

# Učenci dietet

## Učenje in ustvarjanje znanja v podjetju

Valerij Dermol



**Znanstvene monografije MFDPŠ**

*Glavni urednik*

dr. Mitja I. Tavčar

*Člani uredništva*

dr. Drago Dubrovski

dr. Špelca Mežnar

dr. Janez Šušteršič

dr. Nada Trunk Širca

ISSN 2232-2116



# učenje

## Učenje in ustvarjanje znanja v podjetju

**Valerij Dermol**



## **Učenje in ustvarjanje znanja v podjetju**

dr. Valerij Dermol

### **Recenzenta**

dr. Mitja I. Tavčar

dr. Katarina Babnik

### **Jezikovni pregled**

Mija Bernik, prof.

### **Izdala in založila**

Mednarodna fakulteta za družbene

in poslovne študije

Mariborska cesta 7

3000 Celje

**Celje, 2013**



CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

658:37(0.034.2)

DERMOL, Valerij

Učenje in ustvarjanje znanja v podjetju [Elektronski vir] / Valerij Dermol. –  
El. knjiga. – Celje : Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije, 2013. –  
(Znanstvene monografije MFDPŠ, ISSN 2232-2116)

Način dostopa (URL): <http://www.issbs.si/press/ISBN/978-961-6813-16-7.pdf>

Način dostopa (URL): <http://www.issbs.si/press/ISBN/978-961-6813-21-1/flipbook.html>

ISBN 978-961-6813-16-7 (pdf)

ISBN 978-961-6813-21-1 (html)

265538304

# kazalo

## Kazalo

- 1 Učenje **7**
  - 1.1 Učenje za spremembe v vedanju **8**
  - 1.2 Učenje za spremembe v spoznavanju **10**
  - 1.3 Učenje za izgrajevanje struktur znanja **12**
  - 1.4 Učenje kot družbena dejavnost **14**
  - 1.5 Učenje z doživljanjem izkušenj **16**
- 2 Organizacijsko učenje **19**
  - 2.1 Opredelitev koncepta **19**
  - 2.2 Informacijski procesi **23**
- 3 Procesi ustvarjanja znanja **35**
  - 3.1 Ustvarjanje znanja in informacijski procesi **35**
  - 3.2 Spoznavne in vedénske spremembe **37**
- 4 Uspešnost podjetja **45**
  - 4.1 Presojanje uspešnosti podjetja **45**
  - 4.2 Povezanost organizacijskega učenja in uspešnosti podjetja **49**
- 5 Empirična raziskava **51**
  - 5.1 Konceptualni model in metodologija raziskovanja **51**
  - 5.2 Analiza in preverjanje hipotez **54**
- 6 Zaključek **57**
  - 6.1 Implikacije študije **57**
  - 6.2 Omejitve študije in predlogi za nadaljnje raziskovanje **58**
- Literatura **59**



## Učenje

»Učenje« izhaja bodisi iz besede »učiti« bodisi iz besed »učiti se«. Pogled v *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2008) pove, da v prvem primeru učenje označuje posredovanje znanja, razlaganje, povzročanje, da nekdo prihaja do koristnega spoznanja oz. aktivnost, s katero naredimo, da se kdo začne usposablja, v drugem pa sprejemanje znanja, pridobivanje pozitivnih lastnosti na osnovi izkušenj ali opozoril, ali pa spoznavanje za prihajanje do spoznanj ali znanja. V monografiji nas zanima predvsem vidik, ki ga označujeta besedi »učiti se«. Zanima nas, kaj takšno učenje je, kakšne aktivnosti vključuje ter seveda, kakšne naj bodo okoliščine, ki pripeljejo do tega, da se nekdo uči – da sprejema znanje, prihaja do novih spoznanj in znanja, se usposablja in da z izkušnjami in opozorili pridobiva pozitivne lastnosti.

Eksperimentiranje opredeljujemo kot odkrivanje novih pojavov (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 2008). Kot bomo ugotavljali kasneje, podjetja formalnega eksperimentiranja v smislu odkrivanja novosti skorajda ne uporabljajo, pogosteje pa eksperimentiranje umeščajo v okvire učenja v podjetju. Povezujejo ga npr. z učenjem s poskusi in napakami. Ustvarjanje znanja je na drugi strani opredeljeno kot ustvarjanje novosti (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 2008). Je torej v večji meri kot z učenjem, povezano z inovacijami, ki jih *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2008) opredeljuje kot nove pojave oziroma novosti. Glede na to opredelitev lahko z inovacijami povežemo tako ustvarjanje znanja kot tudi eksperimentiranje. Sanz-Valle idr. (2011) ugotavljajo, da utegne OU napovedovati nastajanje inovacij. Dovoljuje namreč razvoj, zajemanje, preobrazbo in uporabo novega znanja, ki spodbuja inovacije. Ob tem izpostavljajo, da literatura sicer nakazuje konceptualne povezave med OU in inovacijami, da pa izostajajo ustrezne empirične raziskave, ki bi to povezavo dejansko potrdile. V monografiji nas problematika inovacij sicer ne bo eksplicitno zanimala, zanimala pa nas bo povezava med procesi učenja ter ustvarjanjem znanja oziroma eksperimentiranjem, pa tudi povezava med procesi učenja, ustvarjanjem znanja oziroma eksperimentiranjem ter uspešnostjo podjetja.

Učenje lahko poteka na ravni posameznika, na ravni skupine, ali pa na ravni podjetja oziroma organizacije. Slednjo opredeljujemo kot skupnost ljudi s skupnim ciljem oziroma skupnim programom (*Slovar slovenskega knjižnega*

jezika, 2008). V monografiji se bomo usmerili v obravnavo tako individualnega učenja, učenja v skupini, kot tudi učenja na ravni organizacije. Slednje v literaturi pogosto poimenujejo »organizacijsko učenje«.

Z vidika spoznavnih teorij so se zmožne učiti tudi organizacije. Nekateri avtorji ugotavljajo, da imajo organizacije enake zmožnosti kot posamezniki in zato za model OU določajo individualno učenje (Cyert in March, 2000; Hedberg, 1981; Levitt in March, 1988). Drugi opredeljujejo OU kot posledico individualnega učenja, ki se s strani ključnih posameznikov odvija v organizacijskem kontekstu (Martínez-León in Martínez-García, 2011). Dodgson (1993) na primer meni, da je OU rezultat individualnega učenja, saj posamezniki kot primarni subjekti učenja ustvarjajo organizacijske oblike, ki omogočajo učenje, to pa spodbuja organizacijsko preobrazbo. Kim (1993) meni, da se podjetja sicer učijo neodvisno od specifičnih posameznikov, ne pa tudi od celote vseh posameznikov v njih. Senge (1994) na drugi strani ugotavlja, da je OU več kot le seštevek učenja posameznikov v podjetju.

Študijo, ki je predmet te monografije, snujemo na ugotovitvah (glej poglavje 2.1.3) o pomanjkanju raziskav na področju notranjega učenja in ustvarjanja znanja kot konstrukta organizacijskega učenja (OU). Namen študije je torej raziskati konstrukte notranjega učenja kot delov OU ter razmerij med temi konstrukti. V konceptualnem modelu, ki ga podaja slika 5.1, vključujemo tipične konstrukte OU kot so zajemanje informacij, interpretacija informacij, spoznavne in vedenjske spremembe, in tudi ustvarjanje znanja (vključno z eksperimentiranjem), ki ga raziskovalci redkeje vključujejo v teoretične okvire OU. Poleg povezav med konstrukti OU, raziskujemo tudi povezavo med OU in uspešnostjo podjetja. Raziskavo snujemo na metodah kvantitativnega raziskovanja z uporabo večjega vzorca.

V prvem delu monografije predstavljamo literaturo s področij individualnega in OU ter deloma tudi ustvarjanja znanja. V tem delu besedila razvijemo sedem hipotez, ki predstavljajo sedem vzročno-posledičnih povezav v predlaganem konceptualnem modelu OU. V drugem delu monografije se usmerjamo na krajšo razlago raziskovalne metodologije. Metodologija je osnovana na uporabi modeliranja strukturnih enačb, sledi pa postopkom, ki jih je v svoji raziskavi uporabil Koufteros (1999). Tretji del monografije predstavlja praktične implikacije ter predloge za prihodnje raziskave.

### 1.1 Učenje za spremembe v vedénju

Mnoge raziskave, posvečene učenju, izhajajo iz psiholoških študij o človekovem vedénju (Shrivastava, 1983). Vedénjska teorija učenja je ena od izhodiščnih teorij, povezanih z učenjem.

Borger in Seaborn (1966) podajata klasično vedénjsko opredelitev učenja, po kateri je učenje rezultat poskusov, ki vodijo v trajno spremembo vedénja. Na učenje gledajo kot na pridobivanje povezav med spodbudami in odzivi



oziroma kot na pridobivanje pogojnih odzivov (Shrivastava, 1983). Zagovornikov vedénjske teorije torej ne zanimajo niti spoznavne niti čustvene zmožnosti človeka. Zanima jih le vzročnost spodbud, učenja in z učenjem povezanih dejanj ter posledičnih vedénjskih odzivov (Jarvis, Holford in Griffin, 2006). Proces učenja po njihovem mnenju ne vključuje usvajanja novih stališč, vrednot ali prepričanj.

Watson (1913) meni, da pogostost povezovanja spodbude in ustreznega odziva krepi nastajajočo vedénjsko navado. Thorndike (1911) in Skinner (1935; 1937) pa ugotavljata, da se odzivi na različne situacije, ki jim sledi zadovoljstvo in ugodje, krepijo, če pa situacijam sledi stanje neudobja ali šibke zadovoljlitve potreb, odzivi počasi slabijo in ugašajo. Rant (2003) v takšnih primerih govori o učenju s pomočjo *utrjevanja*. Vodilo učenja s pomočjo utrjevanja je, da ljudje radi ponavljamo tista dejanja, katerih posledice so ugodne, ne maramo pa ponavljati tistih, katerih posledice so boleče in neugodne. S pozitivnim utrjevanjem, torej s pohvalo, nagrado, napredovanjem, višjo plačo ipd. v podjetjih povečujemo možnosti pojavljanja želenih dejanj. Z negativnim utrjevanjem, na primer z opomini, grajo, kaznijo, zmanjšani plač, neželenimi premestitvami, odpuščanjem, ignoriranjem ipd. pa zmanjšujemo možnosti pojavljanja neželenih dejanj.

Pri utrjevalnih aktivnostih ne velja pozabiti na zakonitosti njihove pogostosti in časovne bližine med njimi in dejanjem, ki takšno aktivnost terja (Skinner, 1948). To pomeni, da jih je potrebno izvajati vedno, ob vsakokratnem pojavu ustreznih dejanj, ter v čim krajšem času po njihovem pojavu.

Campbell (1971) poleg tega ugotavlja, da je potrebno v primerih, ko so situacije, ki terjajo določeno vedénje, redke, ali pa je želeno vedénje preveč kompleksno in zato težavno za stalno utrjevanje, opredeliti delne oziroma vmesne cilje, in doseganje vsakega od njih ustrezno utrjevati. Gre za pristop »oblikovanja vedénja« in vzbujanja potreb po zagotavljanju njegove samoregulacije. Vključevanje načrtovanja tovrstnih ciljev – izidov učenja<sup>1</sup> oziroma kompetenc<sup>2</sup> je eden od ključnih prispevkov vedénjske teorije k sodobnemu pojmovanju učenja.

1. UNESCO (1990) opredeljuje učne izide kot pričakovane ali dosežene rezultate učnih programov. Gre za to, kar se pričakuje, da bodo posamezniki znali, razumeli, bili zmožni pokazati po končanem učnem programu. Izkazujejo se preko širšega nabora pokazateljev (npr. znanje, spoznavne veščine, stališča). Zapisi učnih izidov naj bi bili jasni, podrobno zapisani in razumljivi tako tistim, ki poučujejo, kot tudi tistim, ki se učijo.

2. »Kompetenca je ocenjevalni pojem, osnovan na presoji, da je določena oseba [...] nalogo izvedla ustrezno«. »Predstavlja presojo o vedénju.« (Cook, 2007) Kompetenca je opredeljena kot kombinacija znanja, veščin in stališč, katerih uporaba ustreza konkretnim okoliščinam v okolju. Krogh, Ichijo in Nonaka (2000) ugotavljajo, da se pojma zmožnosti in kompetence pogosto uporablja kot soznačnici, veščine pa na drugi strani opisujejo lastnosti, na katerih so kompetence osnovane.

Vedénjska teorija temelji na prepričanju, da lahko človekovo vedénje preučujemo in znanstveno pojasnimo brez poznavanja notranjih duševnih stanj. Njeni zagovorniki menijo, da so edini znanstveno uporabni podatki lahko le tisti, ki izhajajo iz empirično merljivega vedénja. Takšna prepričanja se odražajo tudi pri vrednotenju učenja. Po mnenju vedénjskih psihologov lahko uspešnost učenja relativno preprosto izmerimo na osnovi doseganja izidov učenja oziroma kompetenc (Jarvis idr., 2006). V primerih, ko je oseba v določeni situaciji »prisiljena« izvesti natančno določeno dejanje, nekateri (npr. Jarvis idr., 2006) govorijo o t. i. instrumentalnem pogojevanju. Izidi oziroma cilji učenja so v tem primeru opredeljeni vnaprej. V takšnih primerih uspešnost usposabljanja preprosto izmerimo kot spremembe v vedénju. Vnaprejšnja opredelitev pričakovanega vedénja torej omogoča lažje spremljanje in merjenje učenja, da bi se pa cilji resnično dosegali, je potrebno uveljaviti bodisi pozitivno bodisi negativno utrjevanje. Jarvis sicer opozarja, da gre v primerih instrumentalnega pogojevanja za indoktrinacijo in kontrolo. Po njegovem na daljši rok takšno učenje ni učinkovito, saj je konformistično in zahteva le brez-pogojno pokoritev določeni poziciji ter ne spodbuja lastnega razmišljanja in potrebne kritične distance do okolja (Jarvis idr., 2006). To opozorilo še posebej velja za učenje odraslih. Poleg tega pa so izidi učenja pogosto kompleksnejše narave in ne pomenijo le usvajanja enostavnega znanja ali preprostih vedénjskih veščin, kot to poenostavljeno razlaga vedénjska teorija (Barrow, 1987). Izidi učenja lahko vključujejo tudi spremembe stališč oziroma elementov čustveno-motivacijskega področja, ki pa jih ni tako preprosto prepoznati in prevesti v izboljšano vedénje npr. na delovnem mestu (Kirwan in Birchall, 2006).

Učenje, kot ga opredeljujejo vedénjski pogledi na učenje, v podjetjih povezujemo tudi z učenjem s poskusi in napakami (Jarvis idr., 2006), z učenjem z odkrivanjem, s problemskim učenjem (Rant, 2003) itd. Takšno učenje se pogosto dogaja povsod in v vseh mogočih situacijah. Povezujemo ga lahko tudi z izkustvenim učenjem – z vsakodnevnim učenjem pri opravljanju dela, interakcijah z nadrejenimi, sodelavci ali podrejenimi, pri reševanju delovnih problemov, odločanju ipd., dogaja pa se tudi pri eksperimentiranju ter izvajanju različnih poskusov in projektov. Pri takšnih učnih dogodkih, ki so običajno zelo primerni za učenje odraslih, je vpletanje »učitelja« minimalno, učenci se posamezniki pa sami odkrivajo izide svojega dela.

### 1.2 Učenje za spremembe v spoznavanju

Spoznavni psihologi menijo, da smo ljudje razumska bitja, katerih dejanja so posledica spoznavnih procesov (npr. pomnjenja, oblikovanja konceptov, njihovega povezovanja, oblikovanja in uporabe jezika, posvečanja pozornosti, zaznavanja, izvedbe akcij, reševanja problemov, miselnega predstavljanja). Spremembe v vedénju so po njihovem mnenju le pokazatelj tega, kar se do-

gaja v glavah posameznikov. Spoznavni psihologi učenja ne tolmačijo kot spremembo v verjetnosti pojavljanja določenega vedënja, kot ga opredeljuje vedënjska teorija, temveč kot spremembo v stanju znanja (Shrivastava, 1983) in zmožnostih za izvedbo določenega vedënja (Richey, 2000). Namen učenja je po mnenju spoznavnih teoretikov predvsem razvoj umske kapacitete posameznika in njegovih veščin za boljše učenje (Smith, 2005).

Spremembe v zmožnostih za izvedbo določenega vedënja so lahko umeščene v krajše – ure, dnevi ali tedni, ali daljše časovne okvire – meseci, leta. Pri procesih (Richey, 2000), ki potekajo znotraj krajših časovnih okvirov, gre za učenje in pomnjenje, dolgoročnejši vidik sprememb v stanjih znanja pa je vezan na spoznavno-vedënjski razvoj posameznika.

Spoznavno-vedënjski razvoj pri človeku poteka stopenjsko; od začetne stopnje, pri kateri posameznik slepo sledi pravilom, do končne, kjer sledi lastnim etičnim načelom, ne glede na to, da le-ta morda prihajajo v nasprotje s splošno uveljavljenimi normami v družbi. Kot menijo Jarvis idr. (2006), šele odrasli ljudje zmorejo razviti zmožnosti prepoznavanja problemov in postavljanja pomembnih vprašanj, uporabe reflektivnega razmišljanja, teoretiziranja in oblikovanja lastnih teorij. Nekatere razvojne teorije prikazujejo posameznikov razvoj »kot linearno dogajanje preko določenih stopenj«. Druge zagovarjajo tranzicijske modele, ki osvetljujejo razvoj z vidika vzročnosti, kompleksnosti sprememb ter učenja, pri tem pa ugotavljajo, da ne obstaja splošna shema razvoja, ki bi bila veljavna za vse ljudi (Ličen, 2009)

Richey (2000) ugotavlja, da je spoznavno-vedënjski razvoj človeka po mnenju nekaterih posledica genetsko pogojene zrelosti, po mnenju drugih pa so bolj kot genetika pomembni vplivi okolja. Takšna prepričanja podpirajo tudi ugotovitve nevroznanosti, da »spremembe v človekovem življenju ter učenje vplivajo ne samo na konstrukcijo znanja, temveč vplivajo tudi na strukturo bioloških danosti – na strukturo možganovine« (glej Ličen, 2009). Gagne (Richey, 2000) razvoj opredeljuje kot rezultat interakcije zrelosti posameznika ter učenja. S tem združuje vidik okolja in genetike. Meni namreč, da je spoznavno-vedënjski razvoj posameznika posledica kumulativnega učinka učenja, vendar v okviru omejitev, ki jih prinaša njegova zrelost. Po mnenju Fowlerja (v Jarvis idr., 2006) pa tudi drugih (Bandura, 1993; 1997) je moč na človekov spoznavno-vedënjski razvoj vplivati tudi iz izkušnjami. Namreč, več kot posameznik doživlja izkušenj, večje možnosti za učenje ima, posledično pa utegne biti večji tudi njegov razvojni potencial. Človeku je torej po njunem mnenju potrebno omogočiti izkušnje, ker te omogočajo tako kratkoročno učenje kot tudi dolgoročni razvoj. Tudi Gagne (Richey, 2000) meni, da na razvoj in napredek posameznika vpliva njegova interakcija z okoljem. Izkušnje, ki jih doživlja v okolju, posameznik asimilira v obstoječe spoznavne strukture, spremenjene oziroma novo nastale strukture pa mu omogočijo lažje prilaganje spremenjenim zahtevam v okolju. Gre za proces t. i. spoznavnega prilaganja

gajanja (Richey, 2000). Seveda pa vsi ljudje ne dosegajo enakih končnih stopenj spoznavno-vedénjskega razvoja. To pomeni, da tudi njihove zmožnosti za učenje in razumevanje konceptov niso enake (Jarvis idr., 2006).

Vygotsky (1978) poudarja pomen posameznikove potencialnosti in ne samo njegovih obstoječih spoznavnih zmožnosti. Posameznika in njegove zmožnosti velja po njegovem soditi predvsem po razvojni potencialnosti in ne toliko po njegovih preteklih dosežkih oziroma trenutni stopnji spoznavno-vedénjskega razvoja. Vygotsky meni, da je eden od najpomembnejših načinov učenja posnemanje. Ljudje se lahko s posnemanjem naučijo tistega, kar je znotraj njihovega »področja proksimalnega razvoja«, torej v področju med aktualno razvojno stopnjo, opredeljeno z zmožnostmi samostojnega reševanja problemov, ter potencialno dosegljivo razvojno stopnjo, ki jo opredeljujejo zmožnosti reševanja problema pod vodstvom učitelja ali v sodelovanju z bolj zmožnim kolegom (Jarvis idr., 2006). Vygotsky poudarja družbeno oziroma mentorsko naravo učenja in dokazuje prednost sodelovanja v primerjavi s posameznikovo neodvisnostjo pri učenju. Seveda pa so področja proksimalnega razvoja od človeka do človeka različna, kar pomeni, da je različen tudi njihov razvojni potencial (Jarvis idr., 2006).

Na intelektualne zmožnosti posameznika torej ne moremo sklepati le na osnovi njegovega samostojnega delovanja in njegovih preteklih intelektualnih dosežkov. Spoznati je potrebno tudi njegov razvojni potencial. Kot ugotavljajo Jarvis idr. (2006), se ta razkriva predvsem pri timskem delu ter skozi odzive na vodenje, usmerjanje, inštruiranje, mentoriranje ipd. Sklepamo torej lahko na velik pomen razmerij in interakcije zaposlenih z njihovimi neposredno nadrejenimi, managerji pa tudi drugimi sodelavci oziroma kolegi.

### 1.3 Učenje za izgrajevanje struktur znanja

Spoznavne teorije se osredotočajo na notranje, umske aktivnosti, saj menijo, da je odpiranje »črne škatle« človekovega uma ključno za razumevanje učenja. Poleg tega, da raziskujejo procese, kot so razmišljanje, pomnjenje, védenje in reševanje problemov, se usmerjajo tudi v raziskovanje spominskih struktur, obdelavo informacij, organiziranosti znanja ter na iskanje in zajemanje informacij za reševanje problemov (Shrivastava, 1983). Spoznavne teorije človekov um prepoznavajo kot neke vrste računalnik, v katerega je potrebno vnesti informacije, ki jih um obdela, obdelane informacije pa vodijo v določene učne izide. Spoznavni teoretiki znanje prepoznavajo kot simbolične umske konstrukte oziroma t. i. sheme, učenje pa opredeljujejo kot spremembe v teh shemah (Kelly, 1991; Piaget, 1985; Sternberg, 2003).

