

Dr. sc. Beba E. Rašidović
Univerzitet u Sarajevu / University of Sarajevo
Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije /
Faculty of Criminalistics, Criminology and Security Studies
brasidovic@fkn.unsa.ba

UDK 005.336

Pregledni naučni rad

NEKA TEORIJSKA ODREĐENJA UPRAVLJANJA ZNANJEM

SOME THEORETICAL DETERMINATION OF KNOWLEDGE MANAGEMENT

Sažetak

Upravljanje znanjem je u modernim vremenima postalo nezaobilazan koncept u nastojanju da se savlada svakodnevna proizvodnja i distribucija ogromne količine informacija i na njima zasnovanog novoga znanja koje zahvaljujući napredovanju tehnologije sve brže zastarijeva. Koncept, međutim, nije nov iako je aktueliziran krajem 20. i početkom 21. stoljeća u nastojanju da se pronađe novi interdisciplinarni poslovni model, a glavni razlozi leže u globalizaciji, konkurentnosti, utjecaju znanja na cijenu nekog proizvoda na tržištu, smanjenje broja uposlenih i njihovo prestrukturiranje i potreba za inovacijama. Rad se zato bavi nekim teorijskim određenjima upravljanja znanjem razmatrajući druge teorijske tradicije koje su utjecale na razvoj ovoga koncepta.

Ključne riječi: *upravljanje znanjem, teorija ljudskog kapitala, priroda stručnog rada, organizacijsko učenje*

Summary

Knowledge management in modern times has become an unavoidable concept in an effort to overcome everyday production and distribution of huge amounts of information and new knowledge based on them that which, thanks to the advancement of technology, is becoming increasingly obsolete. The concept, however, is not new, though it was initialized at the end of the 20th and early 21st centuries in an effort to find a new interdisciplinary business model. The main reasons of this actualization lie in globalization, competitiveness, influence on the price of a product on the market, the number of employees and their restructuring and the need for innovations. The paper therefore deals with some theoretical definitions of knowledge management by considering other theoretical traditions that have influenced the development of this concept.

Key words: *knowledge management, human capital theory, expert work nature, nature of expertise, organizational learning*

Uvod

Upravljanje znanjem je uspostavilo svoj teorijski sistem, ali se kao neovisna disciplina u svome teorijskom određenju u vremenu oslanjalo na mnoge druge teorijske tradicije. Među njima su tri posebno utjecale na razvoj teorije upravljanja znanjem i s njom su u dinamičnoj vezi koja određuje multidisciplinarnost ovoga područja, a to su: teorija ljudskog kapitala, priroda stručnog rada i organizacijsko učenje.

Teorija ljudskog kapitala

Teorija ljudskog kapitala (*human capital theory*) je grana ekonomije čiji je predmet interesiranja vrijednost ljudskih resursa iako sam pojam ljudskog kapitala nije ni jednoznačno ni precizno određen. Ljudski faktor je temeljni za ostvarivanje ekonomskih ciljeva i na mikro i na makroplanu, a stalno poboljšanje i unapređenje ljudskih potencijala je povezano sa obrazovanjem i obrazovnim sistemima, njihovim usklađivanjem sa savremenim potrebama i povećanjem broja visokoobrazovanih ljudi, jer se efekti kvalitete obrazovanja odražavaju na procese ekonomskog razvoja. „Ljudski kapital su nematerijalni resursi što ih posjeduju pojedinci i grupe unutar određene populacije. Ovi resursi uključuju sva znanja, talente, vještine, sposobnosti, iskustvo, inteligenciju, naobrazbu, oštroumnost i mudrost koju posjeduju osobe individualno i kolektivno što u cjelini predstavlja oblik bogatstva koji stoji na raspolaganju zemljama i organizacijama za ostvarenje njihovih ciljeva“ (Huff n. d.: 1). To je neopipljiva, skrivena imovina koju je ponekad teško identificirati i procijeniti, a olakšava „stvaranje osobnog, društvenog i gospodarskog blagostanja“ (OECD prema Pastuović 2012: 192).

