sure?“, *Training*, god. 32, br. 6, str. 31–7.
- Zeng, S. X., Xie, X. M., Tam, C. M. (2010.): “Relationship between cooperation networks and innovation performance of SMEs“, *Technovation*, god. 30, br. 3, str. 181–194.
- Zhao, Y., Li, Y., Lee, S. H., Chen, L. B. (2011.): “Entrepreneurial orientation, organizational learning, and performance: evidence from China“, *Entrepreneurship theory and practice*, god. 35, br. 2, str. 293–317.
- Zhao, Y., Lu, Y., Wang, X. (2013.): “Organizational unlearning and organizational relearning: A dynamic process of knowledge management“, *Journal of Knowledge Management*, god. 17, br. 6, str. 902–912.
- Zhong, G. X. (2010.): *From “The Fifth Discipline” to a Learning Party and Policy*, Central Communist and Central Party School Press, Beijing.
- Zuber-Skerritt, O. (2002.): “The concept of action learning“, *The Learning Organization*, God. 9, Br. 3, str. 114–124.
- ... (2022): The COVID-19 Economy’s Effects on Food, Housing, and Employment Hardships, <https://www.cbpp.org/sites/default/files/8-13-20pov.pdf> (17. lipnja 2022.)
- ...: *Timeline of Learning Organization Concepts*, <<http://www.fieldbook.com/DoC/DOctimeline.html>> (23. rujna 2002.)

KAZALO POJMOVA

A

Apsorpcijski kapacitet 189, 212
Adaptivna kultura kapacitet 228
Adaptivni sustavi 336
Adaptivni tip učenja 179, 181, 184, 185, 186, 253, 313,
Adaptivno ili organizacijsko učenje jednostrukom petljom 140, 183, 185, 186, 187, 193
Agent promjena 72
Agilni sustavi 336
Akcijsko učenje 166, 167, 168
Ambidekstralna (engl. *ambidextrous*) organizacija 182, 212

B

Batesonov model (teorija) učenja 126, 145, 238
Bihevioralna teorija poduzeća 111
Bihevioralni intervju 97
Biološki model organizacije 250

D

Debata 6
Delegiranje 84, 86
Deutero učenje 127, 187
Dharma ili ispravnosti postupanja i djelovanja 297
Dijalektika 6, 322
Dijalog 59, 65, 116
Dinamički konzervatizam 194

Disipativne strukture 255, 353

Distancija moći 258, 259

Distribucija informacija 190

Dizajner 71, 295

DLOQ ili „Upitnik dimenzija učeće organizacije“ 30, 31, 32

Dugoročna ili kratkoročna orijentacija 258, 265

E

Efekt grude snijega 345

Efektivna demokracija 277

Effectance motivacija (motivacija utjecaja) 80

Ekosustavi 170, 171, 172

Eksperimentalna škola 167

Eksplicitno znanje 94, 96, 333

Eksploratorno učenje 205

Energija 9, 301

F

Facilitator procesa učenja 70, 333

Facilitatori 71

Faze u procesu institucionalizacije znanja 193

Fenomen ustrajnosti (engl. *persistence phenomenon*) 304

Formalne grupe 153

Fundamentalna transformacija 256, 266

Fundamentalna promjena uma 351

G

Generacija X 234

Generacija Y 234
Generativno učenje 173, 179, 181, 186, 260
Grupna kohezija 83
Gubitak znanja (engl. *knowledge crash*) 233

H

Harmonija 301, 356
Hedonistička motivacija 212
Heterarhija 56
Heuristično procesuiranje 124
Hijerarhije 259, 277
Hinduizam 281, 282
Horizontalne organizacije 53
Humanistička teorija 251
Hygge 274

I

Ideološka indoktrinacija 23
Implicitno znanje 94, 95, 96, 101
Indirektno ili posredno učenje (engl. *vicarious learning*) 174
Individualizam 258, 262
Individualno učenje 122
Informacijska ekonomija 2
Inovativno učenje 177
Integratori 10
Integrirano učenje 88
Integritet 67, 229, 286
Interaktivno učenje 154
Interni poduzetnici 81