Vidik obdelave informacij in pristopov k reševanju problemov je v spoznavno psihologijo prispeval nove ideje glede učenja. Na učenje spoznavni psihologi gledajo kot na spremembo v stanjih znanja in ne več verjetnostih pojava določenega vedénja. Na spoznavni teoriji utemeljen konstruktivistični

pogled učenje opredeljuje kot dinamičen proces, pri katerem posamezniki na temelju svojega obstoječega znanja gradijo novo znanje. Učenje se pojavlja kot odgovor na situacije, v katerih so posamezniki deležni novih informacij bodisi v obliki napotkov, bodisi v obliki doživetih izkušenj ali izkušenj drugih. Informacij posamezniki ne usvajajo pasivno, temveč znanje gradijo aktivno – z doživljanjem neposrednih izkušenj, prepoznavanjem in obravnavo napak ter poskusi iskanja rešitev (Chen, b. l.).

Znanje je glede na konstruktivistično teorijo miselni konstrukt, ki ga posamezniki ves čas nadgrajujejo in dopolnjujejo. Več kot ima posameznik predhodnih izkušenj, večja kot je njegova absorpcijska kapaciteta (Cohen in Levinthal, 1990), več novega znanja zmore pridobiti in uporabiti. Več kot je v spominu shranjenih vzorcev, bolj smo ljudje pripravljeni sprejemati nove, vsebinsko povezane informacije (Koskinen, 2003). Zmožnost uporabe novega znanja je namreč odvisna od količine in vrste predhodnega znanja. Z bogastvom predobstoječe strukture znanja pa Lyles in Schwenk (1992) povezuje tudi zmožnosti za reševanje problemov. Koskinen (2003) meni, da niso pomembne samo praktične izkušnje in znanje, temveč tudi dobro poznavanje teorije.

Spoznavna teorija, na kateri je konstruktivizem osnovan, dokazuje, da ima vsak posameznik določen individualni spoznavni odmik. Notranje podobe dogodkov iz realnega sveta so zaradi odmika pri vsakem posamezniku nekoliko drugače obarvane. Učenje ni le preprosto zbiranje in seštevanje informacij. Poleg tega velja, da posamezniki vsak zase gradijo in preoblikujejo znanje v smeri integriranega in celovitega razumevanja (Jarvis idr., 2006). Zaradi tega konstruktivisti verjamejo, da je za večjo uspešnost učenja potrebno prepoznati predobstoječe znanje posameznika. Ljudje si namreč podobo sveta ustvarjamo na podlagi tega, kar že vemo, temu ustrezno pa prilagajamo tudi dojetje novih izkušenj oziroma napotkov. Tudi Mezirow (1991) opredeljuje učenje kot proces, pri katerem predhodno razlago določene izkušnje uporabimo za oblikovanje nove ali popravljene razlage, slednja pa služi kot napotek za naše bodoče vedênje. Pomenske sheme<sup>3</sup> so po opredelitvi Mezirowa simbolni modeli, ki jih posamezniki ustvarjajo na podlagi predhodno zaznanih vtisov o svetu in si z njihovo pomočjo razlagajo pomen svojega bivanja ter ustvarjajo ustrezna pričakovanja.

Preobrazbeno učenje (Mezirow, 2000) vodi v spreminjanje obstoječih ter ustvarjanje novih pomenskih shem. S tem se spreminjajo posameznikovi pogledi na svet, njegova prepričanja, predpostavke, domneve, pa tudi njegova pričakovanja oziroma teorije, po katerih se ravna. Spreminjajo se njegove po-

3. Pomenske sheme si predstavljamo kot nabor med seboj povezanih pričakovanj, ki vladajo vzročno-posledičnim razmerjem in narekujejo načine našega doživljanja, občutenja, razumevanja, presojanja in odzivanja na nastale situacije (Marsick, 1987).

menške perspektive.<sup>4</sup> Te delujejo kot zaznavni filter in opredeljujejo posameznikovo razumevanje sveta, njegovo vrednotenje idej, njegove misli, čustva, odločanje in delovanje. Preobrazbeno učenje je osnovano na procesih samo-refleksije o pomenskih perspektivah, preobrazba perspektiv pa pomeni proces (Mezirow, 1990), pri katerem posamezniki postajajo kritični do svojih lastnih predpostavk in domnev, do pričakovanj, ki jih imajo, lastnih teorij glede ustreznosti vedênja in do tega, zakaj in kako te teorije postajajo omejitve ali ovira za zaznavanje, razumevanje in občutenje sveta. Učenje odraslih, tudi zaposlenih v podjetjih, naj bi torej bilo po Mezirowu (1990) proces preoblikovanja njihovih predpostavk v takšno obliko, ki dopušča bolj široke, bolj razločevalne in bolj transparentne poglede na svet, boljše razumevanje lastnih izkušenj in njihovega pomena ter posledično ustrežnejše procese odločanja in delovanja.

### 1.4 Učenje kot družbena dejavnost

Čprav teorije učenja izhajajo v prvi vrsti iz psihološkega raziskovanja, je več kot očitno, da ima učenje tudi družbeno dimenzijo in družbeni kontekst. Kot ugotavljajo Jarvis idr. (2006), lahko na družbeni značaj učenja sklepamo na podlagi treh značilnosti individualnega učenja – učenje ima družbeni namen, učeči se posamezniki so pri učenju vedno vpeti v družbo in učenje je vedno družbeno konstruirano.

Ljudje se torej najpogosteje učimo zaradi omogočanja ali spodbujanja določenih sprememb v družbi. Učenje naj bi npr. zmanjševalo stopnjo nepismenosti v družbi, krepilo strokovne veščine, krepilo državljsko pripadnost ipd. (Jarvis idr., 2006), če pa se osredotočamo na raven podjetij, pa je namen individualnega učenja poleg razvoja in večje uspešnosti posameznika prav gotovo tudi razvoj in uspešnost podjetja samega.

Posamezniki se nikoli ne učijo sami in ločeno od družbe. Kljub formalno predpisanim učnim programom, vsebinam, oblikam in metodam poučevanja ipd., ki učne situacije izolirajo od vsakodnevnega družbenega konteksta, so posamezniki vedno vpeti v družbena razmerja – s tistimi, ki jih v programih poučujejo, tistimi, ki se učijo skupaj z njimi, njihovimi družinskimi člani, sodelavci, nadrejenimi itd., izpostavljeni pa so tudi dodatnim, neformalnim virom učenja. Kot ugotavljajo Jarvis idr. (2006), »učenje nikoli ne more biti od družbe izoliran pojav«, saj poteka v različnih družbenih razmerjih. Učimo se od drugih ljudi, učimo se skupaj z njimi, pravzaprav se učimo v vseh družbenih razmerjih, ki jih vzpostavljamo pri delu in v življenju. V izobraževalnem okolju se na primer pri učenju vedno pojavlja t. i. »prikriti kurikulum«, to-

4. Gre za integrirane psihološke strukture, opredeljene z dimenzijami misli, hotenj in čustev. Predstavljajo način, kako posameznik gleda nase in na svoja razmerja z drugimi (Marsick, 1987).

rej vse tiste vsebine, ki jih učni programi in učni procesi, ki vodijo k načrtovanim učnim izidom, sami po sebi ne vsebujejo, jih pa učeči se posamezniki vsakodnevno usvajajo v neformalni interakciji z drugimi udeleženci in tistimi, ki poučujejo.

Jarvis idr. (2006) ugotavljajo, da je družbena podpora lahko pomembna spodbuda individualnemu učenju, saj razmerja z drugimi bodisi omogočajo bodisi zavirajo učenje. Pomen družbenega v učenju poudarja tudi Ajzen, ko v svoji teoriji načrtovanega vedenja poudarja vpliv normativnih pričakovanj družbe na uresničevanje posameznikovih namer (Ajzen, 2001; 2002; Bamberg, Ajzen in Schmidt, 2003; Fishbein in Ajzen, 1997).

Poleg tega pa »družbeni, zgodovinski in kulturni kontekst, skupaj s položajem posameznika v njih, opredeljujejo vsebino, sloge in metode poučevanja [...] ter predvsem smisel in pomen znanja in učenja v odvisnosti od položaja posameznika v družbi« (Jarvis idr., 2006). Družba je tista, ki opredeljuje, kako in kaj se bomo učili. Individualno učenje je torej vedno družbeno konstruirano. Jarvis idr. (2006) skladno s sociološkim pogledom na učenje ugotavljajo, da so posamezniki socializirani v vrednote, kulturo, stališča in prepričanja, ki si jih delijo med sabo. Posamezniki se morajo, zato da bi postali člani družbe, naučiti svoje vloge v njej. Šele enotnost vrednot in prepričanj omogoča konsenz v družbi (ali podjetju) in zagotavlja njen dolgoročen obstoj.

Funkcionalizem v socioloških razmišljanjih pravzaprav pomeni, da se posamezniki naučijo biti člani družbe. Družba, pa tudi podjetje lahko preživi samo, če je dovolj monolitno. Pogosta kritika sociološkega funkcionalizma je ta, da posameznike obravnava zgolj kot pasivne in konformistične sprejemnike prevladujočih vrednot v družbi. Jarvis idr. (2006) pa v nasprotju s takšnim razmišljanjem trdijo, da učenje ni samo proces sprejemanja, je dvosmerni proces tako sprejemanja kot tudi posredovanja. S sociološko-psihološkega vidika je posameznikov »jaz« družbeni konstrukt, ki »vpliva na to, kako ta zaznava in tolmači v družbenem življenju doživete izkušnje«, hkrati pa svojo, »spremenjeno verzijo [razumevanja] v interakciji prenaša drugim ljudem«.

Mezirow (Marsick, 1987) prepozna tri vrste učenja – instrumentalno, dialogično ter samo-refleksivno učenje. Instrumentalno učenje je povezano z reševanjem delovnih problemov in s tem, kako bolje opravljati delo. V fokusu tovrstnega pristopa je tehnično učenje, pri katerem udeleženci učenja opredelijo problem, oblikujejo hipotetično pot akcije, jo preizkusijo, opazujejo učinke in jo vrednotijo. Dialogično učenje je povezano z razumevanjem dogovornih norm, usmerjeno pa je k njihovemu tolmačenju. Tovrstno učenje se dogaja na delovnem mestu, v trenutkih, ko se zaposleni učijo o kulturi in ko tolmačijo politike, postopke in cilje. Namen takšnega učenja je večje razumevanje konteksta in situacij, v katerih se posameznik nahaja. Samo-refleksivno učenje je povezano z razumevanjem samega sebe. Usmerjeno je k osebni spremembi, saj gre za kritično refleksijo o samemu

sebi kot članu enote družbe in za postavljanje temeljnih vprašanj o lastni identiteti.

### 1.5 Učenje z doživljanjem izkušenj

Učenje se v podjetjih dogaja večinoma neformalno, na delovnem mestu, ne pa v formalnih oblikah usposabljanj. Glede na ugotovitve ene od raziskav (Cunningham, 2004) namreč udeleženci usposabljanj menijo, da ta prinašajo le majhen delež znanja, ki jih naredi pri delu uspešne, veliko informacij, ki jih na ta način pridobijo, pa je odvečnih. Pri svojem delu lahko namreč uporabijo le zelo omejeno količino naučenega. Na vprašanje, kaj botruje njihovi uspešnosti, so povprašani posamezniki odgovarjali, da so za to v pretežni meri zaslužne doživete izkušnje.

Izkustveno ali priložnostno učenje ne poteka samo na delovnem mestu, temveč kjerkoli in kadarkoli – torej v posameznikovem vsakdanjem in vsakodnevnem okolju. Zajema pridobivanje vseh vrst znanja, veščin in izkušenj (Trunk Širca in Gomezelj Omerzel, 2006) in je več kot le interakcija posameznika in določenega znanja. Izkustveno učenje je vse, kar se dogaja okoli nas, kar nas oblikuje in ustvarja naše življenje, je naše življenje, je nekaj, kar smo in kar delamo (Jarvis idr., 2006). Izkustveno učenje je po ugotovitvah vodilnih avtorjev (npr. Knowles, Mezirow, Boud, Kolb) najpomembnejši način učenja odraslih. Je vseobsegajoč pristop k učenju in vsebuje mnoge elemente vedenskih, spoznavnih, konstruktivističnih in družbenih teorij učenja.

Pri izkustvenem učenju (Foley, 1999; Jarvis idr., 2006) je lastna izkušnja osnova učenju, hkrati pa je tudi njegova spodbuda. Slednje pa seveda velja samo v primeru, če je izkušnja vsebinsko relevantna in uporabna (Rogers, 1983). Izkustveno učenje lahko zadeva obravnavo kompleksnih problemov in je osnovano na spoznavni, čustveni in fizični interakciji z drugimi (Jarvis idr., 2006). Kaže se torej vpliv družbenega okolja. Izkušnje posamezniki doživljajo aktivno. Kot meni Rogers (1983), se učijo z izvedbo, z odgovornim sodelovanjem in s spodbujanjem učenja, v proces učenja vklaplajo celega sebe, so samokritični in se vrednotijo. Schön (1983) izkustveno učenje poimenuje »razmišljanje v akciji«, Lave in Wenger (2003) uporabljata pojem »situiranega učenja« oziroma »skupnosti praks«, Mezirow (1991) pa vpeljuje koncept »preobrazbenega učenja«, pri katerem prihaja do sprememb posameznikovega pogleda nase in na okoliški svet ter posledične preobrazbe njegovih pomen-skih shem.

Opozoriti velja na razliko med kratkoročno, epizodno izkušnjo oziroma doživljanjem ter izkušnjo kot življenjskim, dolgoročnim in kumulativnim fenomenom. V primeru slednjih posamezniki svoje izkustveno znanje gradijo oziroma konstruirajo. »Biografija«, kot takšno znanje poimenujejo Jarvis idr. (2006), vsebuje veliko skritega in podzavestnega, tistega, kar se je skozi življenje v možgane posameznikov vtisnilo bodisi namerno bodisi nenamerno. Gre



torej za tiho znanje posameznikov (Krogh idr., 2000; Polany, 1966). Pri epizodnih izkušnjah oziroma doživljajih pa gre na drugi strani za zavestno zaznani, enkratni vtis.

Kolb in Fry (1975) učenje opredeljujeta kot pretvarjanje in prepletanje doživljajev, epizodnih izkušenj ter razmisleka na osnovi življenjskih izkušenj. Kolbov krog oziroma njegova ponazoritev procesa izkustvenega učenja za hodišče učenja postavlja določeno (učno) situacijo. Vanjo posameznike postavijo drugi ali vanjo vstopijo sami (Jarvis idr., 2006). Na podlagi doživljaja oziroma epizodne izkušnje, opazovanja ter razmisleka, v katerem lahko zavestno ali podzavestno uporabijo tudi svoje »biografsko« oziroma prikrito znanje, posamezniki tvorijo abstraktne posplošitve. Te v nadaljevanju procesa učenja preizkušajo v novih oziroma podobnih situacijah. Slabost Kolbovega modela izkustvenega učenja je ta, da upošteva samo spoznavne vidike učenja, posamezniki pa svet doživljajo celovito – spoznavno, fizično, relacijsko, čustveno, vrednostno (na podlagi morale ali prepričanj) ter zaznavno (preko vonja, okusa itd.).

Ločujemo lahko med primarnimi in sekundarnimi izkušnjami, med aktualnimi in priklicanimi izkušnjami ter med realnimi in umetnimi izkušnjami (Jarvis idr., 2006). V primeru primarnih izkušenj je učeči posameznik vključen v situacijo in jo aktivno doživlja. Pri sekundarnih izkušnjah posamezniki svet doživljajo posredno, preko zapisanih izkušenj drugih. Slabost sekundarnih izkušenj (npr. video predstavitev) je ta, da pogosto nimajo veliko skupnega z aktualnim družbenim kontekstom. Aktualne izkušnje se dogajajo v trenutnem času, pri priklicanih izkušnjah pa gre za procese priklica spominov na pretekle doživljaje. Učimo se torej tudi z razmišljanjem o tem, česar se spominjamo in kar smo doživeli nekoč v preteklosti. Realne izkušnje so izkušnje realnega, trenutnega konteksta, pri umetnih izkušnjah pa gre za umetno sprožena doživetja, ki simulirajo in običajno le do določene mere osvetljujejo realne izkušnje. Učimo se torej lahko neposredno, v različnih učnih situacijah, ali pa posredno, preko izkušenj drugih. Učimo se z razmišljanjem in teoretiziranjem o svojih preteklih izkušnjah, lahko pa tudi s pomočjo različnih simulacij realnega delovnega okolja.

Jarvis idr. (2006) ugotavljajo, da večina izkušenj res ponuja možnosti učenja, kljub temu pa ugotavljajo, da vse izkušnje le niso vir učenja. Oblika »neučenja« je na primer predpostavljane. V takšnih primerih verjamemo, da se svet ne bo spremenil in da lahko v nedogled ponavljamo preizkušene in uspešne aktivnosti. Takšno ravnanje je v človeški družbi in tudi v podjetjih normalno in pogosto, saj »vsake besede in vseh aktivnosti pred njihovo izvedbo res ne zmoremo premisliti«. Kljub vsemu pa takšno vedênje predstavlja nevarnost nazadovanja posameznikov ter njihovega neučinkovitega in neuspešnega delovanja. V »neučenje« vodijo tudi situacije, ko zaradi preza-polenosti, strahu pred morebitnimi slabimi ali škodljivimi izidi delovanja ali

pa zaradi nepoznavanja in nerazumevanja, k situaciji sploh ne pristopimo, je morda ne obravnavamo ali pa priložnosti za učenje iz nekega pogosto čustvenega razloga preprosto zavrnamo (Bandura, 1993; 1997). Do določene mere omejen pristop k učenju predstavlja nerefleksivno učenje. Tega povežemo s socializacijo posameznikov v podjetje, učenjem ročnih veščin ter informiranjem (Jarvis idr., 2006). Ker določenih vidikov obstoja in delovanja družbe in tudi podjetij nikoli ne postavljamo pod vprašaj, izkušnje ob vključevanju novincev v podjetje pogosto ne vsebujejo učenja – razmišljanja in kritične razdalje. Socializacija, kot najočitnejša oblika nerefleksivnega učenja, je podzavestno, spoznavno, praktično in čustveno učenje, ki pa se kljub temu lahko v prihodnosti ozavesti. Gre pravzaprav za proces usvajanja tihega znanja (Jarvis idr., 2006; Krogh idr., 2000; Polany, 1966) in možnosti njegove kasnejše eksternalizacije (Nonaka in Takeuchi, 1996; Nonaka, 1991; 1994). Tudi učenje veščin oziroma preprostih ročnih spretnosti je lahko oblika nerefleksivnega učenja, saj gre za preprosto posnemanje in modeliranje vlog. Tretja, najbolj pogosta oblika nerefleksivnega učenja pa je informiranje – posredovanje napotkov brez hkratnega razmišljanja in vzpostavljanja kritične razdalje do vsebin.

Refleksivno učenje na drugi strani vsebuje tri vrste učenja – preišljanje, refleksivno spoznavno učenje in akcijsko učenje (Jarvis idr., 2006). Izidi refleksivnega učenja so podreditev določeni situaciji oziroma zahtevam, ali pa uresničitev določenih sprememb. Preišljanje vsebuje čisto in izključno razmišljanje, teoretiziranje o izkušnji in sklepanje, brez umeščanja izkušnje v družbeno realnost. Je lahko rezultat individualne ali kolektivne izkušnje. Refleksivno spoznavno učenje je eksperimentalno učenje. Je preizkušanje teorije v praksi in je preišljanje v praksi. Akcijsko učenje pa pomeni učenje tistih veščin in konceptov, ki podpirajo prakso.

# Organizacijsko učenje

## 2.1 Opredelitev koncepta

### Sestavine

Študij organizacijskega učenja (OU) je za razliko od študija individualnega učenja, pri katerem prevladuje nekaj jasno oblikovanih teorij, dokaj razdrobljen in multidisciplinaren (Kim, 1993; Shrivastava, 1983). Posamezni avtorji OU večinoma opredeljujejo samo z določenih vidikov, tako da velja na področju managementa uporabiti skupek več opredelitev in konceptualizacij (Dimovski in Colnar, 1999; Martínez-León in Martínez-García, 2011).

OU povezujemo s procesi zajemanja in interpretacije informacij, neposrednega učenja iz lastnih izkušenj ter učenja od drugih podjetij (npr. z organizacijsko inteligenco, benchmarkingom, zaposlovanjem ljudi, ki znanje že imajo). Raziskave ga povezujejo tudi z učenjem v smislu spreminjanja vedenja, vključno z učenjem s poskusi in napakami in izkustvenim učenjem (Dimovski in Colnar, 1999). Lopez Sanchez, Santos Vijande in Trespalacios Gutierrez (2010) v nekoliko novejšem članku prepoznajo štiri osnovne stopnje OU – zajemanje informacij, prenos informacij in njihovo tolmačenje, ter organizacijsko pomnjenje. OU ob tem vključuje učenje v enojni zanki, ki je inkrementalno in temelji na popravljanju napak, učenje v dvojni zanki, ki je po svoji naravi bolj inovativno, ter učenje v trojni zanki, preko katerega »se organizacije učijo učenja še preden so se prisiljene učiti« (Pun in Nathai-Balkissoon, 2011).

Po ugotovitvah Shrivastave (1983) je moč OU opredeliti na eni strani kot navzven usmerjeno prilagajanje podjetja spremembam v okolju, na drugi strani pa kot v podjetje usmerjeno institucionalizacijo izkušenj, izmenjavo predpostavk ter razvoj baze znanja v podjetju. Tudi Levinthal in March (1993) OU povezujeta z uravnovešanjem nasprotujočih si ciljev navzven usmerjene izrabe obstoječih zmožnosti na eni strani ter v podjetje usmerjenega razvijanja novega znanja na drugi. Slednje ugotavlja tudi Stata (1989), za katerega je OU predvsem glavni vir inovacij, hitrost učenja pa za podjetje predstavlja trajno konkurenčno prednost. Chen (2005) na drugi strani na OU gleda kot na »proces, s katerim se organizacija prilagaja in/ali spreminja z uporabo in izboljševanjem organizacijskih sredstev, to pa ji omogoča prilagajanje zunanjemu in notranjemu okolju za vzdrževanje trajne konkurenčne prednosti«.

Huber (1991), ki OU opredeljuje kot obdelavo informacij,<sup>1</sup> poudarja, da je takšno učenje pogosto nenamerno in podzavestno. Prav tako po njegovem ni nujno, da učenje povečuje uspešnost ali vsaj potencialno uspešnost tistih, ki se učijo. Učijo se namreč lahko na nepravi način, če pa se že učijo pravilno, pa gre morda za neprave vsebine. V vsakem primeru pa velja, da se učijo vsa podjetja (Kim, 1993). Day (1994) ugotavlja, da OU sestavljajo nepristransko poizvedovanje, tolmačenje in pomnjenje. Fiol in Lyles (1985) ugotavljata, da gre pri OU na eni strani za težje prepoznavne spremembe v stanjih znanja, na drugi strani pa za nekoliko lažje prepoznavne spremembe v strukturnih organizacijskih elementih in akcijskih izidih podjetja. Podobno opredeljujeta OU Daft in Huber (1987), ko prepoznavata interpretativni in sistemsko-strukturni vidik OU. Schwandt in Marquardt (2000) pa menita, da se OU nanaša zgolj na strukturno raven oziroma na spremembe v kompleksnih razmerjih med ljudmi, njihovimi aktivnostmi ter simboli in procesi v podjetju.

Huber (1991) OU povezuje s spremembami v naboru morebitnega vedénja posameznikov, skupin, podjetij, pa tudi panog ali celotnih družb. Kim (1993) povezuje individualno in OU ter ugotavlja, da lahko doživljajo in opazujejo izkušnje le ljudje, posamezniki, ki razmišljajo o doživetih izkušnjah, jih zavestno ali podzavestno vrednotijo ter na njihovi osnovi oblikujejo in preizkušajo abstraktne koncepte. OU pa se po njegovem uresničuje šele z izmenjavo spoznavnih okvirov ter rutin med posameznikovimi individualnimi in skupnimi miselnimi modeli.<sup>2</sup> Slednji predstavljajo tudi aktivni spomin podjetja. Ta opredeljuje vedénje podjetja – čemu podjetje posveča svojo pozornost, kako izbere svojo reakcijo na spremembe v okolju ter kaj si od svojih izkušenj zapomni.

Levitt in March (1988) menita, da se podjetja učijo iz zaključkov iz preteklosti, ki jih ohranjajo v obliki rutin. Te potem usmerjajo vedénje v podjetju. Marquardt (1996) ugotavlja, da podjetja, ki se učijo, pravzaprav zbirajo, upravljajo in uporabljajo znanje in se stalno preoblikujejo z namenom, da bi vse to izvajala še bolje. Slater in Narver (1995) menita, da je OU v svoji osnovi razvoj novega znanja ali novega razumevanja, ki ima moč vplivanja na vedénje. Po mnenju Garvina (1993) OU pomeni ustvarjanje, zajemanje in prenašanje znanja ter spreminjanje vedénja na način, v katerem se zrcali novo znanje in nova razumevanja.

Kim (1993) OU opredeljuje kot povečevanje zmožnosti podjetja za uspe-

1. Obdelava vključuje zajemanje, razširjanje ali tolmačenje informacij (Huber, 1991).

2. Po mnenju Kima (1993, str. 40) so miselni modeli povezani z operativnim in konceptualnim učenjem. Operativno učenje rezultira v »know-how« znanju, zajetem v obliki rutin (npr. izpolnjevanje obrazcev, rokovanje z določenim strojem, stikalno napravo ipd.), konceptualno učenje pa ima opraviti z naravo pojava, postopkov, pogojev, spoznanj ipd., torej z »know-why« znanjem. Takšno znanje lahko vodi v nastanek novih spoznavnih okvirov in zmožnosti za reševanje problemov na radikalnejši način.

šno izvedbo aktivnosti, podobno pa meni tudi Jones (2000), ki povezuje OU in uspešnost podjetja. Učenje opredeljuje kot »proces, preko katerega skušajo managerji povečevati zmožnosti zaposlenih, zato da bi ti bolje razumeli in bolje ravnali s podjetjem in njegovim okoljem« (Jones, 2000, str. 472). Senge (1994) pojav OU pripisuje podjetjem, v katerih zaposleni neprestano povečujejo svoje zmožnosti za ustvarjanje resnično zelenih rezultatov in ki negujejo nove in razširjene vzorce razmišljanja, omogočajo kolektivno prizadevanje ter stalno učenje, kako se učiti skupaj. Crossan, Lane, White in Djurfeldt (1995) učenje opredeljujejo kot proces sprememb v spoznavanju in v vedênju, ki pa po njegovem mnenju vedno ne vodijo v večjo uspešnost. Tudi za Fiola in Lylesa (1985) OU pomeni proces izboljševanja aktivnosti zaradi boljšega znanja in razumevanja. Mills in Friesen (1992) zelo konkretno OU povezujeta z notranjo inovativnostjo ter izboljševanjem kakovosti izdelkov oziroma storitev, razmerij s kupci in dobavitelji, z uspešnejšim uresničevanjem poslovne strategije ter večjo dobičkonosnostjo.

OU naj bi bilo neprestano potekajoč proces, ki za to, da nemoteno poteka, potrebuje določene (podporne) sisteme. Da bi bilo učenje v podjetju sploh moč vzpostaviti, je potrebno dele procesa učenja institucionalizirati v obliki formalnih sistemov učenja, poleg njih pa velja vzdrževati tudi neformalne in priložnostne organizacijske pobude. Primeri formaliziranih sistemov so npr. sistemi strateškega načrtovanja, managerski informacijski sistemi, proračunski sistemi itd., priložnostne pobude pa se pojavljajo v okviru managerskih svetov za strateško odločanje ali neformalnih informacijskih omrežij ipd. (Shrivastava, 1983). Yeo (2008) pa opredeljuje OU kot »spodbujanje skupne vizije z ustvarjanjem interakcij med sistemi, ki jih vodje v podjetjih vzpostavljajo s sprehajanjem in govorjenjem«, pri tem pa izpostavlja pomen dialoga in refleksije na ravni posameznikov, skupin in organizacije ter med njimi.

### **Deležniki**

Crossan, Lane in White (1999) prepoznavajo individualno, skupinsko in organizacijsko raven OU, povezujejo pa jih s štirimi vrstami družbenih in psiholoških procesov – intuicijo (razumevanje izkušenj, podob ali metafor), tolmačenjem (uporaba jezika, dialoga, ustvarjanje spoznavnih map), integracijo (ustvarjanje skupnega razumevanja, uporaba interaktivnih sistemov komuniciranja) ter institucionalizacijo (v organizacijskih rutinah, pravilih in postopkih). Poudarjajo, da so družbeni in psihološki procesi med sabo tesno povezani, saj spoznavni procesi vplivajo na družbene aktivnosti, te pa nazaj na spoznavne procese. Lee, Courtney in O'Keefe (1992) na OU gledajo kot na ciklični proces, pri katerem akcije posameznikov vodijo v interakcijo z okoljem, posamezniki odzive okolja tolmačijo, se s tem učijo ter hkrati posodablajo svoja prepričanja o vzročno-posledičnih povezavah. Tudi Nadler in Gerstein (1992) ugotavljata, da učenje poteka v družbenem oko-

## Organizacijsko učenje

lju, ki ga zanimajo rezultati preizkusov in jih zato raziskuje ter razširja po podjetju.

Cavaleri in Fearon (1996) OU opredeljujeta kot namerno ustvarjanje skupnih pomenov na podlagi skupnih izkušenj zaposlenih v podjetju. Shrivastava (1983) učenje povezuje z interakcijo med posamezniki in skupinami v podjetju. Ugotavlja tudi, da je lahko posledica takšne interakcije stres, ta pa še dodatno spodbuja učenje v skupinah in podjetju. Nonaka in Takeuchi (1996) ugotavljata, da v učenje in ustvarjanje novega znanja vodi neprestani dialog med implicitnim in eksplicitnim znanjem. Implicitno znanje nezavedno ustvarjajo posamezniki, podjetje pa z omogočanjem interakcije med njimi omogoči njegovo artikulacijo in okrepitev. OU in prilagajanje podjetja okoli pa sta tesno povezana tudi s postopki odločanja, preko tega pa z usmerjanjem pozornosti, iskanjem informacij ter postavljanjem ciljev v podjetju (Cyert in March, 2000).

Meyer-Dohm (1992) meni, da je OU neprestano preizkušanje izkušenj in njihovo preoblikovanje v skupno znanje. Do skupnega znanja imajo podjetje oziroma vsi njegovi zaposleni neoviran dostop in ga za uresničevanje svojih namer tudi vsakodnevno uporabljajo. Levitt in March (1988) menita, da OU vključuje doživljanje lastnih in prepoznavanje tujih izkušenj, njihovo tolmačenje ter zapis izkušenj v organizacijski spomin in organizacijske rutine. Šele zapis izkušenj omogoča ponoven priklic naučenega.

Po mnenju Marcha in Olsena (1975) reakcija okolja pomembno opredeljuje OU. Avtorja izpostavljata vpliv okolja na prepričanja posameznikov ter vpliv teh prepričanj na njihove aktivnosti in s tem na aktivnosti podjetja. Argyris in Schön (1978) OU opredeljujeta kot odkrivanje in popravljanje napak, ki jih kot neskladja med pričakovanimi in doživetimi reakcijami okolja zaznavajo posamezniki iz podjetja. Tudi za Dafta in Weicka (1984) je OU povezano z razumevanjem povezav med dejavnostmi podjetja ter odzivi njegovega okolja.

## Usmeritve v raziskovanju

Kot omenjajo Bapuji in Crossan (2004), se raziskovanje OU usmerja večinoma v (1) uporabo učnega pogleda za študij strateških zadev, povezanih z uspešnostjo podjetja, strateškimi povezavami, inovacijami, tržno orientacijo ali usvajanjem tehnologije, in kaže, da OU vpliva na uspešnost podjetja, (2) študij vrst zunanjega učenja (tj. učenja iz izkušenj drugih, učenja z opazovanjem drugih, medorganizacijskega učenja) ter (3) ugotavljanje vloge kontekstnih spremenljivk pri vplivanju na OU. Raziskave, usmerjene v (4) študij učenja na podlagi notranjih izkušenj, ki ni tako pogost kot ostale tri omenjene smeri, predlagajo, da razlike v uspešnosti učenja izhajajo iz postopkov, sistemov, medfunkcijske komunikacije, vodenja in timskega dela. Izpostavljajo, da so »potrebne boljše mere OU kot sta npr. starost ali nakopičene izkušnje«. Poleg tega raziskovanje notranjega učenja izpostavlja, da so za boljše razumevanje

OU ter razmerij med konstrukti OU potrebne dodatne raziskave, usmerjene v procese učenja v podjetju. Nekateri raziskovalci izražajo skrb zaradi pomanjkljivega raziskovanja procesov notranjega učenja. Vince, Sutcliffe in Olivera (2002) na primer izpostavljajo tri ključna področja, pomembna za raziskovanje OU v bodočnosti: pretvorbo učenja na ravni skupine v učenje za širšo organizacijo, povezavo med vedenjsko in spoznavno osnovanimi pogledi na učenje, ter načini interakcije med prepričanji, ki vstopajo v učenjsko situacijo, ter zmožnostmi za določeno vedenje. Poleg tega literatura ugotavlja izostajanje kvantitativnih raziskav, usmerjenih v preverjanje teorije s uporabo bodisi laboratorijskih metod ali metod, primernih za velike vzorce.

Pregled literature kaže, da mnoge študije v konceptualizacijo OU ne vključujejo ustvarjanja (novega) znanja in eksperimentiranja, je pa moč v določenih študijah najti vsebine enega, drugega ali obojega. Levitt in March (1988) na primer OU prepoznava kot posledico namernega organizacijskega iskanja informacij, učenja iz izkušenj, pa tudi eksperimentiranja ter učenja iz poskusov in napak. Dimovski (1994) prav tako kot vir OU prepoznava neposredno učenje iz poskusov in napak. Bontis, Crossan in Hulland (2002) ugotavljajo, da gre pri OU za ustvarjanje novih vpogledov, eksperimentiranje, razmišljanje izven običajnih okvirov, gledanje na stvari z različnih vidikov, ter razvijanje profesionalnih veščin z zavedanjem kritičnih zadev, povezanih z delom. Po drugi strani Huber (1991) meni, da podjetja praviloma ne uporabljajo formalnega eksperimentiranja, razen za namene raziskovalnih in razvojnih projektov ter testnega marketinga. Opredeljuje pa t.i. eksperimentirajočo organizacijo, ki je »na splošno orientirana v izboljšanje prilagajanja« in vzdrževanje »stanja pogoste, skorajda kontinuirane spremembe v strukturah, procesih, področjih in ciljih«. Literatura s področja učeče se organizacije prav tako izpostavlja pomen ustvarjanja znanja in/ali eksperimentiranja. Goh (1998) na primer našteva pet ključnih strateških blokov učeče se organizacije – poleg poslanstva in vizije, vodenja, prenosa znanja ter timskega dela in sodelovanja, izpostavlja potrebo po obstoju kulture organizacijskega eksperimentiranja. Marsick in Watkins (2003) po drugi strani opredeljujeta učenje na delovnem mestu kot »mali R&R«, ki »zagotavlja stalno eksperimentiranje ter uporabo naučenega za prepoznavanje povezav med učnimi izidi ter spremembami v uspešnosti uporabe znanja«.

## 2.2 Informacijski procesi

Kot je prikazano v kratkem pregledu literature (glej preglednico 2.1), se procesi OU nanašajo na (1) zajemanje informacij oz. prenos informacij med okoljem in podjetjem, (2) tolmačenje informacij znotraj organizacije, in (3) uporabo informacij za spoznavne in vedenjske spremembe. V skladu s tem Huber (1991) OU opredeljuje kot obdelavo podatkov, in ugotavlja, da je tovrstno učenje pogosto nenamerno in nezavedno. Ugotavlja, da OL ne pomeni nujno

**Preglednica 2.1** Pregled vsebin organizacijskega učenja

| Opredelitve organizacijskega učenja  | Avtor  |
|--|--|
| <i>a) z vidika zajemanja informacij</i>  |  |
| odkrivanje napak   | Argyris in Schön (1978)                              |
| odprto spraševanje   | Day (1994)   |
| zbiranje podatkov in informacij  | Garvin (1993); Day (1994)                            |
| prenos oz. distribucija informacij   | Garvin (1993); Day (1994)                            |
| razširjanje rezultatov eksperimentov v organizacij   | Nadler in Gerstein (1992)                            |
| <i>b) z vidika tolmačenja informacij</i>   |  |
| analiza, informirano tolmačenje, refleksija  | Garvin (1993); Day (1994)                            |
| obdelava informacij  | Huber (1998)   |
| dostopnost pomnilnika  | Day (1994)   |
| preoblikovanje izkušenj v izmenjavo znanja, oblikovanje skupnih pomenov, ki izhajajo iz skupnih doživetij                            | Cavaleri in Fearon (1996); Meyer-Dohm (1992)         |
| <i>c) z vidika spoznavnih in vedénjskih sprememb</i>   |  |
| razumevanje povezav med akcijo organizacije in okoljem   | Daft in Weick (1984)                                 |
| posodobitev prepričanj zaposlenih o vzročno-posledičnih odnosih v reakcijah okolja   | Lee idr. (1992)                                      |
| spmembe v vedenju in spoznavanja   | Crossan idr. (1995)                                  |
| odprtost za nove ideje   | Garvin (1993)  |
| širitev zmožnosti zaposlenih za ustvarjanje rezultatov   | Senge (1994)   |
| spmembe v vedenju ali v naboru možnega vedenja, razvoj novega znanja in spoznanj, ki imajo potencial, da vplivajo na vedenje         | Garvin (1993); Slater in Narver (1995); Huber (1998) |
| izboljšanje organizacijskih aktivnosti, povečanje zmožnosti podjetja za uspešno akcijo   | Fiol in Lyles (1985); Kim (1993)                     |
| zapis izkušenj iz preteklosti v rutine, ki usmerjajo vedenje   | Levitt in March (1988)                               |
| organizacija, ki se sama sebe spreminja v smeri boljšega zbiranja, upravljanja in uporabe znanja                                     | Marquardt (1996)                                     |
| spodbujanje inovacij za izboljšanje kakovosti, odnosov s strankami ali dobavitelji, izvajanje poslovne strategije in dobičkonosnosti | Mills in Friesen (1992)                              |
| odpravljanje napak   | Argyris in Schön (1978)                              |
| inovacije, eksperimentiranje   | Stata (1989); Garvin (1993)                          |

*Nadaljevanje na naslednji strani*

povečevanja učinkovitosti tistih, ki se učijo – lahko se namreč učijo na nepravilen način ali pridobivajo napačne informacije. Na OU vplivajo in ga opredeljujejo reakcije okolja in informacije, ki izhajajo iz njega. March in Olsen (1975) opozarjata na vpliv okolja na prepričanja posameznikov ter vpliv teh prepri-



**Preglednica 2.1** *Nadaljevanje s prejšnje strani*

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| <i>d) z vidika ustvarjanja znanja in eksperimentiranja</i>          |                                  |
| učenje v dvojni zanki, ki zahteva kontinuirano eksperimentiranje    | Argyris in Schön (1978)          |
| ustvarjalnost in inovacije kot osnovne kulturne norme               | Martins in Terblanche (2003)     |
| eksperimentirajoča organizacija vodi v ustvarjalnost in inovacije   | Easterby-Smith (1990)            |
| pomen praks, ki vključujejo ustvarjanje znanja in eksperimentiranje | Garvin, Edmondson in Gino (2008) |
| OU vsebuje eksperimentiranje in učenje s poskusi in napakami        | Levitt in March (1988)           |
| OU je pozitivno povezano s tehnično inovacijo                       | Sanz-Valle idr. (2011)           |

čanj na njihove aktivnosti in aktivnosti organizacije. Za Dafta in Weicka (1984) se OU nanaša na tolmačenje in razumevanje povezav med organizacijskimi aktivnostmi in reakcijami okolja. Po drugi strani pa Argyris in Schön (1978) OU opredeljujeta kot prepoznavanje napak in postopke za popraviljanje napak. Slednji so posledica spoznavnih in vedenjskih sprememb v organizaciji, ki vodijo k bolj primernim organizacijskim aktivnostim. V svoji raziskavi Škerlavaj idr. (2007) ob prepoznavanju vzročno-posledičnih povezav med konstrukti OL izpostavljajo ugotovitev, da pripisovanje večjega pomena zajemanju informacij vodi tudi v boljšo razlago informacij.

V konceptualizaciji OU so s spoznavnimi in vedenjskimi spremembami povezani iskanje in shranjevanje informacij, njihova izmenjava, prispevek in uporaba (Dimovski, 1994; Gold, Malhotra in Segars, 2001; Huber, 1991; Slater in Narver, 1995). Kim (1993), ki temelji na svoje ideje na modelu izkustvenega učenja, povezuje individualno in OU ter pravi, da se lahko učijo le posamezniki. Le-ti so agenti organizacije, ki opazujejo stvari okoli sebe in se učijo iz lastnih izkušenj – razmišljajo o njih, jih vrednotijo, tvorijo abstraktne koncepte, ustvarjajo individualne in skupne mentalne modele in prenašajo koncepte v različne delovne kontekste. Levitt in March (1988) ugotavljata, da organizacija shranjuje te koncepte v organizacijske rutine, ki neposredno vplivajo na prihodnje vedenjske vzorce v organizaciji. Jones (2000) opredeljuje OU kot proces, s katerim skušajo managerji povečevati sposobnosti članov organizacije za razumevanje in upravljanje organizacije in njenega okolja. Fiol in Lyles (1985) opredeljujejo učenje kot proces izboljšanja organizacijskih aktivnosti s pomočjo boljšega znanja in razumevanja.

Mnogi menijo, da se proces spoznavnih in vedenjskih sprememb dogodi kot nekaj, kar je samo po sebi umevno. Skladno s tem Gold idr. (2001) ugotavljajo, da v podjetjih pogostokrat predpostavljajo, da bo prišlo do uspešne uporabe znanja brez njegove eksplicitne obravnave. Nonaka in Takeuchi (1996) na primer razpravljata o sposobnosti organizacije za ustvarjanje no-

## Organizacijsko učenje

vega znanja ob predpostavki, da v primeru, ko znanje v organizaciji obstaja, ga zaposleni tudi uspešno uporabijo. Po drugi strani pa Garvin idr. (2008) menijo, da je treba poleg zbiranja informacij, izobraževanja in usposabljanja v organizacijo uvesti tudi prenos informacij, analizo ter eksperimentiranje. Le tako je po njihovem mnenju moč usmerjati procese učenja in prakse v spoznavne in vedenjske spremembe. Poleg tega Škerlavaj idr. (2007) ugotavljajo, da dodelitev večjega pomena tolmačenju informacij vodi k obsežnejšim aktivnostim v smislu spoznavnih in vedenjskih sprememb.

### Zajemanje informacij

Zajemanje informacij je namen mnogih formalnih, neformalnih in aformalnih<sup>3</sup> aktivnosti v podjetju. Primeri formalnih aktivnosti so različna anketiranja med kupci in drugimi partnerji, izvajanje raziskovalno-razvojnih projektov, formalna ocenjevanja zaposlenih, analize konkurenčnih proizvodov ipd. V zajemanje informacij pa so usmerjene tudi mnoge neformalne in aformalne aktivnosti, kot je na primer priložnostno branje časopisov, spontani klepeti ob kavici ipd. (Huber, 1991).

Huber (1991) ugotavlja, da lahko podjetje zajema informacije z učenjem ob rojstvu podjetja (npr. prenos znanja v podjetje s strani ustanoviteljev), lastnim izkustvenim učenjem, učenjem iz izkušenj drugih, z zaposlovanjem ljudi, ki znanje že imajo, ter z namernim iskanjem informacij. Tudi Dimovski (1994) prepoznava enake načine zajemanja informacij, poleg zgoraj omenjenih načinov pa prepoznava tudi neposredno učenje iz poskusov in napak, notranji benchmarking ter učenje z uporabo zunanjega benchmarkinga. Levitt in March (1988) poudarjata, da je OU posledica namernega organizacijskega iskanja informacij ter učenja iz neposrednih izkušenj, eksperimentiranja in učenja na podlagi poskusov in napak.

### Učenje z izkušnjami, poskusi in napakami ter odločanjem

Pri učenju ob rojstvu podjetja so vir znanja ljudje, ki podjetje ustanovijo. Učenje je torej v tem primeru posledica znanja, ki ga podjetje podeduje od ustanoviteljev, ter dodatnega znanja, naučenega v času formalnega snovanja podjetja. Tovrstno učenje je pomembno, saj utegne vplivati na to, *kakšne informacije podjetje išče kasneje*, kaj utegne podjetje doživljati in kako utegne *doživetja tolmačiti*, v veliki meri pa vpliva tudi na *procese socializacije novo zaposlenih* posameznikov (Huber, 1991; Schein, 2004).