Interni socijalni ili društveni kapital 242, 243
Interpretacija informacija 190, 241
Intrinzična motivacija 243
Islamska filozofija 298
Istinski učeća organizacija 337
Izolirano ili odvojeno znanje (engl. *orphan knowledge*) 102

K

Karizma 69
Kolaboracijsko ili suradničko akcijsko učenje 126
Kolaborativna kultura 172
Kolaborativna učeća partnerstva 336
Kolbov iskustveni ciklus učenja 168
Kolektivizam 258, 262
Kolektivna svijest 51
Kompetencijska zamka 4
Kompetitivna učeća organizacija 26
Kompleksni adaptivni sustavi 51, 155
Komponente procesa organizacijskoga učenja 190
Koncept dvosmislenosti 148
Koncept interesno-utjecajnih grupa ili dionika 108
Koncept LABS ili učenje kao ponašanje (engl. *Learning as Behaviors*) 143
Konfucijanizam 278, 279
Kongruencija 111
Konsenzus 115
Kontinuum učenja 88
Kooptacija 171
Kordinator 69
Korozivna energija 151
Kreativna tenzija 12, 14, 38, 64

Kreativni buntovnik 255
Kreativno proaktivno učenje 183
Kritičko razmišljanje 99, 141, 239
Kultura 257

L

Lažni konflikt 115
Legitimitet 109

M

Marketing odnosa 111
Matrično načelo 53
Međugeneracijsko učenje 232
Međuorganizacijsko učenje 204
Mehanicistička paradigma 250
Mehanicistički sustav 9
Menadžer učenja (engl. *Chief Learning Officer* – CLO) 91
Menadžer znanja (engl. *Chief Knowledge Officer* – CKO) 104
Menadžment otvorene knjige 124
Menadžment udovoljavanja 272
Mentalni modeli 12, 35, 39
Mentor 71
Mentorstvo 135
Metafora dirigenta 74
Metafora ledenjaka 95
Metamorfoza ili preobrazba organizacijskoga sustava 218
Metanoja 351
Moć 109
Model 4I 175

Model kante za smeće (engl. *garbage can model*) 277

Model luka 98

Morfogenetička polja 354

Motivacijska teorija postignuća 81

Motivatori intrinzičnoga tipa 80

Mrežna organizacija 54

Muškost 258, 263

N

Neformalne grupe 153

Neformalno učenje 130

Neoinstitucionalna perspektiva 192

Neopipljivo znanje koje se može pokazati 99

N-oblik organizacije 55

Nulto učenje (engl. *zero learning*) 183

O

Obrazovna zabava (engl. *edutainment*) 238

Održivost 253, 256

Odučavanje (engl. *unlearning*) 221

Opunomoćeni menadžment 83

Opunomoćeni timovi 62

Opunomoćenje 83

Organizacija koja je sposobna učiti 25

Organizacija koja ne želi učiti 25

Organizacije bez granica (engl. *boundaryless organizations*) 32

Organizacijska agilnost 32, 34

Organizacijska amnezija 101

Organizacijska memorija 184, 190, 191

Organizacijska transformacija 335, 340
Organizacijske adaptivne sposobnosti 34
Organizacijske otpornosti (engl. *resilience*) 226
Organizacijski konzervativizam 193
Organizacijski žiroskop 67
Organizacijsko učenje 159
Organizacijsko učenje fokusirano na održivost" (engl. *sustainability-focused organizational learning*) 253
Organizacija kao višeumni sustav 250
Orijentacija prema dionicima 108
Osobna izvrsnost 35, 36

P

Paradigma 249
Paradoks emancipacije 328
Paradoksalna organizacija 147
Paraznanje 101
Participativna učeća kultura 61
PDCA (engl. *plan-do-check-act*) 125
Poduzetničko učenje 172
Pokret učinkovite škole 274
Politizirana organizacija 25
Pomnosti (engl. *mindfulness*) 293
Ponovno učenje 217
Postmilenijalci ili generacija Z 233
Praktična zajednica (engl. *community of practice*) 192
Praktično neopipljivo znanje 99
Pravednost 66
Praznovjerno učenje 197
Pridavanja smisla ili razumijevanje (engl. *sensemaking*) 23, 150, 172
Prihvaćanje ili izbjegavanje rizika 258