Podjetja del informacij in znanja zajemajo z neposrednimi izkušnjami. Že Shrivastava (1983) OU opredeljuje kot institucionalizirane izkušnje.<sup>4</sup> V veliki

3. Neformalizirane aktivnosti (Jelenc, 1991).

4. Institucionalizirana izkušnja je akumulacija zmožnosti z izkušnjami in tradicijo. Opisuje jo izkustvena krivulja (Dimovski, 1994).

večini primerov gre pri tem za nenamerne in nesistematične aktivnosti v podjetju. Učenje na podlagi poskusov in napak na primer temelji na posredovanju povratnih informacij o vzročno-posledičnih povezavah ali pa na samoiniciativnem pridobivanju in analizi povratnih informacij. Po mnenju Huberja (1991) je tudi samoocena oblika neposrednega izkustvenega učenja. Osredotoča se na primer na analizo interakcije in sodelovanja med zaposlenimi v podjetju ter na procese *izboljševanja spoznavnih veščin zaposlenih in odnosov med njimi*, ne pa na ocenjevanje uresničevanja načrtov. Z notranjim benchmarkingom kot obliko neposrednega učenja podjetje prepoznava funkcije, procese ali prakse v enem delu podjetja in jih *uporabi oziroma prenese v drugi del podjetja* (Dimovski, 1994). Tudi akcijsko učenje je po mnenju Huberja (1991) oblika samoocenjevanja podjetja. OU je v okviru akcijskega učenja opredeljeno kot prepoznavanje lastnih napak in njihovo popraviljanje (Argyris in Schön, 1978). Vključuje procese zbiranja informacij o problemih, zaskrbljenosti zaposlenih in potrebnih spremembah glede tega, organiziranje teh informacij, njihovo izmenjevanje z ostalimi zaposlenimi ter vključevanje zaposlenih v izbiranje, načrtovanje in *implementacijo akcij za popraviljanje zaznanih problemov* oziroma skrbi (Huber, 1991). Za razliko od samoocenjevanja ter učenja s poskusi in napakami, ki podjetje vodita v enkratno prilagoditev trenutnim situacijam in v kratkoročno preživetje, je eksperimentirajoče podjetje zmožno »pogostih in skorajda stalnih *sprememb v strukturah, procesih, področjih, ciljih* itd.« (Huber, 1991, str. 94) in ne le izvajanja drobnih sprememb bodisi zaradi sprememb v okolju, sprememb v strukturi ciljev ali drugih sprememb (Fiol in Lyles, 1985, str. 811). Dimovski (1994) ugotavlja, da mora takšno podjetje zagotoviti možnosti analize povratnih informacij o aktivnostih podjetja ali njihovih izidov, poleg tega pa mora povečati tudi natančnost teh informacij.

Shrivastava (1983) meni, da je OU povezano tudi s *procesmi odločanja*. Odločanje je utemeljeno na postavljanju ciljev, usmerjanju pozornosti ter iskanju informacij (Cyert in March, 2000). Tako cilje kot pravila usmerjanja pozornosti ter iskanja informacij se podjetja naučijo oblikovati na podlagi izkušenj, bodisi lastnih bodisi tujih (Jarvis idr., 2006). Doživlja jih lahko dominantni krog deležnikov v podjetju ali pa tudi širši krog zaposlenih v podjetju. Podjetje svojo pozornost pogosto usmerja le na določene dele okolja, informacije, ki jih išče, pa so običajno povezane z rešitvami, ki so jih v preteklosti v podjetju že preizkusili.

Huber (1991) prepoznava dva različna pristopa k odločanju. Po njegovem oba pristopa terjata na povratnih informacijah utemeljeno namerno učenje. Lindblomova opredelitev odločanja (v Huber, 1991) predvideva enkratno premik iz neželenega v zelen položaj ter posredovanje povratnih informacij s strani tistih, na katere odločitev vpliva. Če je predlog z njihove strani pozitivno sprejet in novi položaj ustrezen, je nova rešitev v podjetju odobrena

in implementirana. Če je povratna informacija ugodna, novi položaj pa še vedno ni takšen, kot naj bi bil, ostaja splošna smer premika enaka, postopek odločanja pa se ponovi. V primeru, ko je novi položaj popolnoma neustrezen, utegnejo v podjetju spremeniti tudi smer premika. Na vsaki od stopenj procesa odločanja se uresničuje OU in njegovo vplivanje na aktivnosti podjetja.

Quinov pristop k odločanju (v Huber, 1991) na drugi strani predvideva proces učenja, ki poteka po korakih – od uvodnega delovanja v smeri, ki je sprva zelo ohlapno opredeljena, do postopne izostritve smeri na podlagi povratnih informacij s strani tistih, na katere odločitve vplivajo. Ta pristop odraža t. i. logični inkrementalizem, po katerem najbolj učinkovite strategije izhajajo iz iterativnega procesa preiskovanja morebitne bodočnosti, eksperimentiranja in povratne informacije s strani tistih, na katere odločitve vplivajo.

Vpliv izkušenj na uspešnost podjetja ugotavljajo mnogi avtorji (Argote, Beckman in Epple, 1990; Dutton, Thomas in Butler, 1984; Huber, 1991). Matematični model, ki ga nekateri poimenujejo »izkustvena krivulja« ali »učenjska krivulja«, ponazarja velikost zmanjšanja stroškov in izdelavnega časa na enoto izdelka in v odvisnosti od števila ponovitev določene dejavnosti. Že v štiridesetih letih prejšnjega stoletja so ugotovili, da število neposrednih delovnih ur, potrebnih za dokončanje določene proizvodne naloge, znatno upade, če se poveča število ponovitev izvedbe te naloge (Shrivastava, 1983). Boston Consulting Group (Shrivastava, 1983) je podobno ugotovil tudi za neproizvodna opravila. Učenje na podlagi kopičenja izkušenj pa ima tudi svoje omejitve. Vse izkušnje gotovo niso relevantne, vseh izkušenj ni moč prenašati skozi čas in prostor, poleg tega pa, kljub temu, da pojav predvideva kumulativnost učenja ter trajnost znanja, raziskave kažejo, da utegne naučeno s časom izginjati (Argote in Rukmini, 2006; Shrivastava, 1983). Seveda pa tudi hitrost tovrstnega učenja variira od panoge do panoge in od proizvoda do proizvoda (Levitt in March, 1988).

Večina raziskav izkustvenih oziroma učenjskih krivulj temelji na raziskovanju neposrednega vpliva izkušenj na veččine zaposlenih, nekatere pa skušajo na izkustveno krivuljo gledati tudi z drugačnih vidikov – npr. z vidika posredovanja povratnih informacij s strani kupcev za omogočanje *izboljšav v kakovosti proizvoda*, ali pa razmišljajo o vplivu izkušenj na *obseg proizvodnje, prenos tehnologije* ipd. (Levitt in March, 1988). Shrivastava (1983) ugotavlja, da je posledica kopičenja izkušenj »boljše znanje in napovedovanje sprememb, učinkovitejše obvladovanje okolja, boljše razumevanje vključenih aktivnosti, *zamenjava materialov, tehnološke inovacije, preoblikovanje procesov, ekonomije obsega*«. Uspešna utegnejo biti torej le tista podjetja, ki bodo na podlagi izkušenj zmožna napovedovati spremembe v okolju, prepoznavati vplive teh sprememb, *poiskati primerne strategije za soočanje z njimi ter razviti ustrezne organizacijske strukture*.

### *Učenje iz izkušenj drugih ter s posnemanjem*

Podjetja se lahko učijo tudi o strategijah, poslovnih praksah in o tehnologijah drugih podjetij (Huber, 1991). Zapisane izkušnje drugih zajemajo s prenosom informacij o tehnologijah, kodeksih, postopkih ali drugih rutinah (Levitt in March, 1988). Gre za t. i. »korporacijsko inteligenco« oziroma iskanje informacij o tem, kaj počne in kako deluje konkurenca (Huber, 1991). Najbolj pogosti kanali za zajemanje takšnih informacij so svetovalci, udeležbe na strokovnih srečanjih, sejmi, prebiranje publikacij, prodajalci, dobavitelji, v manj tekmovalnih okoljih pa tudi omrežja strokovnjakov.

Dimovski (1994) kot način učenja na osnovi tujih izkušenj omenja tudi zunanji benchmarking. Deli ga na konkurenčni, funkcijski in splošni benchmarking. Pri konkurenčnem podjetje primerja svoje proizvode s konkurenčnimi oziroma z njihovimi lastnostmi. Funkcijski benchmarking je nekoliko širši, saj se osredotoča na različne funkcije pri konkurenčnih podjetjih, splošni benchmarking pa se osredotoča na funkcije ali procese ne glede na dejavnost.

Levitt in March (1988) razmišljata o načinih razširjanja informacij o tehnologijah in poslovnih praksah med podjetji. Na podlagi literature o epidemiologiji bolezni sklepata na tri načine razširjanja informacij. Pri prvem določen vir informacije posreduje potencialni populaciji. Viri so lahko vladne agencije, trgovinska združenja, strokovna združenja, sindikati ipd. V drugem primeru se informacije razširjajo s kontakti med »okuženimi« in »neokuženimi« člani populacije. Gre torej lahko za kontakte med podjetjem in svetovalci ali na primer za premike oziroma mobilnost zaposlenih, ki tako srečujejo ljudi z določenim znanjem. V tretjem primeru se v dvostopenjskem procesu najprej »okuži« manjša skupina v populaciji, ta pa potem »kuži« tudi ostale člane populacije. V tem primeru so v učenje vključene formalne in neformalne ustanove za usposabljanje, strokovnjaki oziroma strokovna združenja, vir informacij pa so lahko tudi strokovne ali splošne publikacije. V vseh primerih gre za t. i. prisilne, posnemovalne in normativne procese učenja.

V literaturi lahko najdemo vrsto diskusij o tem, ali je boljše učenje na podlagi lastnih izkušenj ali pa učenje na podlagi izkušenj drugih oziroma učenje s posnemanjem (Huber, 1991). Bourgeois in Eisenhardt (1988, str. 844) na primer menita, da posnemanje večinoma ni smiselno, saj pomeni »čakanje in skakanje v že zasedene niše«, House in Singh (1987) ugotavljata, da podjetja posnemajo druge predvsem v primerih, ko sama šibko razumejo tehnologije in ko imajo nejasne cilje. Tudi Mahajan, Sharma in Bettis (1988) v svoji raziskavi ugotavljajo, da je posnemanje dokaj omejena in precenjena oblika OU. Argote idr. (1990) nekoliko podvomijo v uporabnost učenja s posnemanjem, saj na podlagi svojih študij ugotavljajo, da posnemanje v industrijskem okolju sicer igra pomembno vlogo pri začenjanju nove proizvodnje, kasneje, ko pa proizvodnja že teče, do posnemanja večinoma ne prihaja več.

### *Učenje z opazovanjem in iskanjem informacij ter spremljanjem delovanja podjetja*

Huber (1991) prepoznava štiri načine zajemanja informacij: skeniranje, osredotočeno iskanje, spremljanje delovanja podjetja ter opazovanje. Skeniranje pomeni zaznavanje širšega zunanjega okolja podjetja, pri osredotočenem iskanju zaposleni ali organizacijske enote aktivno preiskujejo ožje segmente notranjega ali zunanjega okolja – največkrat kot odgovor na aktualne ali morebitne probleme ali priložnosti, nadzor delovanja podjetja pomeni širše ali ožje spremljanje uspešnosti podjetja, doseganja njegovih ciljev ter uresničevanja interesov deležnikov, pri opazovanju pa gre za nenamerno zajemanje informacij o zunanjem okolju, notranjih pogojih ali uspešnosti (Starbuck in Milliken, 1988). Tudi Levitt in March (1988) »organizacijsko iskanje« povezuje z organizacijskim učenjem. Po njunem se podjetja učijo z izbiranjem med alternativnimi rutinami. Ko med njimi odkrijejo najboljšo, jo privzamejo v uporabo. V kolikšnem obsegu pa podjetja takšno iskanje izvajajo, je odvisno od možnosti, ki jih imajo na voljo, intenzitete in smeri iskanja ter zgodovine uspehov in neuspehov pri tem.

Skeniranje se za zelo smiselno izkaže v primeru sprememb v okolju. Če namreč prihaja do prevelikega razkoraka med značilnostmi okolja in delovanjem podjetja, lahko to ogrozi obstoj podjetja, lahko pa so potrebni tudi razni dragi preobrazbeni procesi (Huber, 1991). Skeniranje se sicer lahko pojavlja v različnih stopnjah – od zelo proaktivnega, preko rutinskega skeniranja do t. i. »pasivnega iskanja« (Mintzberg, Raisinghani in Théorêt, 1976, str. 255) oziroma izkazovanja pozornosti nerutinskim in relevantnim informacijam. Kot ugotavlja Huber (1991), skeniranje v manjši meri vpliva tudi na uspešnost podjetij.

Osredotočeno iskanje se v podjetjih običajno pojavi šele v primerih, ko so opozorila, ki ga terjajo, zelo glasna in posredovana iz različnih virov, ali ko trenutno delovanje ne omogoča doseganja ciljev, pa tudi, ko je verjetnost uspeha pri tem dovolj velika (Huber, 1991). Cyert in March (2000) ugotavljata, da se osredotočeno iskanje običajno vsebinsko usmerja v bližino problema oziroma bližino njegovih simptomov, časovno na trenutno situacijo, viri informacij pa so omejeni in opredeljeni glede na njihovo dosegljivost. Podjetja se pogosto lotijo osredotočenega iskanja le v primerih, ko prepoznajo problem, ko zmorejo na podlagi izkušenj oceniti stroške in koristi njegovega reševanja ter ko obstaja dovolj velika verjetnost za uspeh. Seveda pa so lahko spodbude za iskanje informacij poleg problemov tudi priložnosti, ki jih podjetju ponuja okolje (Huber, 1991). Ali gre pri osredotočenem iskanju informacij za reaktiven ali za proaktiven pristop, je odvisno od stopnje vnaprejšnje opredeljenosti organizacijskih sprememb ter odločenosti glede njihove izvedbe. Kot razmišlja Huber (1991), je pri posameznih organizacijskih enotah in pri

spodnjih organizacijskih ravneh iskanje informacij v pretežni meri reaktivno, pri zgornjih ravneh pa je osredotočeno iskanje najpogosteje posledica proaktivnih managerskih pobud.

Huber ugotavlja (1991), da je spremljanje delovanja podjetja ena od najbolj prepričljivih in najbolj jasnih oblik organizacijskega iskanja. Podjetja lahko po njegovem mnenju spremljajo svoje delovanje neformalno, bolj pogosto pa gre za formalno in rutinsko ocenjevanje, v kolikšni meri dosega zastavljene standarde delovanja ter pričakovanja naročnikov in deležnikov podjetja. Uspešnost učenja na podlagi spremljanja delovanja je pogosto odvisna od prevladujoče organizacijske kulture v podjetju. Birokratska podjetja na primer preprosto »ne zmorejo popraviti svojega vedenja z učenjem iz lastnih napak« (Huber, 1991, str. 99).

### **Tolmačenje informacij**

#### *Prenos informacij v podjetju*

Podjetje in/ali njegovi organizacijski deli razvijajo »nove informacije« s sestavljanjem delčkov, ki jih pridobijo od drugih enot (Huber, 1991, str. 100). Ker pa podjetja pogosto sama ne vedo, kaj vedo, oziroma, kaj vedo enote v njem, Huber (1991) poudarja potrebo po vzpostavitvi večjega števila raznovrstnih virov informacij. Ti namreč utegnejo spodbuditi priklic zelenih informacij. Poleg tega enote, ki posedujejo določeno koristno, nerutinsko informacijo, večinoma ne vedo, komu v podjetju bi njihova informacija utegnila koristiti. Stike med tistimi, ki informacije imajo, in tistimi, ki bi jih morebiti potrebovali, lahko npr. spodbujamo tudi s kroženjem zaposlenih med delovnimi mesti.

Pri prenosu informacij prepoznavamo več možnih procesov: razširjanje informacij, njihovo kombiniranje, usmerjanje informacij ter povzemanje sporočil. Razširjanje ter kombiniranje informacij ne omogoča le sestavljanja novih informacij, temveč tudi ustvarjanje novih razumevanj. Proces razširjanja in kombiniranja informacij sta gotovo zelo značilna znanilca procesov tolmačenja (Huber, 1991). Usmerjanje ter povzemanje sporočil (Daft in Huber, 1987) pa utegneta pomembno zmanjševati informacijsko obremenitev podjetja oziroma njegovih enot, povečati učinkovitost obdelave informacij ter povečati hitrost organizacijskega učenja (Dimovski, 1994).

#### *Ustvarjanje skupnega razumevanja*

Daft in Weick (1984, str. 294, 286) opredeljujeta tolmačenje kot »proces, preko katerega informacija pridobi pomen« oziroma kot »proces pojasnjevanja dogodkov, ustvarjanja skupnega razumevanja ter oblikovanja konceptualnih shem«. Huber (1991) ugotavlja, da v OU vodi boljše razumevanje, Dimovski (1994) pa poudarja, da je tolmačenje ključni del OU, saj managerji kljub temu, da morda imajo prave informacije, teh včasih ne razumejo pravilno. Poleg

tega velja poudariti, da na tolmačenje informacij vplivajo v podjetju prisotne spoznavne mape (Huber, 1991). Te so lahko v podjetju od enote do enote različne, zato utegne biti od enote do enote različno tudi tolmačenje informacij. Odvisno je od načinov, kako so informacije okvirjene, predstavljene in komunicirane, ne velja pa pozabiti, da so informacije v podjetju vedno tudi družbeno konstruirane.

Dimovski (1994) ugotavlja, da je potrebno informacijske dvoumnosti, torej situacije, ko imajo določene informacije več možnih razlag, zmanjšati na najmanjšo možno mero. To je moč doseči tudi s primernimi značilnostmi komunikacijskega medija. Bogastvo medija lahko opredelimo kot zmožnost medija, da »spreminja miselne predstavitve znotraj določenega časovnega intervala« (Daft in Lengel, 1986). Preko bogastva impulzov, ki jih medij omogoča, ter hitrosti posredovanja povratne informacije, medij vpliva na kakovost tolmačenja (Huber, 1991). Velja, da so managerji, ki se glede uporabe komunikacijskega medija odločajo na podlagi presoje bogastva medija, uspešnejši (Daft in Lengel, 1986). Huber (1991) poleg tega ugotavlja, da so tolmačenja informacij neenotna in podjetja manj uspešna tudi v primerih, ko količina informacij, ki jih podjetje pridobi, presega zmožnosti njihove obdelave. Zato so procesi kombiniranja in usmerjanja informacij ter povzemanje sporočil pomembni za uspešno OU. Na tolmačenje pa se navezuje tudi pojem vrednosti informacije. Vrednost informacije narašča, ko se s tolmačenjem zmanjšuje negotovost ter povečuje osredotočanje managerjev na določene informacije in hkrati nudi pomoč zaposlenim, da se v prvi vrsti usmerjajo v uspešnost in manj v učinkovitost svojega delovanja (Dimovski, 1994).

### *Ohranjanje informacij v podjetju*

OU je moč opredeliti tudi kot ustvarjanje baze organizacijskega znanja (Shrivastava, 1983). Gre za ohranjanje informacij o razmerjih med aktivnostmi v podjetju in njihovimi izidi, pa tudi o vplivih okolja na ta razmerja. Informacije po mnenju Shrivastave (1983) ustvarjajo posamezniki, ki sodelujejo v aktivnostih preoblikovanja vložkov v izločke, po podjetju pa se porazdeljujejo s komuniciranjem, usvajanjem ter integracijo v delovne postopke in organizacijske strukture.

Walsh in Ungson (1991) ugotavljata, da organizacijski spomin sestavljajo posamezniki, organizacijska kultura s skupnimi spoznavnimi okviri (Kim, 1993), standardni operativni postopki in prakse (Cyert in March, 2000), vloge, organizacijske strukture ter fizična struktura delovnih mest (Argote in Rukmini, 2006), pa tudi standardi oblačenja, protokol ter celo razporeditev pohištva v podjetju (Walsh in Ungson, 1991). Posamezniki ohranjajo informacije, ki so temeljijo na njihovih neposrednih izkušnjah in opazovanjih. Lahko jih ohranjajo v lastnih pomnilniških »skladiščih«, prepričanjih, vzročnih mapah, predpostavkah, vrednotah, pa tudi v svojih zapiskih ali datotekah (Walsh in



Ungson, 1991, str. 63). Organizacijske vloge in postopki omogočajo, da informacije, kljub morebitni fluktuaciji zaposlenih, ostajajo v podjetju (Argote in Rukmini, 2006), organizacijska struktura pa omogoča prenos teh informacij do novo zaposlenih. Organizacijska kultura, ki jo opredeljujemo kot naučen način zaznavanja, razmišljanja ter čutenja o problemih, ki jih podjetje prenaša na člane podjetja (Schein, 2004), je osnovana prav na preteklosti oziroma preteklih izkušnjah. Kot menita Walsh in Ungson (1991), kultura ohranja informacije v jeziku, skupnih okvirih, simbolih in zgodbah.

V podjetjih se v organizacijskem spominu ohranjajo informacije o pravilih, postopkih, tehnologijah, prepričanjih in kulturah, prevzetih v procesih socializacije in pri obvladovanju okolja (Levitt in March, 1988). Dimovski (1994, str. 21) ugotavlja, da lahko informacije, shranjene v organizacijskem spominu, delimo na »mehke« in »trde«. Prve se v obliki implicitnega, subjektivnega znanja ohranjajo v glavah posameznikov, druge, ki prav tako vsebujejo izkustvena spoznanja, pa so zabeležene v dokumentih, poročilih, datotekah, standardnih operativnih postopkih, pravilnikih, v družbeni in fizični geografiji organizacijske strukture ter ustreznih organizacijskih razmerjih, v standardih dobre prakse, kulturi organizacijskih zgodb ter v skupnih zaznavah načinov, kako se »stvarem v podjetju streže«.

Levitt in March (1988) ugotavljata, da se nekatera podjetja bolj zanašajo na formalno izražene rutine, druga pa bolj na implicitno znanje. Če je okolje podjetja kompleksno ali negotovo, prevladujejo neformalna razumevanja in implicitno znanje, v stabilnem in preprostejšem okolju pa prevladuje uporaba formalnih rutin. Poleg tega običajno velja, da se mora glavni management zanašati na večinoma negotove informacije, nižji management pa pričakuje bolj jasna in bolj formalna pravila (Daft in Lengel, 1986). Levitt in March (1988) pa po drugi strani ugotavljata, da zapis izkušenj v t. i. rutine povzroča podjetju določene stroške. Če so ti preveliki ali če podjetje izkušnje opredeli kot nerelevantne, pa do zapisovanja implicitnih informacij sploh ne pride.

Priklic informacij je odvisen od dosegljivosti shranjenih informacij (Levitt in March, 1988) in od ravni priklica (Walsh in Ungson, 1991). Dosegljivost je povezana s pogostostjo uporabe določene informacije in s stroški iskanja in uporabe informacij (Argote idr., 1990). Če do priklica informacij prihaja pogosto in če so stroški le-tega nizki, se s tem krepi dosegljivost informacij. Raven priklica pa predstavljajo bodisi posamezniki bodisi podjetje kot celota (Walsh in Ungson, 1991). Kahneman (1973) poleg tega ugotavlja, da je lahko priklic informacij avtomatičen ali pa kontroliran s strani človeka.