Prisilno organizacijsko učenje 187
Pristup društvenog konstruktivizma 192
Prisutnost 300, 348, 349
Probir (engl. *screening*) 58
Proces konsolidacije 184
Projektni rad 158
Protočnosti (engl. *flow*) rada 212, 293, 294, 295, 299

R

Radne grupe 153
Raspon komuniciranja 53
Refleksija 98
Refleksivno neopipljivo znanje 99
Relacijski kapital 171
Relacijsko učenje 192
Retorika 6
Rudarenje znanja 103
Rutiniziranje 175, 176

S

Samoaktualizacija 27, 36, 61, 68, 344, 351, 352
Samoorganizacija 63, 203, 251
Samoorganizacijska demokracija 63
Samoorganizirajući sustav 255
Samosvijest 63, 128, 292
Scenarijski intervju 97
SECI model 50
Slučajna (engl. *serendipity*) otkrića 176
Simbolička interakcija 98

Sinkroniciteti 339, 343
Skupno (engl. *pool*) učenje 154
Slobodni jahač 158
Slučajno učenje ili incidentno učenje 130, 133
Sluga 72, 295, 297
Socijalni ili društveni kapital 241
Socioekonomska paradigma 252
Socioekonomska sinteza 255
Socioekonomski pristup menadžmentu 251
Sustav upravljanja učenjem (engl. *Learning Management System* - LMS) 92
Stjecanje informacija i znanja 190
Strateško učenje 88
Submisivno vođenje 274
Sustav upravljanja znanjem (engl. *Knowledge Management System* - KMS) 93
Sustavska dinamika 14
Sustavska poluga 42, 355
Sustavsko razmišljanje 12, 35, 40, 42, 355
Sustavsko vođenje 83
Svijest 188, 217, 281

Š

Škola kritičke refleksije 167

T

Tacitna škola 167
Taktično učenje 88
Tehnika pričanja priča (engl. *storytelling*) 6, 101, 152,
Teorija određenja (engl. *Enactment Theory*) 192
Teorija U 346

Teorija u upotrebi (engl. *theory-in-use*) 126
Timska organizacija 53
Timska refleksija 156
Timsko učenje 35, 154, 155
TINA (engl. *There is no alternative*) – nema alternative 7
Transcendentalna meditacija 292
Transfer znanja 204, 242
Transformacijska paradigma 354
Transformacijsko učenje 205
Transformacijsko vodstvo 31, 68, 225, 254
Trening 135, 136
Tvrđoglavi ili opaki problemi (engl. *wicked problems*) 45, 246

U

Učeća agilnost 238
Učeća kultura 61
Učeća miopija 190
Učeća organizacija 16, 19, 20, 21, 22
Učeća orijentacija 87
Učeća socioekonomska paradigma 252
Učeće discipline 35
Učeće poduzeće 62, 125, 132
Učeće vodstvo 151
Učenje od budućnosti 144
Učenje publike 197
Učenje dvostrukom petljom (engl. *double-loop learning*) 183, 185
Učenje iz pogrešaka 7
Učenje jednostrukom petljom (engl. *single-loop learning*) 183
Učenje na radnom mjestu 128
Učenje oblikovanja navika 183

Učenje ograničeno ulogom 197
Učenje trostrukom petljom ili N-učenje 146
Učenje višega reda 147, 148
Učitelj 205, 290

V

Virtualna organizacija 55
Virtualno-mrežni način povezivanja 55
Vještina kritičke refleksije 74, 132
Vođena refleksija 157
Vođenje 69

Y

Yoga 296

Z

Zaboravljanje 217
Zajednička vizija 35, 38, 155
Zakoni sustavskoga razmišljanja 42
Znanstvena škola 167

Ž

Ženskost 258, 263