### ***Povezava med informacijskimi procesi***

Zapisane opredelitve zajemanja in tolmačenja informacij nakazujejo, da sta konstrukta logično povezana. Škerlavaj idr. (2007) v svoji raziskavi prepoznajo celo vzročno-posledično povezavo. Podjetja, ki po njihovem mnenju na-

## Organizacijsko učenje

merno in zavestno zajemajo informacije iz svojega okolja, namerno in zavestno pristopajo tudi k njihovemu tolmačenju. Če torej podjetja (Gold idr., 2001; Škerlavaj idr., 2007):

- izmenjujejo informacije s svojimi poslovnimi partnerji,
- pridobivajo informacije o morebitnih novih izdelkih oziroma storitvah v dejavnosti,
- pridobivajo informacije o svoji konkurenci,
- uporabljajo poročila zunanjih strokovnjakov,
- vzpostavljajo službe za spremljanje objav v medijih oziroma
- nastavljajo zaposlene, ki iščejo zunanje informacije,

lahko sklepamo, da v takšnih podjetjih (Becerra-Fernandez idr., 2001, Gold idr., 2001; Garvin idr., 2008):

- potekajo procesi prenosa organizacijskega znanja do posameznikov v podjetju,
- vzpostavljajo podatkovna skladišča ter zbirke najboljših praks,
- potekajo projekti, v katerih sodelujejo posamezniki iz različnih organizacijskih enot,
- organizirajo mnogo sestankov v živo,
- poteka kroženje zaposlenih med različnimi delovnimi mesti,
- poteka prenos znanja zaposlenih v notranjo strukturo podjetja,
- nadomeščajo zastarelo organizacijsko znanje,
- povezujejo različno znanje in različne vire znanja, pa tudi
- razpravljajo s produktivnimi konflikti in polemikami,
- iščejo nasprotujoča si mnenja in poglede,
- razpravljajo o temeljnih predpostavkah, ki lahko vplivajo na ključne odločitve,
- posvečajo pozornost različnim pogledom hkrati,
- razpravljajo o splošno uveljavljenih stališčih ter
- v razpravah odpirajo diskusije o stvareh, ki so se že dodobra uveljavile.

V skladu z zapisanim in na podlagi ugotovitev iz literature v monografiji postavljamo naslednjo hipotezo, povezano s procesi zajemanja informacij in njihovega tolmačenja:

H1 *V podjetju obstaja pozitivna povezava med zajemanjem informacij in njihovim tolmačenjem.*

# Procesi ustvarjanja znanja

## 3.1 Ustvarjanje znanja in informacijski procesi

Procesi ustvarjanja znanja ter namernega eksperimentiranja so tesno povezani inovacijsko dejavnostjo v podjetjih. Slednja se lahko pojavlja na področju izdelkov, procesov in organizacije. Procesna inovacija se nanaša na vpeljavo novih ali pomembno izboljšanih izdelavnih metod, organizacijska inovacija pa na vpeljavo novih pristopov k upravljanju ali organiziranju podjetja (Vakola in Rezgui, 2000).

Vakola in Rezgui (2000) ugotavljata, da je inovacija posledica organizacijskega učenja. Bender, Cedeno, Cirone in Klaus (2000) kot kritične dejavnike inovacijskega uspeha izpostavljajo obdelovanje informacij, njihovo shranjevanje in diseminacijo med člani projektnih timov ter pregledovanje informacij, izhajajočih iz statusa inovacijskega projekta oziroma z njim povezanega učenja. Elche-Hotelano (2011) ugotavlja, da na inovacijsko uspešnost v storitvenih podjetjih poleg notranjega oblikovanja in strateške zaščite intelektualne lastnine, vplivajo tudi notranji viri znanja (npr. zaposleni) ter zajem zunanje tehnologije. Kandampully (2002) izpostavlja pomen informacijskih povezav oziroma povezav na ravni znanja med podjetji in njihovimi kupci ter dobavitelji. Preko tovrstnih povezav podjetja iščejo specialistični »know-how«, s katerim nadgradijo svoje ključne zmožnosti in tvorijo bazen znanja za razvoj inovacij. Kenny in Reefy (2006) ugotavljata, da ja za povečevanje inovacijsko usmerjenih aktivnosti v podjetju med drugim potrebno ustrezno usposabljanje zaposlenih ter mreženje s kupci in kupci kupcev. Martins in Terblanche (2003) ugotavljata, da na ustvarjalnost in inovacije vplivajo številne determinante, med njimi tudi stopnja sodelovanja v projektnih timih in njihova skupinska interakcija, dosegljivost različnih virov, vključno z informacijsko tehnologijo, vedenje v projektni skupini, ki spodbuja inovacije s tem, da ustrezno obravnava napake in konflikte, spodbuja ustvarjanje idej, neguje kulturo neprestanega učenja ipd. Judge, Fryxell in Dooley (1997) menita, da visoko ustvarjalna oz. inovativna podjetja sestavljajo skupnosti ljudi, ki so se naučili iskrene in odprte medsebojne komunikacije in ki skupaj sprejemajo ustvarjalne odločitve, se učijo kot celota in tudi inovirajo kot celota. Tudi Zdunczyk in Blenkinsopp (2007) izpostavljata pomen kulture in vedenja, ki se kaže v negovanju učenja na višji ravni s spodbujanjem vrednot ustvarjalnosti, ini-

ciativnosti, znanja, samorazvoja, izmenjave znanja, vzajemnega zaupanja in spoštovanja raznolikosti.

### **Ustvarjanje znanja in spremembe**

Na podlagi literature s področja OU prepoznamo dve ravni učenja – nižjo raven, ki na podjetje vpliva le delno in se odraža v spremembah znotraj obstoječe organizacijske uredenosti, ter višjo raven učenja, ki se odraža v spremembah splošnih pravil in norm (Škerlavaj idr., 2007). Argyris in Schön (1978) skladno s tem govorita o učenju v enojni in dvojni zanki, Dodgson (1993) prepoznava taktično in strateško učenje, Senge (1994) pa uporablja koncepta adaptivnega in generativnega učenja.

Na spodnjih ravneh učenja se podjetja, ki so v teh primerih običajno pasivno vodena, samo prilagajajo okolju. Na drugi strani pa višje ravni učenja spodbujajo procese aktivnega vplivanja na okolje (Škerlavaj idr., 2007), spremembe temeljnih norm, teorij v uporabi, ciljev in politik (Argyris and Schön, 1978; Shrivastava, 1983), ter sprememb ali zamenjav osnovnih vrednot in predpostavk v podjetju (Dimovski, 1994). Obe ravni učenja, tako učenje v enojni kot tudi dvojni zanki zahtevata določeno stopnjo zajemanja in tolmačenja informacij, in obe se nanašata na spremembe v spoznavanju in vedenju, toda procesi in spremembe so v primeru učenja v dvojni zanki globalje in bolj dolgoročne. Poleg tega učenje v dvojni zanki zahteva neprestano eksperimentiranje z neprestanim pridobivanjem povratnih informacij in vrednotenjem pristopov k reševanju problemov, učenje v enojni zanki oziroma adaptivno učenje pa se usmerja samo na reševanje neposrednih problemov brez preverjanja primernosti trenutnih pristopov učenju in eksperimentiranju. Pravzaprav je učenje v dvojni zanki tisto, ki se v prvi vrsti nanaša na ustvarjanje znanja.

Na obseg in kakovost spoznavnih in vedenjskih sprememb vpliva okolje, ki spodbuja učenje v dvojni zanki. Martins in Terblanche (2003) izpostavljata, da uspešne »organizacije in vodje skušajo ustvarjati institucionalni okvir, v katerem sta ustvarjalnost in inovativnost v razmerah tehnoloških in drugih sprememb sprejeta kot osnovni kulturni vrednoti«. Kultura OU in ustrezne managerske prakse lahko pomembno spodbujajo pojav ustvarjalnosti in inovativnosti v podjetju (Judge idr., 1997). Organizacijska kultura se namreč »nanaša na osnovne predpostavke [...], vzdrževane v neprestanem procesu človeške interakcije« (Martins and Terblanche, 2003), te pa so pravzaprav recepti delovanja v organizaciji.

Martins in Terblanche (2003) prepoznavata pet ključnih dejavnikov, ki spodbujajo inovacije in ustvarjalnost: strategijo, urejenost, podporne mehanizme, vedenje in komunikacijo. Easterby-Smith (1990) opredeljuje eksperimentirajočo organizacijo, ki z uvajanjem prožnosti in ljudeh in organizacijskih strukturah spodbuja ustvarjalnost in inovacije. Takšne organizacije se osredo-

točajo na neobičajne izvedenke v informacijskih sistemih in spodbujajo posameznike k tveganju (Jashapara, 2011). Kenny in Reefy (2006) prepoznavata povezavo med nekaterimi kulturnimi elementi, organizacijsko zavezanostjo R&R ter njeno uspešnostjo. Poleg primernih sredstev in ustreznega financiranja izpostavljajo tudi pomen nekaterih elementov, povezanih s kulturo OU – npr. neomejujoče okolje, podpirajoč management, tehnično izobražen tim ter primerno strateško usmeritev. V svoji raziskavi prepoznavajo statistično značilno korelacijo med nagnjenostjo organizacije k R&R ter številom novih proizvodov in storitev.

Garvin idr. (2008) pa izpostavljajo pomembnost teh sestavnih delov kulture OU – podpirajoče učno okolje, vodenje, ki krepi učenje, ter konkretnih procesov in praks učenja, vključno z eksperimentiranjem in ustvarjanjem znanja.

#### ***Povezanost ustvarjanja znanja ter informacijskih procesov***

Glede na zapisano menimo, da se v primeru, ko podjetje zajema in tolmači informacije, pogosteje pojavljajo procesi ustvarjanja znanja, vključno z eksperimentiranjem. V takšnem podjetju torej po našem mnenju (Wang, Klein in Jiang, 2007; Garvin, Edmondson in Gino, 2008):

- pogosteje preizkušajo nove načine dela,
- preizkušajo lastne nove izdelke oziroma storitve,
- prakticirajo srečanja, na katerih izvajajo možgansko viharjenje oziroma »brainstorming«,
- oblikujejo in vzpostavljajo formalne procese vrednotenja eksperimentov in novih idej,
- preizkušajo nove ideje ter pogosto uporabljajo prototipe ali simulacije,
- na osnovi podobnosti z obstoječimi rešitvami oblikujejo nove modele in vzorce.

Na podlagi zapisanega in ugotovitev iz literature v monografiji postavljamo naslednji hipotezi, povezani s procesi zajemanja informacij, njihovega tolmačenja ter ustvarjanja znanja:

*H2 V podjetju obstaja pozitivna povezava med zajemanjem informacij ter ustvarjanjem znanja.*

*H3 V podjetju obstaja pozitivna povezava med tolmačenjem informacij in ustvarjanjem znanja.*

### **3.2 Spoznavne in vedénske spremembe**

Dimovski (1994) na podlagi ugotovitev različnih avtorjev ugotavlja, da imajo razmerja med organizacijskim učenjem ter vedénskimi in spoznavnimi spremembami tri možne razlage: Fiol in Lyles (1985) menita, da organizacijsko

učenje obsega le spoznavne spremembe, Daft in Weick (1984), da gre le za spremembe v vedênju, Crossan (1991) pa, da organizacijsko učenje zajema tako spoznavne kot tudi vedênjske spremembe. Po mnenju Garvina (1993) se mora organizacijsko učenje vsekakor odraziti v »spremljajočih spremembah«, saj če do vedênjskih ali spoznavnih sprememb ne prihaja, organizacijsko učenje izostaja, ustvarja pa se samo neizkoriščen potencial za izboljšanje (Fiol in Lyles, 1985; Garvin, 1993; Škerlavaj idr., 2007). Kot ugotavlja Dimovski (1994), so vedênjske spremembe brez spoznavnih sprememb posledica prisiljenega<sup>1</sup> ter eksperimentalnega učenja,<sup>2</sup> spoznavne spremembe brez vedênjskih sprememb posledica površinskega učenja,<sup>3</sup> blokiranega učenja<sup>4</sup> ali učenja s potrditvami,<sup>5</sup> spremembe tako v spoznavanju kot vedênju pa so posledica integriranega učenja.

### *Spoznavne spremembe oz. spremembe v strukturah znanja*

Osnovo za človekovo vedênje predstavljajo pomenske sheme in organizacijski scenariji<sup>6</sup> (Dimovski, 1994). Tako sheme kot scenariji nastajajo pri učenju iz izkušenj drugih in pri učenju na osnovi lastnih izkušenj. Učenje iz izkušenj drugih je pravzaprav »simbolični proces«, pri katerem se posamezniki učijo iz vedênja in posledic vedênja drugih, spoznanja pa v takšnih primerih izhajajo iz modelov. S pomenskimi shemami in organizacijskimi scenariji ljudje ohranjamo znanje o vedênju ali o sekvencah vedênja.

Pomenske sheme so strukture znanja, shranjene v posameznikovih možganih, ki služijo kot navodilo za tolmačenje informacij, izvedbo akcij ali za izgradnjo pričakovanj. V človekovem spominu so sheme shranjene kot stereotipi, vzročne sheme in okvirji oziroma kot implicitne teorije. Kot ugotavlja na podlagi ugotovitev drugih avtorjev Dimovski (1994), igrajo sheme pomembno vlogo pri osmišljanju družbenih ter organizacijskih informacij oziroma z njimi povezanih situacij ter pri odločanju glede ustreznega vedênja. Gioia in Manz (1985) poudarjata, da sheme služijo predvsem kot spoznavni okvir za razumevanje določenega vedênja, uporabljajo pa se predvsem za kategorizacijo in tolmačenje informacij.

1. Prisljeno učenje se pojavlja v primerih, ko posamezniki za spremembo vedênja uporabijo le svoja prepričanja (Dimovski, 1994).

2. Učenje s poskusi in napakami.

3. Nekritično, mehansko sprejemanje novih dejstev in idej ter njihovo pomnjenje v obliki izoliranih in nepovezanih delčkov (Houghton, 2004).

4. Le redki ljudje se zavedajo, da se ne vedejo v skladu s teorijami, ki jih eksplicitno razlagajo, še manj jih je takšnih, ki se zavedajo teorij, po katerih se dejansko ravna (Argyris, 1974). V primerih, ko ljudje ne zmorejo odpraviti napetosti med spoznavnimi in vedênjskimi spremembami, govorimo o blokiranem učenju (Gieskes, Hyland in Magnusson, 2002).

5. Učenje, kot ga razumejo vedênjske teorije.

6. Angl. Organisational Script.

Organizacijski scenariji so opredeljeni kot strukture postopkovnega znanja oziroma pomenske sheme, ki omogočajo tolmačenje in razumevanje določenega vedénja ali izvedbo takšnega vedénja, ki je primerno za uporabo v določenem kontekstu. V človekovem spominu so scenariji shranjeni kot idealni vzorci, prototipi oziroma kot predloge idealnega vedénja (Gioia in Manz, 1985).

Konstruktivistični pogled učenje prepoznava kot pojavljanje sprememb v pomenskih shemah (Sternberg, 2003; Piaget, 1985; Kelly, 1991). Te posamezniki gradijo in spreminjajo z aktivnim doživljanjem izkušenj, prepoznavanjem in obravnavo napak ter s poskusi iskanja rešitev (Chen, b.l.). Mezirow (2000) meni, da se s t. i. preobrazbenim učenjem spreminjajo posameznikovi pogledi na svet, njegova prepričanja, predpostavke, domneve, pa tudi njegova pričakovanja ter teorije, po katerih se ravna. Spreminja se torej pogled posameznikov nase in na razmerja z drugimi, posamezniki postajajo kritični do svojih lastnih predpostavk in domnev, do pričakovanj, ki jih imajo, do lastnih teorij o ustreznosti vedénja in do tega, zakaj in kako te teorije postajajo omejitve ali ovira za zaznavanje. Spreminja se tudi razumevanje in občutenje sveta. Posledice takšnega učenja so večplastne – širši, bolj razločevalen in transparenten pogled na svet, boljše razumevanje lastnih izkušenj in njihovega pomena ter navsezadnje tudi omogočanje ustrežnejših procesov odločanja in delovanja.

Spoznavne spremembe in s tem spremembe v strukturah znanja so tesno povezane s spremembami v vedénju. Krog organizacijskega učenja (March in Olsen, 1975) vzpostavlja povezave preko delovanja in razmišljanja posameznikov ter delovanja podjetja. Krog namreč vključuje več med seboj povezanih faz – akcije posameznikov, akcije podjetja, odzive okolja ter ustvarjanje prepričanj posameznikov. Faza ustvarjanja prepričanj krog organizacijskega učenja pravzaprav sklene, saj ponovno vodi v ustrezne akcije posameznikov. Marc in Olsen (1975) torej menita, da se podjetje uči preko posameznikov, organizacijsko učenje pa je preprosto le kopičenje učenja posameznikov. Ugotavljata, da je krog učenja, in s tem tudi povezave med spoznavnimi in vedénjskimi spremembami, lahko prekinjen na štirih različnih mestih. Organizacijsko učenje je v teh primerih oslajeno ali pa nedokončano. V primeru, ko ustvarjanje prepričanj oziroma učenje posameznikov ne vpliva na njihovo vedénje, so lahko razlogi za izostanek učenja ozko opredeljene vloge posameznikov ali pa standardizacija postopkov v podjetju. V primerih, ko vedénje posameznikov ne vpliva na vedénje podjetja, so lahko razlogi v nejasnih povezavah med individualno ravni in ravni podjetja. Ko aktivnosti podjetja nimajo vpliva na odzive okolja, lahko sicer prihaja do »opazovanja odzivov in do posledičnih spoznanj in učenja«, vendar logičnih osnov za povezave ni moč opredeliti. Ko pa odzivi okolja ne vplivajo na prepričanja posameznikov v podjetju, običajno izostajajo jasne vzročne povezave med dogodki. V tem

primeru prihaja samo do operativnega,<sup>7</sup> ne pa tudi do konceptualnega<sup>8</sup> učenja. Kim (1993) pri povezovanju individualnega in organizacijskega učenja prepoznava nekatere dodatne primere nepopolnih krogov organizacijskega učenja. Pri tem izhaja iz integriranega modela organizacijskega učenja, v katerem kot pomembni strukturi znanja, na podlagi katerih posamezniki tvorijo svoja pričakovanja, prepoznava individualne ter skupinske miselne modele. V primeru situacijskega učenja, ko prihaja do prekinitve med učenjem posameznika in njegovimi individualnimi miselnimi modeli, posameznik sicer prepozna problem, ga reši z improvizacijo, potem pa svojo izkušnjo pozabi in si je ne zapiše.

Pri razdrobljenem učenju se posameznik sicer uči, spreminjajo se njegovi individualni miselni modeli, prekinjena pa je povezava s skupnimi miselnimi modeli. Če v takšnem primeru posameznik zapusti podjetje, se njegovo znanje, čeprav ohranjeno v njegovih miselnih modelih, za podjetje izgubi. S tovrstnimi težavami se pogosto soočajo decentralizirana podjetja brez zmožnosti mreženja (Kim, 1993). Pri preračunljivem učenju pa je prekinjena povezava med skupnimi miselnimi modeli ter vedanjem podjetja. V takšnih primerih posamezniki sebično zasledujejo določene priložnosti in pri tem namerno in prikrito kršijo standardne postopke in zanemarjajo uveljavljene organizacijske vrednote ipd. (Kim, 1993). Podjetje v takšnih primerih večinoma nima možnosti učenja.

Tudi *odučenje*<sup>9</sup> lahko vodi v spoznavne in vedènjske spremembe. Opredeljujemo ga kot proces, pri katerem prihaja do opuščanja določenega znanja ali spreminjanja spoznavnih map in do nastajanja novih odzivov s strani podjetja (Dimovski, 1994).

Tovrstno organizacijsko učenje lahko, kot ugotavljajo nekateri avtorji, ovirajo predhodna uspešnost podjetja ter morebitni premiki podjetja oziroma premiki njegovega poslovanja iz stabilnega v nestabilno ali celo turbulentno okolje (Dimovski, 1994). Klein (1989) prepoznava različne modele takšnega učenja. Pri njih prihaja bodisi do odstranitve neželenega znanja in vedènja pri posameznikih, do razširjanja novega znanja, ki posameznikom ponudi nove alternative k obstoječemu vedènju, ali pa do odstranitve tistih posameznikov, ki izkazujejo neželjeno vrsto vedènja.

## Popravljanje napak

Akcijske teorije usmerjajo delovanje podjetja (Argyris in Schön, 1978; Sinkula, Baker in Noordewier, 1997). So pravzaprav implicitni ali eksplicitni napotki,

7. Gre za zajemanje večšin oziroma *know-how* znanja. To zajema fizične zmožnosti za izvedbo določene akcije (Kim, 1993).

8. Gre za zajemanje *know-why* znanja. To zajema zmožnosti konceptualnega razumevanja izkušnje (Kim, 1993).

9. Angl. *unlearning*.



»kako se streže stvar« v podjetju. Teorije v uporabi so implicitne akcijske teorije, ki na nezavedni ravni usmerjajo zaznavanje, razmišljanje, čutenje in vedénje zaposlenih (Schein, 2004; Willcoxson in Millett, 2000) in so pravzaprav ključni vir organizacijskih vrednot in aktivnosti. Podobne so temeljnim predpostavkam (Schein, 2004), na njih pa so v podjetju osnovane norme, vrednote ter prepričanja zaposlenih. Posamezniki jih usvajajo v dolgotrajnih procesih sodelovanja in komunikacije (Schulz, 2005).

Organizacijsko učenje je z vidika akcijskega učenja opredeljeno kot prepoznavanje in popravljanje napak (Argyris in Schön, 1978). To je v literaturi tudi najbolj pogosto navajana teorija organizacijskega učenja (Dimovski, 1994). Utemeljena je na »sodelovalnem poizvedovanju« posameznikov v podjetju in na »testiranju in prestrukturiranju akcijskih teorij« (Argyris in Schön, 1978, str. 11). Argyris in Schön (1978) ugotavljata, da se zaposleni odzivajo na spremembe v podjetju ali v njegovem zunanem okolju. Napake prepoznajo v primeru neskladja s svojimi predstavami oziroma neskladja med želenim ter dejansko doseženim rezultatom. K popravljanju napak lahko pristopijo tako, da skušajo ohraniti obstoječe teorije v uporabi<sup>10</sup> in ustrezno spremenijo le svoje delovanje, lahko pa podvomijo v veljavnost obstoječih teorij v uporabi. V tem primeru prihaja do globljega poizvedovanja in do raziskovanja strategij oziroma predpostavk v teorijah v uporabi ter posledično do njihovih popravkov. Na ta način prihaja tudi do sprememb v delovanju podjetja (Shrivastava, 1983).

Ko razmišljamo o spoznavnih spremembah in iz njih izhajajočih vedénjskih spremembah, prepoznavamo torej dve ravni učenja. Nižja raven učenja se odraža v spremembah znotraj obstoječe organizacijske strukture, je kratkoročna in le delno vpliva na podjetje, višja raven učenja pa se odraža v spremembah splošnih pravil in norm (Škerlavaj idr., 2007). Argyris in Schön (1978) opredeljujeta učenje na podoben način – z učenjem v enojni in dvojni zanki. Dodgson (1993) prepoznava taktično in strateško učenje, Senge (1994) pa uporablja pojme adaptivnega in generativnega učenja. Učenje v dvojni zanki, strateško učenje oziroma generativno učenje zahteva eksperimentiranje, ne prestando pridobivanje povratnih informacij ter preverjanje pristopov k opredeljevanju in reševanju problemov, učenje v enojni zanki, taktično učenje oziroma adaptivno učenje pa se osredotoča le na reševanje trenutnih problemov, brez preverjanja primernosti aktualnih pristopov k učenju. Na spodnjih ravneh učenja podjetje torej ravna pasivno in se okolju samo prilagaja, višje

10. Člani organizacije teorije v uporabi usvajajo in ustvarjajo v dolgotrajnih procesih komuniciranja in sodelovanja (Schulz, 2005), v katerih prihaja do izmenjave individualnih predpostavk in podob o sebi in drugih (Shrivastava, 1983). Schein meni, da so podobne temeljnim predpostavkam podjetja, ki na podzavestni ravni opredeljujejo, kaj člani podjetja zaznavajo, občutijo in razmišljajo o raznih stvareh oziroma, »kako se [v podjetju] streže stvar« (Schein, 2004, str. 31).

## Procesi ustvarjanja znanja

ravni učenja pa vključujejo aktivno vplivanje na okolje (Škerlavaj idr., 2007). Deutero učenje je na drugi strani opredeljeno kot učenje, kako se učiti. Pri tovrstnem učenju prihaja do artikulacije in razširitve teorij v uporabi (Dimovski, 1994).

Prilagodljiva podjetja so tista, v katerih prevladujejo spodnje ravni učenja. Osredotočajo se torej le na drobne in postopne spremembe, ki so običajno utemeljene na preteklih uspehih. Pri tem pa se ne sprašujejo po ustreznosti temeljnih predpostavk in obstoječih načinov dela (Malhotra, 1996). V primeru učenja v enojni zanki zaposleni, da bi popravili napake, uvajajo nove strategije vedènja, nespremenjene pa ostajajo njihove temeljne predpostavke (Dimovski, 1994). Prihaja torej do sprememb znotraj obstoječih organizacijskih norm (Shrivastava, 1983).

Pri učenju v dvojni zanki pa prihaja do sprememb v »temeljnih normah, politikah in ciljih« (Argyris in Schön, 1978, str. 3), kar lahko pomeni spremembo ali celo zamenjavo temeljnih vrednot in predpostavk (Dimovski, 1994), prestrukturiranje strategij, spreminjajo pa se tudi teorije v uporabi (Shrivastava, 1983). Kot ugotavlja Lucas (2005), to pomeni reševanje vzrokov problemov, ne pa samo obravnave neposrednih, najbližjih, najbolj aktualnih in najbolj očitnih problemov.

## **Spremembe v vedènju posameznikov, skupin in podjetja**

Dimovski (1994) ugotavlja, da postaja učeče se podjetje odprto do okolja, vzdržuje zmožnosti stalnega učenja in ima potrebo po njegovem neprestanem povečevanju. Le takšne značilnosti podjetju omogočajo dvig kakovosti v poslovanju, boljše odnose s strankami in dobavitelji, povečevanje zadovoljstva strank, uspešnejše uresničevanje strategije ter ustvarjanje in ohranjanje dobičkonosnosti (Mills in Friesen, 1992).

Senge (1994) podrobneje opredeljuje »tehnološke sestavine«, ki omogočajo stalnost učenja. Gre pravzaprav za elemente, ki jih je moč v obliki vedènjskih sprememb prepoznati na ravni posameznikov, skupin in tudi celotnega sistema – podjetja. Sistemsko razmišljanje je tista sestavina, ki omogoča »bolj ustvarjalen uvid v vzorce in razmerja ter v njihovo spreminjanje«; osebno mojstrstvo »pomaga pri neprestanem pojasnjevanju in poglobljanju osebnih vizij, osredotočenem usmerjanju energije ter pri razvoju potrpežljivosti in objektivnosti pri opazovanju realnosti«; miselni modeli so »osnovne predpostavke, vrednote, prepričanja in podobe, ki opredeljujejo načine posameznikovega razumevanja realnosti in pristopov k aktivnostim«; skupna vizija »zagotavlja osredotočanje in energijo, odražati pa mora osebne vrednote zaposlenih«; pri timskem učenju pa gre za »procese povezovanja tima, zato da ta ustvarja zelene rezultate in se pri tem izogiba nepotrebni porabi energije« (Dimovski, 1994, str. 40–41). Crossan, Lane in White (1999) organizacijsko učenje označujejo kot dinamičen proces, ki se po njihovem prav tako

uresničuje na individualni, skupinski in organizacijski ravni, saj vključuje tako psihološke kot tudi družbene procese – intuicijo, tolmačenje, integracijo ter institucionalizacijo.

Z vidika posameznika organizacijsko učenje pomeni prepoznavanje tihega znanja (Polany, 1966) ter razvoj novih eksplicitnih spoznanj. Glede procesov pretvorbe intuicije in tihega znanja v eksplicitno znanje pomembne ugotovitve prispevata že Nonaka in Takeuchi (1996). Ugotavljata, da se pri takšni pretvorbi kristalizirajo nova spoznanja ter ustvarjajo in dopolnjujejo spoznavne mape, pomenske sheme oziroma zaloge individualnega učenja (Bontis idr., 2002). Tako nastajajoče individualne zmožnosti, ki jih v izobraževalskih krogih poimenujejo s pojmom »kompetence«, so tesno povezane bodisi s specifičnim vedénjem na delovnem mestu, bodisi so po svoji naravi nekoliko širše in bolj splošne. Argyris in Schön (1978) kot pomembne splošne »kompetence« prepoznavata zmožnosti sprejemanja negativne povratne informacije, usmerjenost v samorazvoj, zmožnosti skeniranja zunanjega okolja itd. (Bontis idr., 2002). Organizacijsko učenje se na ravni posameznika uresničuje tudi kot ustvarjanje novih spoznanj, razmišljanje izven tradicionalnih okvirjev, pogled na stvari iz drugačnih zornih kotov, razvoj strokovnih »kompetenc«, zavedanje kritičnih zadev v zvezi z delom, eksperimentiranje ipd. (Bontis idr., 2002). Bontis idr. (2002) poleg tega menijo, da je za tovrstne dosežke posameznikov zelo pomembna tudi njihova motivacija, usmeritev ter osredotočanje.

Na ravni skupine se organizacijsko učenje kaže kot obdelava informacij z jasno izraženo potrebo po komuniciranju in prenosu informacij (Daft in Huber, 1987), lahko pa kot ustvarjanje miselnih modelov, skupnih podob oziroma kot družbeno konstruiranje realnosti. Na slednje se osredotoča družbeni konstruktivizem (Daft in Weick, 1984; Senge, 1994). Organizacijsko učenje na ravni skupine torej pomeni razvoj skupnih razumevanj, timsko učenje, delo v skupini s plodnimi sestanki, dialog za obravnavo uspeha ali neuspeha, spodbujanje različnosti v skupini ter seveda obvladovanje nasprotij in konfliktov (Bontis idr., 2002).

Na podjetje lahko po eni strani gledamo kot na skupnost ljudi, po drugi strani pa mehanistični pogled poudarja pomen sistemov, postopkov in struktur. Crossan idr. (1999) poudarjajo, da je organizacijsko učenje na ravni podjetja več kot le ustvarjanje skupnih razumevanj. Gre tudi za pretvorbo skupnih razumevanj v nove proizvode, procese, postopke, strukture in strategije. Poleg tega Crossan idr. (1999) poudarjajo pomen skladnosti organizacijskega učenja ter strategije. Ni namreč dovolj, da se posamezniki učijo novosti, da so podjetja večča obdelave informacij (Huber, 1991) ali da se v podjetju razvija nove izdelke (Nonaka in Takeuchi, 1996). Organizacijsko učenje naj bo večje izrabljeno tudi v strateškem kontekstu (Bontis idr., 2002; Crossan idr., 1999).

**Povezanost sprememb v podjetju, informacijskih procesov in ustvarjanja znanja**

Škerlavaj idr. (2007) dokazujejo, da je pojav procesov tolmačenja informacij predhodnik spoznavnih in vedenjskih sprememb v podjetju. Na to lahko sklepamo tudi na podlagi pregleda literature in ugotovitev različnih avtorjev v točkah 2.4.2 in 2.4.3. Poleg tega glede na zapisano v točki 2.3.2 menimo, da se tudi v primeru, ko v podjetju potekajo procesi ustvarjanja znanja, v njem pogosteje pojavljajo pozitivne spoznavne in vedenjske spremembe. Ugotovljamo torej, da se v podjetju, v katerem poteka bodisi zajemanje informacij, tolmačenje informacij in/ali ustvarjanje znanja (Škerlavaj idr., 2007):

- povečuje kakovost proizvodov oziroma storitev,
- izboljšuje tehnologija delovnih procesov,
- povečuje povprečna produktivnost zaposlenih,
- izboljšuje raven razumevanja ključnih problemov v podjetju s strani zaposlenih ter
- krepi osebna komunikacija med glavnimi managerji in zaposlenimi.

Na podlagi zapsanega v monografiji postavljamo naslednje tri hipoteze, povezane s procesi zajemanja informacij, njihovega tolmačenja, ustvarjanja znanja ter spoznavnih in vedenjskih sprememb:

- H4 *V podjetju obstaja pozitivna povezava med zajemanjem informacij ter spoznavnimi in vedenjskimi spremembami.*
- H5 *V podjetju obstaja pozitivna povezava med tolmačenjem informacij ter spoznavnimi in vedenjskimi spremembami.*
- H6 *V podjetju obstaja pozitivna povezava med ustvarjanjem znanja ter spoznavnimi in vedenjskimi spremembami.*

# Uspešnost podjetja

## 4.1 Presojanje uspešnosti podjetja

Škerlavaj idr. (2007) ugotavljajo, da je uspešnost podjetja več kot le dobiček ali kakšen drugačen pokazatelj finančne uspešnosti. V ozir je po njihovem potrebno vzeti vidike, povezane z večino udeležencev podjetja – zaposlene, kupce, pa tudi dobavitelje. Poleg finančne uspešnosti velja po mnenju nekaterih (Dimovski in Škerlavaj, 2005; Hernaus, Škerlavaj in Dimovski, 2008; Škerlavaj in Dimovski, 2006, 2007; Škerlavaj idr., 2007) upoštevati tudi pokazatelje nefinančne uspešnosti. Le tako je moč celovito ovrednotiti uspešnost sodobnega podjetja. Epstein in Buhovac (2009) menita, da je dvojnost v ocenjevanju uspešnosti podjetja potrebna zaradi dveh razlogov. V poslovanje podjetja so vključene različne interesne skupine z različnimi, s podjetjem povezanimi cilji in interesi. Te v zvezi vztrajajo le v primerih, ko svoje cilje in interese v dovoljšnji meri tudi uresničujejo. Poleg tega področja strateških usmeritev večinoma niso samo finančne narave (Škerlavaj in Dimovski, 2007).

Venkatraman in Ramanujam (1987) menita, da je uspešnost podjetja moč presojati na podlagi subjektivnega zaznavanja s strani managementa oziroma s strani zunanjih strokovnjakov, in/ali na podlagi objektivno izmerjenih podatkov, zapisanih v različnih poročilih, finančnih izkazih, v poročilih zunanjih institucij ipd. Po njunem nobeden od pristopov k ugotavljanju uspešnosti podjetja ne izstopa po primernosti oziroma neprimernosti. Tudi Škerlavaj idr. (2007) menijo, da velja uspešnost podjetja presojati s subjektivnim zaznavanjem uspešnosti, s primerjavo s konkurenčnimi podjetji ter tudi z vključevanjem »bolj trdih«, objektivnih meril.

### *Finančna uspešnost podjetja*

DuPontov model vrednotenja finančne uspešnosti je tradicionalno računovodsko orodje, ki omogoča finančno analizo, načrtovanje ter razumevanje pokazateljev, ki skozi tradicionalna računovodska razmerja vplivajo na dobičkonosnost kapitala (ROE). Model omogoča analizo, razumevanje in načrtovanje dobičkonosnosti, operativne učinkovitosti podjetja, učinkovitosti uporabe sredstev ter finančnega vzvodja (Firer, 1999). Formula, ki ponazarja model, se glasi:

$$ROE = \frac{NPAT}{E} = \frac{NPAT}{S} \times \frac{S}{A} \times \frac{A}{E}.$$

Pri tem *NPAT* predstavlja neto dobiček po plačilu davka, *S* prihodke iz prodaje, *A* sredstva podjetja, *E* pa knjigovodsko vrednost kapitala podjetja.

Dobičkonosnost kapitala (*ROE*) sporoča, koliko dobička podjetje ustvarja z denarjem, ki so ga vanj vložili njegovi lastniki. Je zmnožek treh faktorjev – dobičkovne marže, obračanja sredstev ter multiplikatorja kapitala podjetja. Lahko se zapiše tudi v obliki formule

$$ROE = ROA \times EM,$$

kar pomeni, da je dobičkonosnost kapitala sorazmerna z dobičkonosnostjo sredstev (*ROA*) ter multiplikatorjem kapitala (*EM*). Na dobičkonosnost kapitala torej vplivajo operativna učinkovitost, ki jo merimo z dobičkovno maržo, učinkovitost uporabe sredstev, ki jo merimo s koeficientom obračanja sredstev, ter finančni vzvod, ki ga podaja multiplikator kapitala. Dobičkonosnost sredstev pa je le funkcija dobičkovne marže oziroma operativne učinkovitosti ter učinkovitosti obračanja sredstev, pove pa, koliko dobička podjetje ustvari na enoto sredstev. Dobičkovna marža prikazuje tisti delež v prihodkih od prodaje, ki prispeva k dobičku podjetja. Je torej merilo operativne učinkovitosti. Koeficient je sicer neuporaben za podjetja, ki beležijo izgubo, sicer pa nizka vrednost opozarja na morda neprimerno cenovno strategijo ali pa na negativen vpliv konkurence. Koeficient obračanja sredstev ponazarja obseg prodaje, ki jo ustvarja denarna enota sredstev. Meri učinkovitost pri uporabi sredstev za ustvarjanje prihodkov. Višji kot je koeficient, boljše je poslovanje podjetja. Obračanje sredstev je povezano s cenovno strategijo: podjetja z nizko dobičkovno maržo imajo običajno višji koeficient obračanja sredstev, tista z višjo pa nizko obračanje sredstev. Multiplikator kapitala je merilo finančnega vzvoda. Z njim preverjamo, v kolikšni meri podjetje uporablja dolg za financiranje sredstev. Koeficient torej kaže sredstva na denarno enoto kapitala. Višji multiplikator kaže na višji finančni vzvod, kar pomeni, da se podjetje pri financiranju sredstev bolj zanaša na dolg. Na podlagi DuPontovega modela povezanih kazalcev lahko sklepamo tudi na vpliv storilnosti na uspešnost podjetja. Iz zapisanih formul lahko namreč sklepamo, da storilnost ob nespremenjenih ostalih pogojih vpliva na dobičkonosnost sredstev, preko te pa tudi na dobičkonosnost kapitala (Igličar in Hočever, 1997).

Od začetka 70. let prejšnjega stoletja postaja v podjetjih vse pomembnejša še ena vrsta računovodskih izkazov – izkaz dodane vrednosti. Ta izkaz vsebuje podatke o dodani vrednosti in njeni delitvi (Buležan, 2008). Gorenak in Pagon (2006) ugotavljata, da je dodana vrednost na zaposlenega pomembno merilo uspešnosti sodobnih podjetij. Uspešnih od neuspešnih namreč dandanes ne ločujejo več izdelki, storitve ali vrhunska tehnologija, temveč dejavniki, ki na-

šteto pogojujejo. Po njunem le motivirani in usposobljeni zaposleni zmorejo dosegati visoko dodano vrednost. Za razliko od dobička, ki je opredeljen kot pozitivna razlika med prihodki in odhodki v obračunskem obdobju, dodano vrednost opredeljujemo kot povečanje tržne vrednosti. Je posledica večje kakovosti poslovnih učinkov – proizvodov in storitev, izračunamo pa jo tako, da prodajno vrednost poslovnih učinkov zmanjšamo za nabavno vrednost potrebnih prvin. Dodana vrednost na zaposlenega se izračuna tako, da dobljeno vrednost delimo s povprečnim številom zaposlenih na podlagi delovnih ur.

Dodana vrednost morda nekoliko zamegljuje najpomembnejši cilj managementa v podjetju. Ta je gotovo povečevanje dolgoročne dobičkonosnosti podjetja. Dobiček poudarja v prvi vrsti vidik lastnikov podjetja in njihovo skrb za ustrezno oplajanje vložene kapitala. Z vidika doseganja dobička zaposlene obravnavamo zgolj kot najeto delovno silo, katere vloga je maksimiranje dobička delodajalcev. Podjetje pa ne igra pomembne vloge le pri ustvarjanju dobička, ampak ima tudi pomembno družbeno vlogo. Ta je povezana z ustvarjanjem in rastjo dodane vrednosti (Buležan, 2008). Seveda je tudi rast dodane vrednosti pomemben pokazatelj uspešnosti managementa. Njeno povečevanje namreč priča o skrbi podjetja za blaginjo družbe in za večjo koristnost njegovega obstoja. Le uspešno podjetje namreč zmore ljudem zagotavljati delovna mesta, državi plačevati dajatve, vlagateljem kapitala in posojilodajalcem pa omogočati nagrado za tveganja, povezana z njihovimi naložbami v podjetje (Buležan, 2008).

Pomanjkljivost tradicionalnih sistemov merjenja poslovne uspešnosti je njihova naravnost na pretekle poslovne dogodke (Bakovnik, 2002). V praksi se uspešnost podjetja praviloma enači z računovodsko izkazanim dobičkom, pozablja pa se, da ta ne predstavlja dobička tekočega obdobja, pogosto niti dobička iz osnovne dejavnosti, od katere je običajno odvisen dolgoročni razvoj in obstoj podjetja. Poleg tega računovodska pravila marsikdaj popačijo dejansko sliko glede uspešnosti podjetja. Tovrstno presojanje uspešnosti podjetja torej utegne voditi v kratkoročno naravnost managementa, v varčevanje tam, kjer to dolgoročno ni dobro, v neučinkovite sanacijske ukrepe, v neustrezne dolgoročne naložbe in v morebitne druge napačne poslovne odločitve. Poudariti torej velja, da mora management pri preverjanju finančnega zdravja podjetja dobro razumeti pristope k preverjanju, prav tako pa se mora zavedati vplivov, ki jih ima na finančne vidike poslovanja strateško načrtovanje. Management mora dobro poznati mehanizme, ki pomagajo ustvarjati vrednost za podjetje (Firer, 1999).

#### ***Nefinančna oziroma poslovna uspešnost podjetja***

V svoji vedénjski teoriji podjetja Cyert in March (2000) podjetje opredeljujeta kot zvezo posameznikov oziroma skupin kot na primer managementa, zaposlenih, kupcev, lastnikov, vlade ipd., in ugotavljata, da dobiček ni več edino

veljavno merilo uspešnosti podjetja, oziroma da pristopi, ki upoštevajo le interese lastnikov, dandanes niso več ustrezni. Moderno poslovno okolje zahteva od podjetij usmeritve, ki upoštevajo doseganje mnogih ciljev in zadovoljevanje interesov raznolikih deležnikov. Slater in Narver (1995) na primer izpostavljata vlogo kupcev, ki jim večjo vrednost prinaša organizacijsko učenje. Pri uvajanju novih izdelkov, storitev in načinov poslovanja se namreč učeče se podjetje intenzivneje osredotoča na razumevanje in zadovoljevanje izraženih ali neizraženih potreb kupcev (Sinkula idr., 1997), to pa utegne voditi v večjo uspešnost novih izdelkov, višjo stopnjo ohranjanja kupcev, boljše, s strani kupcev opredeljeno kakovost ter rast in dobičkonosnost (Slater in Narver, 1995). Današnjega poslovnega okolja pa ne zaznamuje le pomembnost in moč kupcev, temveč tudi zaposlenih in družbe na sploh (Škerlavaj in Dimovski, 2007). Jasno postaja, da morajo moderna podjetja pri ocenjevanju svoje uspešnosti v skladu s teorijo deležnikov (Freeman, 1994) upoštevati vse v podjetje vključene deležnike – zaposlene, ponudnike financiranja, stranke in skupnosti. Škerlavaj idr. (2007) opozarjajo, da izključno odgovornost do lastnikov nadomešča odgovornost do vseh, ki imajo svoj »delež« v podjetju – lastniki, zaposleni, stranke, dobavitelji, posojilodajalci, vlade in družba. Bakovnik (2002) ugotavlja, da je vrednost in uspešnost podjetij v sedanjem konkurenčnem svetu vedno bolj odvisna od mehkih dejavnikov – znanja, zadovoljstva in motiviranosti zaposlenih, zadovoljstva in lojalnosti kupcev, zmožnosti managementa, prilagodljivosti in ugleda podjetja ipd., zato brez tovrstnih meril sodobnih podjetij ni več mogoče uspešno obvladovati.

Finančna merila dandanes, kot ugotavlja Bakovnik (2002), predstavljajo le še tretjino presoje uspešnosti podjetij. Zaradi že omenjenih pomanjkljivosti takšnega presojanja uspešnosti so v razvitem svetu začeli uvajati številne nove modele, ki vključujejo tudi nefinančna merila (npr. zadovoljstvo kupcev in zaposlenih, vpliv na družbo, intelektualni kapital itd.). Podjetja pri tem vodi želja po natančnejši presoji trenutne situacije ter zanesljivejši napovedi bodoče uspešnosti podjetij.

Bakovnik (2002) prepoznava modele vrednotenja uspešnosti podjetja, ki »klasične računovodske informacije dopolnjujejo z nefinančnimi podatki in ocenami mehkih področij poslovanja, kar izboljšuje predvsem oceno perspektivnih možnosti podjetja«. Najbolj znan model v tej kategoriji je model BSC<sup>1</sup> (Kaplan in Norton, 2005). Ta poleg merjenja finančnih vidikov poslovanja oziroma vidikov, povezanih z lastniki (denarni tok, rast obsega prodaje, dobiček, tržni deleži in dobičkonosnost kapitala), poudarja tudi mehkejši vidike obravnave strank (čas izvedbe, kakovost, storitve, stroški), notranje poslovne vidike (kritični procesi in zmožnosti v smislu izdelavnih časov, kakovosti, večšin zaposlenih, produktivnosti) ter vidike inoviranja in učenja (v smi-

1. Angl. *Balanced Scorecard*.



## 4.2 Povezanost organizacijskega učenja in uspešnosti podjetja

slu uvajanja novih proizvodov, ustvarjanja vrednosti za stranke, izboljševanja operativne učinkovitosti) (Kaplan in Norton, 2005). Model, ki ga predlaga Weerakoon (1996), temelji na merjenju 14 značilnosti s štirih področij poslovne uspešnosti – motivacije zaposlenih, uspešnosti na trgu, produktivnosti ter družbenega vpliva. Na ta način model pokriva zadovoljstvo različnih deležnikov v podjetju – strank, zaposlenih, dobaviteljev in družbe (Darabi, 2007). Prizma uspešnosti (Neely in Adams, 2002) je tridimenzionalni, petploskovni model, ki narekuje merjenje uspešnosti na petih vsebinskih področjih. Zgornja in spodnja ploskev prizme predstavljata zadovoljstvo deležnikov in prispevek, ki se ga od deležnikov pričakuje, tri stranske ploskve pa predstavljajo strategije, procese in zmožnosti. Pet ključnih vprašanj, po katerih model sprašuje, so torej, kdo so ključni deležniki in kaj potrebujejo oziroma zahtevajo, s kakšnimi strategijami podjetje uresničuje potrebe in zahteve deležnikov, kateri procesi so potrebni za uresničitev teh strategij, kakšne zmožnosti so v podjetju potrebne za izvedbo procesov ter kakšen prispevek se v podjetju pričakuje od deležnikov, zato da podjetje zmore razvijati in vzdrževati potrebne zmožnosti.

## 4.2 Povezanost organizacijskega učenja in uspešnosti podjetja

Hipoteze, ki povezujejo med sabo konstrukte organizacijskega učenja, utemeljujemo na ugotovitvah Škerlavaja idr. (2007). Ti v raziskavi prepoznava vzročno posledične povezave med posameznimi sestavinami, konstrukti organizacijskega učenja ter uspešnosti podjetja. Ugotavljajo, da so povezave med posameznimi konstrukti povsem logične. Upravičeno namreč lahko predpostavimo, da podjetje, ki intenzivno in sistematično zajema informacije v svojem okolju, te informacije skuša tudi bolje razumeti. Takšna usmeritev seveda vodi v intenzivnejše aktivnosti tolmačenja informacij. Ko pa podjetje informacije in njihovo morebitno uporabo razume, v podjetju najverjetneje prihaja tudi do ustreznih spoznavnih in vedénjskih sprememb. Logična se zdi tudi povezava organizacijskega učenja z uspešnostjo podjetja, saj le spoznavne in vedénjske spremembe zmorejo voditi v povečano uspešnost podjetja.

Na povezavo med OU in uspešnostjo podjetja lahko sklepamo tudi na podlagi pregleda literature v točkah 2.2, 2.3 ter 2.4. Menimo torej, da podjetje, v katerem potekajo procesi organizacijskega učenje in v katerem se zaradi tega pojavljajo pozitivne spoznavne in vedenjske spremembe, beleži (Škerlavaj idr., 2007):

- višjo donosnost sredstev (ROA) v primerjavi s povprečjem panoge,
- višjo dodano vrednost na zaposlenega v primerjavi s povprečjem panoge,
- močnejše, stabilnejše in dolgoročne odnose z dobavitelji,

## Uspešnost podjetja

- redkejše izostajanje z dela v primerjavi s konkurenco,
- manjšo fluktuacijo zaposlenih v primerjavi s konkurenco,
- manj izgubljenih in več pridobljenih strank,
- večji ugled podjetja v očeh strank,
- večjo pripadnost zaposlenih podjetju,
- višjo produktivnost zaposlenih glede na standard v panogi,
- manjše stroške na zaposlenega glede na povprečje panoge ter
- višjo hitrost obravnavanja reklamacij strank v primerjavi s konkurenco.

Na podlagi takšnih razmišljanj torej postavljamo naslednjo hipotezo:

*H7 V podjetju obstaja pozitivna povezava med spoznavnimi in vedenjskimi spremembami na eni strani ter uspešnostjo podjetja na drugi.*

## 5.1 Konceptualni model in metodologija raziskovanja

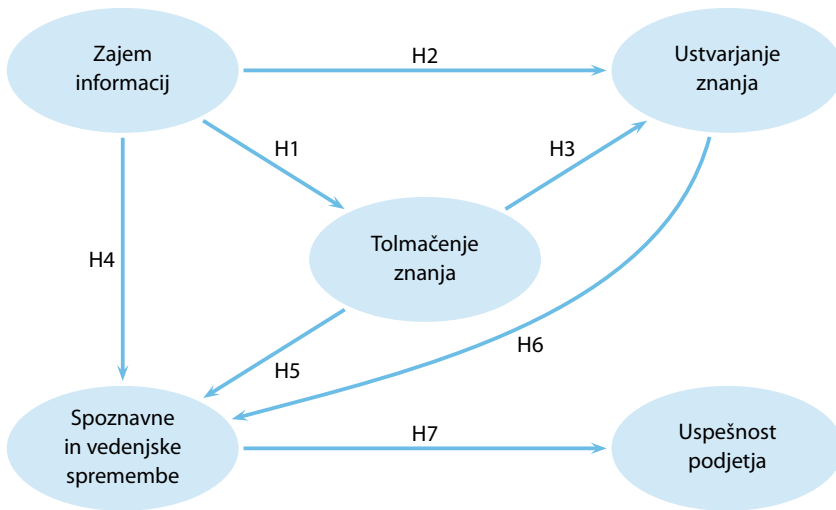
Slika 5.1 prikazuje konceptualni model, ki ga preverjamo v naši študiji. Konceptualni model je osnovan na teoretičnih konstruktih, ki jih opredeljujemo v pregledu literature v prvem delu monografije.

Raziskava, ki smo jo usmerili v študij povezav med obravnavanimi konstrukti OU, smo izvedli v času med junijem in julijem 2009. Vprašalnike smo poslali na 1819 naslovov storitvenih podjetij (548 velikih, 703 srednje velikih in 568 majhnih) v Sloveniji. Prejeli smo 247 izpolnenih vprašalnikov (19% s strani velikih podjetij, 39% s strani srednje velikih podjetij in 39% s strani majhnih podjetij). Stopnja odzivnosti je torej bila 13,6%. 19% vprašalnikov so izpolnili glavni direktorji anketiranih podjetij, 37% vodje kadrovskih funkcij, 16% vodje ostalih oddelkov, 28% pa drugi profili v podjetju. Opisana struktura anketirancev se zdi ustrezna, saj so večino odgovorov (vsaj 72%) posredovali posamezniki z ustreznim poznavanjem področja študije. S primerjanjem odgovorov zgodnjih in poznih anketirancev smo ocenili tudi pristranskost zaradi neodgovorov.  $\chi^2$  test neodvisnosti (Armstrong in Overton, 1977) ni pokazal statistično značilne razlike med dvema skupinama anketirancev.

Za usmerjanje študije v storitvena podjetja smo imeli več razlogov. UNCTAD (2004) na primer izpostavlja naraščajočo pomembnost storitvenega sektorja v zadnjih desetletjih ter enkratne učne priložnosti, ki se mu ponujajo v tem obdobju. Kljub temu, pa nekateri ugotavljajo, da je ta sektor prešibko raziskan (Tyler, Patton, Mongiello in Meyer, 2007).

V študiji smo uporabili eksploratorno-konfirmatorni pristop, ki ga predlaga Koufteros (1999). Pri tem gre za iterativni postopek, ki vsebuje nabor ponavljajočih se izračunov. Postopek je vseboval naslednje stopnje:

1. Razvoj statističnega instrumenta, osnovanega na teoretičnih osnovah in opredelitvah, ter preverjanje njegove vsebinske validnosti, testiranje vprašalnika ter pridobivanje podatkov.
2. Preverjanje kakovosti pridobljenih podatkov, normalnosti porazdelitev podatkov s prepoznavanjem in popravki morebitnih manjkajočih vrednosti.
3. Izvedba eksploratorne faktorске analize (EFA) z uvodnim preverjanjem enodimenzionalnosti, konvergentne in diskriminantne validnosti upo-



Slika 5.1 Konceptualni model

rabljenih konstruktov ter prilagajanjem nabora merskih spremenljivk.

4. Izvedba konfirmatorne faktorске analize (KFA) z eksplicitnim preverjanjem konvergentne validnosti merskega modela, vrednotenjem skladnosti in enodimenzionalnosti, ter preverjanjem njegove kompozitne zanesljivosti in diskriminantne validnosti.
5. Vrednotenje strukturnega modela z uporabo postopkov modeliranja strukturnih enačb.

V model smo vključili naslednje latentne konstrukte oziroma spremenljivke: zajem informacij (ZAJEM), tolmačenje informacij (TOLM), spoznavne in vedenjske spremembe (SPREM), ustvarjanje znanja (USTVAR) in uspešnost podjetja (USPES). Vprašalnik smo oblikovali na podlagi validiranih vprašalnikov, ki jih je moč najti v ustrezni literaturi. Vsebinsko validnost vprašalnika smo preverili s pomočjo treh strokovnjakov iz poslovnih visokošolskih zavodov ter kadrovske funkcije večjih slovenskih podjetij. Preglednica 5.1 prikazuje število vprašanj, primere vprašanj ter vire raziskav, iz katerih vprašanja izhajajo.

Uvodni statistični testi pridobljenih podatkov so pokazali, da je pri večini merskih spremenljivk kljub nadomestitvi manjkajočih vrednosti kršena predpostavka normalne porazdelitve. V EFA kršitev normalnosti porazdelitve ni posebej pomembna, še posebej v primeru uporabe metode ekstrakcije faktorjev »principal axes factoring« (Field, 2005). V KFA pa smo k reševanju tega problema pristopili z uporabo metode ekstrakcije »Robust Maximum Likelihood« (Diamantopoulos in Siguaw, 2000).

**Preglednica 5.1** Sestavine raziskovalnega instrumenta

| Latentni konstrukti (s primeri vprašanj)   | (1) | (2)   |
|--|-----|---|
| Zajemanje informacij – ZAJEM (npr. v podjetju potekajo procesi, ki omogočajo izmenjavo informacij z našimi poslovnimi partnerji)   | 3   | Gold idr. (2001)<br>Škerlavaj idr. (2007)                       |
| Tolmačenje informacij – TOLM (npr. v podjetju se med razpravami zapletamo v produktivne konflikte in polemike; v podjetju izvajamo projekte, pri katerih sodelujejo posamezniki iz različnih organizacijskih enot) | 8   | Garvin idr. (2008);<br>Becerra-Fernandez<br>in Sabherwal (2001) |
| Spoznavne in vedenjske spremembe – SPREM (npr. tehnologija delovnih procesov; raven razumevanja ključnih problemov v podjetju s strani zaposlen)   | 9   | Škerlavaj idr. (2007)   |
| Ustvarjanje znanja – USTVAR (npr. v podjetju pogosto preizkušamo nove načine dela; v podjetju prakticiramo različna srečanja, na katerih izvajamo možgansko viharjenje oziroma »brainstorming«)                    | 4   | Garvin idr. (2008)<br>2 Wang idr. (2007)                        |
| Uspešnost podjetja – USPES (npr. donosnost sredstev; zaposleni čutijo pripadnost podjetju; hitrost obravnavanja reklamacij)  | 11  | Škerlavaj idr. (2007)   |

Naslovi stolpcev: (1) število indikatorjev, (2) vir.

EFA smo uporabili za preverjanje faktorjev in za uvodna testiranja enodimenzionalnosti ter konvergentne in diskriminantne validnosti, merskih lestvic (Koufteros, 1999). Uporabili smo statistični programski paket SPSS. S pomočjo EFA smo odstranili nekaj »sumljivih« merskih spremenljivk. Zanesljivost merskih lestvic smo preizkusili tudi z izračunom Cronbachove alfe za vse merske lestvice. Ker so bile vse izračunane vrednosti nad 0,7, smo lestvice uporabili kot vstopne nabori indikatorjev v merski model. Tega smo v nadaljevanju študije uporabili za merjenje latentnih konstruktov v hipotetičnem (strukturnem) modelu.

V naslednjem koraku smo z uporabo KFA in statističnega programskega paketa LISREL ovrednotili merski model. Kot smo že omenili, smo v modelu povezali pet latentnih konstruktov (ZAJEM, TOLM, SPREM, USTVAR in USPES). Že EFA je pokazala, da sta dva od konstruktov večdimenzionalna. Oba sta bila sestavljena iz dveh vidikov – konstrukt TOLM sestavljata vidika tolmačenja informacij ter prenosa informacij, konstrukt USPES pa vidik finančne uspešnosti ter nefinančne oziroma poslovne uspešnosti. Poleg tega je EFA pokazal precej veliko število indikatorjev. Model s petimi konstrukti in 35 indikatorji, kot jih je nakazala EFA, bi zahteval vrednotenje vsaj 70 parametrov. Model s prevelikim številom parametrov in preveč indikatorji na faktor oziroma konstrukt pa redko ustreza podatkom (Mannetti, Pierro, Kruglanski, Taris in Bezinović, 2002). Zaradi tega nekateri avtorji predlagajo združevanje indikatorjev. Na ta način lahko zmanjšamo število indikatorje na kon-

**Preglednica 5.2** Splošna sprejemljivost strukturnega modela

| Mere skladnosti modela | Mejne vrednosti     | Vrednosti v modelu   | Splošna sprejemljivost |
|------------------------|---------------------|----------------------|------------------------|
| $\chi^2$               | $P \geq 0.05$       | $P = 0.24$           | DA                     |
| $\chi^2/df$            | $\chi^2/df \leq 2$  | $\chi^2/df = 1.14$   | DA                     |
| RMSEA                  | $RMSEA \leq 0.05$   | $RMSEA = 0.024$      | DA                     |
| NNFI                   | $NNFI \geq 0.9$     | $NNFI = 1,00$        | DA                     |
| CFI                    | CFI čim bližje 1    | $CFI = 1,00$         | DA                     |
| Stand. RMR             | $Stand. RMR < 0.05$ | $Stand. RMR = 0.041$ | DA                     |
| GFI                    | $GFI \geq 0.9$      | $GFI = 0.96$         | DA                     |
| AGFI                   | $AGFI \geq 0.9$     | $AGFI = 0.93$        | DA                     |
| PGFI                   | $PGFI \geq 0.5$     | $PGFI = 0.58$        | DA                     |

strukt, kar pomeni manjše število parametrov v merskem modelu (Mannetti idr., 2002; Williams in O'Boyle, 2008). V skladu s postopki, ki jih opisujejo Nystedt, Sjöberg in Hägglund (1999) in Williams and O'Boyle (2008), smo za vsak konstrukt izračunali po dva ali tri sestavljene indikatorje. Za to smo uporabili dva pristopa – faktorski algoritem za enodimenzionalne konstrukte ter pristop notranje skladnosti za večdimenzionalne konstrukte (Williams and O'Boyle, 2008). V naslednjem koraku smo z uporabo programskega paketa LISREL preverili konvergentno validnost merskega modela, njegovo sprejemljivost glede na podatke, enodimenzionalnost, kompozitno zanesljivost ter diskriminantno validnost (Koufteros, 1999). Šele, ko smo se na podlagi omejenih preverjanj prepričali o sprejemljivosti merskega modela, smo pristopili k naslednjemu koraku statistične analize – k vrednotenju strukturnega modela.

Preglednica 5.2 kaže kazalnike sprejemljivosti strukturnega modela in njihove vrednosti. Kot je razvidno iz preglednice, vsi kazalniki ustrezajo zahtevam, ki se pojavljajo v literaturi (Diamantopoulos in Siguaw, 2000; Hair, Black, Babin, Anderson in Tatham, 1998). Na podlagi kazalnikov lahko potrdimo, da strukturni model ustreza vhodnim podatkom.

## 5.2 Analiza in preverjanje hipotez

V naslednjem koraku Koufteros (1999) predlaga preverjanje raziskovalnih hipotez. Preglednica 5.3 prikazuje ne-standardizirane in standardizirane koeficiente in ustrezne t-vrednosti povezav med konstrukti v strukturnem modelu. V preglednici je razvidna tudi razčlenitev vplivov – tako neposrednih kot tudi posrednih in celotnih vplivov konstruktov v strukturnem modelu. V okviru programa LISREL smo izračunali tudi koeficiente determinacije (R<sup>2</sup>) za vsakega od endogenih konstruktov. Ugotovimo lahko, da strukturne enačbe pojasnjujejo 26 % variance TOLM, 24 % variance SPREM, 36 % variance USTVAR

**Preglednica 5.3** Razčlenitev vplivov v modelu

| Pot (hipoteza)      | Nestandardizirani koeficient <sup>1</sup> |                    |                   | Standardizirani koeficient |       |      |
|---------------------|---|--------------------|-------------------|----------------------------|-------|------|
|                     | (1)                                       | (2)                | (3)               | (1)                        | (2)   | (3)  |
| ZAJEM → TOLM (H1)   | 0,64<br>(6,97***)                         | 0,64<br>(6,97***)  | –                 | 0,51                       | 0,51  | –    |
| ZAJEM → USTVAR (H2) | 1,41<br>(8,54***)                         | 0,98<br>(5,48***)  | 0,43<br>(2,76**)  | 0,60                       | 0,42  | 0,18 |
| TOLM → USTVAR (H3)  | 0,68<br>(2,61**)                          | 0,68<br>(2,61*)    | –                 | 0,36                       | 0,36  | –    |
| ZAJEM → SPREM (H4)  | 0,73<br>(5,96***)                         | 0,50<br>(3,11**)   | 0,22<br>(2,34**)  | 0,49                       | 0,34  | 0,15 |
| TOLM → SPREM (H5)   | 0,06<br>(0,57)                            | –0,07<br>(–0,63)   | 0,13<br>(1,87)    | 0,05                       | –0,06 | 0,11 |
| USTVAR → SPREM (H6) | 0,19<br>(2,42*)                           | 0,19<br>(2,42*)    | –                 | 0,30                       | 0,30  | –    |
| SPREM → USPES (H7)  | 1,17<br>(8,13***)                         | 1,11<br>(10,62***) | –                 | 0,79                       | 0,79  | –    |
| ZAJEM → USPES       | 0,85<br>(5,39***)                         | –                  | 0,85<br>(5,39***) | 0,39                       | –     | 0,39 |
| TOLM → USPES        | 0,07<br>(0,58)                            | –                  | 0,07<br>(0,58)    | 0,04                       | –     | 0,04 |
| USTVAR → USPES      | 0,22<br>(2,33**)                          | –                  | 0,22<br>(2,33*)   | 0,23                       | –     | 0,23 |

<sup>1</sup> t-vrednost. Naslovi stolpcev: (1) skupni vpliv, (2) neposredni vpliv, (3) posredni vpliv. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ .

in 15 % variance USPES. Na podlagi preverjanja hipotez lahko ugotovimo, da model potrjuje šest od sedmih hipotez. Kot kaže preglednica 5.3, so ocene šestih parametrov statistično značilne (t-vrednosti nad 2) in skladne s v hipotezah predlaganimi smermi povezav. Potrdimo torej lahko hipoteze H1, H2, H3, H4, H6 in H7, ne pa tudi hipoteze H5. Poleg neposrednih povezav, ki jih nakazujejo raziskovalne hipoteze, pa v študije prepoznavamo tudi nekaj posrednih povezav. Izpostaviti velja, da modeliranje strukturnih enačb sicer nakazuje vzročno-posledične povezave, vendar je pri tovrstnih povezavah potrebna dobršna mera previdnosti, zato v monografiji raje govorimo samo o povezanosti in ne vzročnosti.

Študija razkriva močno, neposredno povezavo med konstruktoma ZAJEM in TOLM. V podjetju, v katerem potekajo procesi izmenjave informacij s poslovnimi partnerji, procesi pridobivanja informacij o morebitnih novih izdelkih ali storitvah v panogi, in v katerih so zunanji eksperti pomemben vir informacij, je bolj verjetno, da se bo pojavilo tudi iskanje nasprotujočih si mnenj in pogledov. Slednje utegne povzročiti produktivne konflikte in diskusije o ključnih predpostavkah, ter vplivati na sprejemanje ključnih odločitev v pod-

jetju. Študija prav tako kaže na relativno močno, neposredno in posredno povezavo med konstruktoma ZAJEM in SPREM. V podjetjih, v katerih sistematično zajemajo informacije iz zunanjega okolja, je bolj verjetno, da se pojavijo pozitivne spoznavne in vedenjske spremembe. Te se kažejo v kakovosti izdelkov in storitev, uporabi tehnologije, hitrosti izdelovanja, produktivnosti zaposlenih in njihovem zadovoljstvu, osebni komunikaciji med glavnim managementom in zaposlenimi, razumevanju ključnih problemov v podjetju ter preko tega v splošni atmosferi v podjetju. Edina povezava, ki je raziskava ne potrjuje, je povezava med konstruktoma TOLM in SPREM. Zdi se, da v podjetjih, v katerih sicer potekajo procesi tolmačenja informacij, ne prihaja do morda pričakovanih spoznavnih in vedenjskih sprememb.

Študija potrjuje tudi zelo močno, neposredno povezavo med konstruktoma SPREM in USPES. Konstrukt uspešnosti podjetja vključuje tako finančne kot tudi nefinančne oziroma poslovne vidike uspešnosti. Pojav spoznavnih in vedenjskih sprememb v podjetju je torej pozitivno povezan s kazalniki finančne uspešnosti vključno z dobičkonosnostjo sredstev in dodano vrednostjo na zaposlenega, pa tudi kazalniki nefinančne uspešnosti, vključno s fluktuacijo zaposlenih, njihovo lojalnostjo podjetju, stopnjo ohranjanja kupcev in ugledom podjetja.

Poleg tega študija potrjuje močno, neposredno in posredno povezavo med konstruktoma ZAJEM in USTVAR. Zdi se, da se podjetje, usmerjeno v zajemanje informacij loteva tudi eksperimentiranja z novimi izdelki ali storitvami, ustvarjanja novega znanja z uporabo tehnik spodbujanja ustvarjalnosti, testiranja novih načinov delovanja ali izdelovanja ipd. Takšna podjetja bolj verjetno uvajajo formalne procese vrednotenja eksperimentov in novih zamisli, ter za preizkušanje novih zamisli uporabljajo modeliranje, osnovano na analogijah, prototipih ali simulacijah itd.

Študija prepoznava tudi relativno močno, neposredno povezavo med konstruktoma TOLM in USTVAR. V podjetjih, v katerih potekajo procesi tolmačenja informacij, se utegne okrepiti nagnjenost k ustvarjanju novega znanja. Poleg tega študija potrjuje tudi zmerno močno povezavo med konstruktoma USTVAR and SPREM. Zdi se, da se v podjetjih, v katerih potekajo procesi ustvarjanja novega znanja, bolj pogosto pojavljajo pozitivne spremembe v spoznavanju in vedenju.

Poleg povezav, ki jih nakazujejo hipoteze, je moč v modelu prepoznati tudi tri posredne povezave. Samo dve od teh povezav sta statistično značilni. Ti dve povezavi izpostavljata pomembnost dveh konstruktov v modelu – ZAJEM in USTVAR. Prepričani smo, da konstrukta zajemanja informacij ter ustvarjanja znanja igrata ključno vlogo pri poskusih izboljšanja uspešnosti podjetja. Konstrukt TOLM je sicer pozitivno povezan z USTVAR, vendar, kot smo že omenili, so neposredne in posredne povezave s konstruktoma SPREM in USPES izjemno šibke, poleg tega pa tudi statistično neznačilne.



## Zaključek

### 6.1 Implikacije študije

Prvič, študija poudarja pomen sistematičnega pridobivanja informacij v podjetju. Nakazuje, da je zajemanje informacij neposredno kot tudi posredno preko procesov tolmačenja informacij povezano s pojavom pozitivnih spoznavnih in vedenjskih sprememb, povezano pa je tudi s spodbujanjem ustvarjanja novega znanja. Študija prav tako izpostavlja razmeroma močno neposredno povezavo med ustvarjanjem znanja na eni strani in pojavom kognitivnih in vedenjskih sprememb v podjetju na drugi strani. Zaključimo morda lahko, da utegne učenje kot kombinacija učenja v enojni in dvojni zanki, utemeljeno na zajemanju in tolmačenju informacij ter ustvarjanju novega znanja z eksperimentiranjem in ustvarjalnostjo, pomembno prispevati h kakovosti izdelkov in storitev, intenzivnejši rabi sodobnih tehnologij, večji produktivnosti, boljši komunikaciji znotraj podjetja ter večjemu zadovoljstvu zaposlenih.

Pomembna ugotovitev študije je tudi potrditev močne povezave med nastajanjem spoznavnih in vedenjskih sprememb in uspešnostjo podjetja. Študija na ta način ugotavlja povezavo med uspešnostjo podjetja na eni strani ter sistematičnim pridobivanjem informacij in ustvarjanjem znanja na drugi strani. Vodstva podjetij, ki so običajno zainteresirana za čim večjo uspešnost svojih podjetij, se torej morajo zavedati v monografiji opisanih procesov učenja in ustvarjanja novega znanja in jih tudi na sistematičen način uvajati v podjetniško prakso. Pri tem je treba opozoriti, da v skladu z ugotovitvami študije, proces tolmačenja informacij ni statistično značilno povezan niti s pojavljanjem spoznavnih in vedenjskih sprememb niti z uspešnostjo podjetja, je pa povezan z ustvarjanjem novega znanja. Zato bi se morali managerji morda zavedati, da morajo, če želijo v podjetju spodbuditi ustvarjanje novega znanja, uvesti in sistematizirati procese tolmačenja informacij iz zunanjega okolja. Kljub temu pa v takšnih primerih ne morejo pričakovati pozitivnih spoznavnih in vedenjskih sprememb, prav tako pa ne izboljšanja uspešnosti podjetja.

Ključno sporočilo managerjem slovenskih storitvenih podjetij je gotovo to, da za uspešnost podjetij ni dovolj, (1) da v njih vzpostavijo procese in sisteme za zajemanje informacij iz okolja, za izmenjavo informacij s poslovnimi partnerji, za pridobivanje informacije o novih izdelkih in storitvah v panogi,

oziroma za iskanje nasvetov s strani zunanjih strokovnjakov, temveč je potrebno tudi (2) vzpostaviti procese, ki omogočajo nenehno eksperimentiranje za nove proizvode in storitve, uporabo tehnik spodbujanja ustvarjalnosti, preizkušanje novih načinov delovanja ter stalno ocenjevanje eksperimentov in novih idej.

### 6.2 Omejitve študije in predlogi za nadaljnje raziskovanje

Najbolj resna omejitev študije, ki jo je treba izpostaviti predvsem v povezavi z uporabljenimi raziskovalnimi metodologijami, je problem variance zaradi uporabe skupne raziskovalne metode (Angl. Common Method Variance). Gre npr. za situacijo, ko ista oseba istočasno subjektivno vrednoti tako neodvisne kot odvisne spremenljivke v konceptualnem modelu. Takšen metodološki pristop utegne pomembno vplivati na ugotovitve raziskave oziroma na oceno kovariančnih povezav med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami. V raziskavi smo za znižanje potencialno visoke občutljivosti za omenjeno metodološko nevarnost sledili navodilom, ki jih podajajo Sharma, Yetton in Crawford (2009) – v modelu smo uvedli konkretne in preverljive kazalnike spoznavnih in vedenjskih sprememb ter uspešnosti podjetja, ter hkrati uporabili različne merske lestvice in formate sidranja.

Druga pomembna omejitev študije je relativno nizka stopnja odziva. Po eni strani 247 izpolnjenih vprašalnikov omogoča oceno precej zapletenega konceptualnega modela, vendar pa je bilo potrebno za doseganje skladnosti podatkov in modela združevati indikatorje. Na drugi strani število izpolnjenih vprašalnikov ne omogoča navzkrižne validacije oziroma posploševanja modela. Navzkrižna validacije torej ostaja naloga za prihodnje raziskave na tem področju.

Da bi izboljšali zanesljivost študije bi veljalo razmisliti tudi o uporabi mešanega raziskovalnega pristopa. Med petimi razlogi za uporabo mešanih raziskovalnih metod Caracelli in Greene (1993) namreč prepoznavajo tudi triangulacijo in dopolnjevanje. Cilj triangulacije je povečati validnost rezultatov študije (Greene, Caracelli in Graham, 1989), cilj dopolnjevanja pa merjenje različnih, vendar prekrivajočih se značilnosti istega pojava – z uporabo ene raziskovalne metode opišemo, razložimo ali nadgradimo rezultate druge raziskovalne metode.

# literatura

## Literatura

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Ajzen, I. (2002). Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107–122.
- Argote, L., Beckman, S. L., in Epple, D. (1990). The persistence and transfer of learning in industrial settings. *Management Science*, 36(2), 140–154.
- Argote, L., in Rukmini, D. R. (2006). Organizational learning and forgetting: The effects of turnover and structure. *European Management Review*, 3, 77–85.
- Argyris, C. (1974). Victims of groupthink. *Sloan Management Review*, 15(2), 103–105.
- Argyris, C., in Schön, A. D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, S. J., in Overton, T. S. (1977). Estimating nonresponse bias in mail surveys. *Journal of Marketing Research*, 14, 396–402.
- Bakovnik, R. (2002, december). *Nova merila poslovne uspešnosti kot podlaga za učinkovito opravljanje nadzorne funkcije*. Pridobljeno s <http://www.delavska-participacija.com/clanki/ID021210.doc>
- Bamberg, S., Ajzen, I., in Schmidt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The roles of past behavior, habit, and reasoned action. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(3), 175–187.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 5.
- Bapuji, H., in Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397–417.
- Barrow, H. G. (1987). Learning receptive fields. V *Proceedings of the IEEE First International Conference on Neural Networks* (zv. 4, str. 115–121). Piscataway, NJ: IEEE.
- Becerra-Fernandez, I., in Sabherwal, R. (2001). Organizational knowledge management: A contingency perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 23–56.
- Bender, K. W., Cedeno, J. E., Cirone, J. F., in Klaus, K. P. (2000). Process innovation – case studies of critical success factors. *Engineering Management Journal*, 12(4), 17–24.
- Bontis, N., Crossan, M. M., in Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437–469.
- Borger, R., in Seaborn, A. E. M. (1966). *The psychology of learning*. London: Penguin.

- Bourgeois, L. J., in Eisenhardt, K. M. (1988). Strategic decision processes in high velocity environments: Four cases in the microcomputer industry. *Management Science*, 34(7), 816–834.
- Buležan, A. (2008). Dodana vrednost: ali informacije o njej dopolnjujejo tiste o dobičku podjetja? *Management*, 3(4), 379–390.
- Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22(1), 565–602.
- Caracelli, V. J., in Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195–207.
- Cavaleri, S., in Fearon, D. (1996). *Managing in organizations that learn*. Cambridge: Blackwell.
- Chen, G. (2005). An organisational learning model based on western and Chinese management thoughts and practices. *Management Decision*, 43(4), 479–500.
- Chen, I. (b. l.). *An electronic textbook on instructional technology: Cognitive constructivist theories*. Dostopno na <http://viking.coe.uh.edu/ichen/ebook/et-it/cover.htm>
- Cohen, W. M., in Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administration Science Quarterly*, 35, 128–152.
- Cook, V. (2007). The nature of the L2 user. *EUROSLA Yearbook*, 7, 205–220.
- Crossan, M. M. (1991). *Organization learning: A sociocognitive model of strategic management* (doktorska disertacija). Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario, London, ON.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., in White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., in Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: Dimensions for a theory. *International Journal of Organizational Analysis*, 3(4), 337–360.
- Cunningham, I. (2004, oktober). Research on learning at work and its implications for our work as development professionals. *Training Journal*, 40–43.
- Cyert, R., in March, J. G. (2000). The behavioural theory of the firm. V R. Boudon in M. Cherkaoui (ur.), *Central currents in social theory* (zv. 5, str. 267–281.) London: Sage.
- Daft, R. L., in Huber, G. P. (1987). How organizations learn: A communication framework. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 1–36.
- Daft, R. L., in Lengel, R. H. (1986). Organisational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571.
- Daft, R. L., in Weick, K. E. (1984). Toward a model of organisations as interpretation systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284–295.
- Darabi, Y. (2007). *The impact of market orientation on business performance and website adoption: A study among Iranian SMEs* (magistrska naloga). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Pridobljeno s <http://epubl.luth.se/1653-0187/2007/054/LTU-PB-EX-07054-SE.pdf>
- Day, G. S. (1994). Continuous learning about markets. *California Management Review*, 36(4), 9–31.

- Diamantopoulos, A., in Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. London: Sage.
- Dimovski, V. (1994). *Organizational learning and competitive advantage: A theoretical and empirical analysis* (doktorska disertacija). Ohio State University, Cleveland, OH.
- Dimovski, V., in Colnar, T. (1999). Organizacijsko učenje. *Teorija in praksa*, 36(5), 701–722.
- Dimovski, V., in Škerlavaj, M. (2005). Performance effects of organizational learning in a transitional economy. *Problems and Perspectives in Management*, 4(4), 56–67.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375–394.
- Dutton, J. M., Thomas, A., in Butler, J. E. (1984). The history of progress functions as a managerial technology. *Business History Review*, 58(2), 204–233.
- Easterby-Smith, M. (1990). Creating a learning organisation. *Personnel Review*, 19(5), 24–28.
- Elche-Hotelano, D. (2011). Sources of knowledge, investments and appropriability as determinants of innovation: An empirical study in service firms. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 13(2), 220–235.
- Epstein, M. J., in Buhovac, A. R. (2009). Improving performance measurements: Not-for-profit organizations. *CMA Management*, 83(7), 16–21.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fiol, M. C., in Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Firer, C. (1999). Driving financial performance through the du Pont identity: A strategic use of financial analysis and planning. *Financial Practice & Education*, 9(1), 34–45.
- Fishbein, M., in Ajzen, I. (1997). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 488–543.
- Foley, G. (ed.). (1999). *Understanding adult education and training* (2. izd). Sidney: Allen & Unwin.
- Freeman, R. E. (1994). The politics of stakeholder theory: Some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), 409–421.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(2), 78–91.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., in Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 51(2), 109–116.
- Gieskes, J. F. B., Hyland, P. W., in Magnusson, M. G. (2002). Organisational learning barriers in distributed product development: Observations from a multinational corporation. *Journal of Workplace Learning*, 14(8), 310–319.
- Gioia, D. A., in Manz, C. C. (1985). Linking cognition and behavior: A script processing interpretation of vicarious learning. *Academy of Management Review*, 10(3), 527–539.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 62(2), 15–22.

- Gold, A. H., Malhotra, A., in Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185–214.
- Gorenak, I., in Pagon, M. (2006). Vpliv organizacijskega komuniciranja na zadovoljstvo policistov pri delu. *Organizacija*, 39(4), 247–253.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., in Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, N., Anderson, R. E., in Tatham, E. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. *Handbook of Organizational Design*, 1(3), 3–27.
- Hernaus, T., Škerlavaj, M., in Dimovski, V. (2008). Relationship between organisational learning and organisational performance: The case of Croatia. *Transformations in Business & Economics* 7(2), 32–48.
- Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough: HEA Engineering Subject Centre.
- House, R. J., in Singh, J. V. (1987). Organizational behaviour: Some new directions for I/O psychology. *Annual Review of Psychology*, 38, 669–718.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
- Huber, G. P. (1998). Synergies between organizational learning and creativity & innovation. *Creativity & Innovation Management*, 7(1), 3–8.
- Igličar, A., in Hočevar, M. (1997). *Računovodstvo za managerje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Jarvis, P., Holford, J., in Griffin, C. (2006). *The theory and practice of learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Jashapara, A. (2011). *Knowledge management: An integrated approach*. Harlow: Pearson Education.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jones, G. R. (2000). *Organizational theory*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Judge, W. Q., Fryxell, G. E., in Dooley, R. S. (1997). The new task of R&D management: Creating goal-directed communities for innovation. *California Management Review*, 39(3), 72–85.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kandampully, J. (2002). Innovation as the core competency of a service organisation: The role of technology, knowledge and networks. *European Journal of Innovation Management*, 5(1), 18–26.
- Kaplan, R. S., in Norton, D. R. (2005). The balanced scorecard: Measures that drive performance. *Harvard Business Review*, 83(7–8), 172–180.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge.
- Kenny, B., in Reefy, E. (2006). The impact of organisational culture factors on innovation levels in SMEs. *Irish Journal of Management*, 27(2), 119–142.

- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37–50.
- Kirwan, C., in Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268.
- Klein, J. I. (1989). Parenthetic learning in organizations: Toward the unlearning model. *Journal of Management Studies*, 26(3), 291–308.
- Kolb, D. A., in Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. V C. Cooper (ur.), *Theories of group process* (str. 33–57). London: Wiley.
- Koskinen, K. U. (2003). Evaluation of tacit knowledge utilization in work units. *Journal of Knowledge Management*, 7(5), 67–81.
- Koufteros, X. A. (1999). Testing a model of pull production: A paradigm for manufacturing research using structural equation modeling. *Journal of Operations Management*, 17(4), 467–488.
- Krogh, von G., Ichijo, K., in Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and the power of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lave, J., in Wenger, E. (2003). *Situated learning? Legitimate peripheral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, S., Courtney, J., in O’Keefe, R. (1992). A system of organizational learning using cognitive maps. *Omega*, 20, 23–38.
- Levinthal, D. A., in March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95–112.
- Levitt, B., in March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319–338.
- Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Lopez Sanchez, J. A., Santos Vijande, M. L., in Trespalacios Gutierrez, J. A. (2010). Organisational learning and value creation in business markets. *European Journal of Marketing*, 44(11–12), 1612–1641.
- Lucas, B. (2005, avgust). Mind your brain: Why lifelong learning matters. *Training Journal*, 18–21.
- Lyles, M. A., in Schwenk, C. R. (1992). Top management, strategy and organizational knowledge structures. *Journal of Management Studies*, 29(2), 155–174.
- Mahajan, V., Sharma, S., in Bettis, R. A. (1988). The adoption of the m-form organizational structure: A test of imitation hypothesis. *Management Science*, 34(10), 1188–1201.
- Malhotra, Y. (1996). *Organizational learning and learning organizations: An overview*. Pridobljeno s <http://whhttp://www.brint.com/papers/orglrng.htm>www.kmbook.com/orglrng.htm
- Mannetti, L., Pierro, A., Kruglanski, A., Taris, T., in Bezinović, P. (2002). A cross-structural study of the need for cognitive closure scale: Comparing its structure in Croatia, Italy, USA and the Netherlands. *British Journal of Social Psychology*, 41, 139–156.

- March, J. G., in Olsen, J. P. (1975). The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3(2), 147–171.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning Organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. (1987). *Learning in the workplace*. New York, NY: Croom Helm.
- Marsick, V. J., in Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151.
- Martínez-León, I. M., in Martínez-García, J. A. (2011). The influence of organizational structure on organizational learning. *International Journal of Manpower*, 32(5–6), 537–566.
- Martins, E. C., in Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64–74.
- Meyer-Dohm, E., 1992. Human resources 2020: Structures of the learning company. V *Proceedings of the Human Resources in Europe at the Dawn of the 21st Century Conference* (str. 299–318). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation? Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Mills, D. Q., in Friesen, B. (1992). The learning organization. *European Management Journal*, 10(2), 146–156.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D., in Théorêt, A. (1976). The structure of “unstructured” decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 21(2), 246–275.
- Nadler, D. A., in Gerstein, M. S. (1992). *Organizational architecture: Designs for changing organizations*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Neely, A., in Adams, C. (2002). *The performance prism*. Pridobljeno s <http://www.performance-measurement.net/news-detail.asp?nID=31>
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96–104.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I., in Takeuchi, H. (1996). A theory of organisational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7–8), 833–846.
- Nystedt, L., Sjöberg, A., in Hägglund, G. (1999). Discriminant validation of measures of organizational commitment, job involvement, and job satisfaction among Swedish army officers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(1), 49–55.
- Piaget, J. (1985). *Equilibration of cognitive structures*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2008). Ljubljana: Državna založba Slovenije.



- Polany, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pun, K. F., in Nathai-Balkissoon, M. (2011). Integrating knowledge management into organisational learning. *The learning organization*, 18(3), 203–223.
- Rant, M. (2003). *Učenje združbe*. Pridobljeno s [http://miha.ef.uni-lj.si/\\_dokumenti3plus2/190002/Ucenjezdruzbe.ppt#280,8](http://miha.ef.uni-lj.si/_dokumenti3plus2/190002/Ucenjezdruzbe.ppt#280,8)
- Richey, R. C. (2000). *The legacy of Robert M. Gagne*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York, NY: Macmillan.
- Sanz-Valle, R., Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D., in Perez-Caballero, L. (2011). Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 997–1015.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. izd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, A. D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schulz, K.-P. (2005). Learning in complex organizations as practicing and reflecting: A model development and application from a theory of practice perspective. *Journal of Workplace Learning*, 17(7–8), 493–507.
- Schwandt, D., in Marquardt, M. J. (2000). *Organizational learning*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Sharma, R., Yetton, P., in Crawford, J. (2009). Estimating the effect of common method variance: The method-method pair technique with an illustration from TAM research. *MIS Quarterly*, 33(3), 473–490.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7–28.
- Sinkula, J. M., Baker, W. E., in Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge and behavior. *Academy of Marketing Science Journal*, 25(4), 305–318.
- Skinner, B. F. (1935). Two types of conditioned reflex and a pseudo type. *Journal of General Psychology*, 12, 66–77.
- Skinner, B. F. (1937). Two types of conditioned reflex: A reply to Konorski and Miller. *Journal of General Psychology*, 16, 272–279.
- Skinner, B. F. (1948). "Superstition" in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168–172.
- Slater, S. F., in Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 67–74.
- Smith, M. K. (2005). *Learning theory*. Pridobljeno s [www.infed.org/biblio/b-learn.htm](http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm)
- Starbuck, W. H., in Milliken, F. J. (1988). Challenger: Fine-tuning the odds until something breaks. *Journal of Management Studies*, 25(4), 319–340.
- Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30, 63–73.

## Literatura

- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Škerlavaj, M., in Dimovski, V. (2006). Influence of organizational learning on organizational performance from the employee perspective: The case of Slovenia. *Management*, 11(1), 75–90.
- Škerlavaj, M., in Dimovski, V. (2007). Study of the mutual connections among information-communication technologies, organisational learning and business performance. *Journal of East European Management Studies*, 11(1), 9–29.
- Škerlavaj, M., Indihar, M. Š., Škrinjar, R., in Dimovski, V. (2007). Organizational learning culture: The missing link between business process change and organizational performance. *International Journal of Production Economics*, 106(2), 346–367.
- Thorndike, E. L. (1911). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1, 5–12.
- Trunk Širca, N., in Gomezelj Omerzel, D. (2006). *Implementacija sistema priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v slovenski visokošolski prostor*. Koper: Fakulteta za management.
- Tyler, K., Patton, M., Mongiello, M., in Meyer, D. (2007). Services business markets: A further view of a new reality or a blurred landscape? *Journal of Services Marketing*, 21(5), 295–303.
- UNCTAD. (2004). *World investment report 2004: The shift towards services*. New York, NY, in Ženeva: United Nations.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all: Meeting basic learning needs. Pridobljeno s [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF)
- Vakola, M., in Rezgui, Y. (2000). Organisational learning and innovation in the construction industry. *The Learning Organization*, 7(4), 174–183.
- Venkatraman, N., in Ramanujam, V. (1987). Measurement of business economic performance: An examination of method convergence. *Journal of management*, 13(1), 109–122.
- Vince, R., Sutcliffe, K., in Olivera, F. (2002). Organizational learning: New directions. *British Journal of Management*, 13, S1–S6.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, J. P., in Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57–91.
- Wang, E., Klein, G., in Jiang, J. J. (2007). IT support in manufacturing firms for a knowledge management dynamic capability link to performance. *International Journal of Production Research*, 45(11), 2419–2434.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177.
- Weerakoon, T. S. (1996, februar). Organizational performance: A stakeholder concept. Predstavljeno na International Research Conference on Quality Management, Melbourne.
- Willcoxson, L., in Millett, B. (2000). The management of organisational culture. *Australian Journal of Management & Organisational Behaviour*, 3(2), 91–99.

- Williams, L. J., in O'Boyle, E. H. (2008). Measurement models for linking latent variables and indicators: A review of human resource management research using parcels. *Human Resource Management Review*, 18(4), 233–242.
- Yeo, R. K. (2008). Identifying the competitive sword: Learning to be cutting-edge for organizational development. *Business Strategy Series*, 9(1), 30–36.
- Zdunczyk, K., in Blenkinsopp, J. (2007). Do organisational factors support creativity and innovation in Polish firms? *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 25–40.

# CCU narr

## O avtorju

Valerij Dermol je doktoriral na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Delovne izkušnje je pridobival v poslovnem usposabljanju in svetovanju. Na začetku svoje profesionalne kariere je bil zaposlen v mednarodnem svetovalnem podjetju, nato pa je dolga leta deloval samostojno kot svetovalac in izobraževalec. Vsebinsko se je osredotočal na področji marketinga in komunikacije. Trenutno je zaposlen na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije v Celju kot visokošolski učitelj ter nosilec funkcije prodekana. V teh vlogah je združil svoje dolgoletne izkušnje ter teoretična znanja in se usmeril predvsem v raziskovanje vsebin, povezanih z učenjem v podjetjih.



Mednarodna fakulteta  
za družbene in poslovne študije  
International School  
for Social and Business Studies  
Celje · Slovenija