Ljudi su vrijedna imovina i jedan od proizvodnih elemenata koji mogu generirati dodanu vrijednost kroz ulaganja u njihov razvoj, jer se postiže veći uspjeh sa osobama s višim nivoom kompetentnosti. Ljudski se kapital u tom smislu može posmatrati iz dvije perspektive: prva je čovjek kao radna snaga i njegovo iskorištavanje kao i drugih faktora proizvodnje kakvi su finansijska sredstva, zemljište, strojevi, radni sati i slično; druga je perspektiva ljudski kapital kao investicija kroz ulaganje i obrazovanje, tako da u proširenom smislu ljudski kapital obuhvata viđenje čovjeka kao tvorca kojeg čine znanja, vještine, sposobnosti i iskustvo nastali u stalnoj interakciji između čovjeka i okruženja (Kwon 2009: 5). Ljudski kapital je od svih različitih oblika kapitala najbitniji jer od čovjeka ovisi eksploatacija prirodnih resursa i svih drugih vrsta kapitala. Uz znanje i obrazovanje u ljudski kapital se svrstavaju

i sva druga svojstva ljudi kao što su tjelesno zdravlje, fizičke i mentalne sposobnosti, motiviranost za rad i razvoj (Pastuović 1999: 374).

Koncept o ljudskom kapitalu povezuje se sa američkim ekonomistom Theodorom Shultzom koji je prvi zagovarao tezu da je obrazovanje proizvodna investicija, a ne potrošnja, te da je obrazovanje akumulacija kapitala na koju u vrednovanju treba primijeniti iste kriterije kao i na materijalnu proizvodnju (Pastuović 1999: 375), jer je Shultz vidio ljudski kapital kao nešto vrlo srodno imovini, a ne samo kao radnu snagu. Još jedna od perspektiva ljudskog kapitala je njegovo poimanje kao sinonima za znanje (jer znanje je u glavama ljudi) utisnutog u sve nivoe: individualni, institucionalni i nacionalni. Za razliku od radne snage, njegovi su atributi mogućnost širenja, samogeneriranja, prenošenja i dijeljenja, pri čemu su prve dvije karakteristike povezane sa činjenicom da količina znanja povećava individualni ljudski kapital, a druge dvije karakteristike govore da se znanje može prenositi na druge ljude, odnosno da prve dvije umnožavaju ljudski kapital, a posljednje dvije pomažu njegovom rasprostiranju. Pastuović kaže (2012: 199) da količina raspoloživog znanja određuje ljudski kapital, a dijeljenje i primjena generiraju organizacijski kapital, pri čemu je organizacijski kapital zapravo socijalni kapital na organizacijskom nivou.

Ljudski kapital je višedimenzionalni koncept determiniran različitim svojstvima pojedinca, ali na prvom mjestu su obrazovanje, formalno i neformalno, obuka na radnom mjestu i informalno (iskustveno) učenje, te cjeloživotno učenje, jer se radne i druge kompetencije stječu tokom cijeloga života. Obučenost radne snage i njena sposobnost da usvaja nova znanja i vještine ovisi o obrazovnom sistemu neke zemlje, jer kvalitetniji obrazovni sistem implicira viši stepen inovacija, a inovacija je kreativni proces i predstavlja nove ideje, te je za moderno društvo puno svakodnevnih promjena od izuzetnog značaja da pojedinci vole učiti i stjecati nova znanja, ali i da znaju kako da uče. Ulaganja u ljudski kapital ovise, međutim, od političkog, ekonomskog i društveno-kulturnog konteksta. Na individualnom planu ona donose povećanje prihoda uvjetovano povećanom produktivnošću i omogućuju pojedincu da bolje kotira na tržištu rada, na organizacijskom nivou rastu kolektivne kompetencije, organizacijske rutine i organizacijska kultura, a na nivou cjelokupnog društva razvija se svijest o važnosti ljudskog kapitala za demokraciju, ljudska prava i političku stabilnost, što u konačnici rezultira društveno-političkim razvojem.

Ljudski kapital se može podijeliti na opći i specifični (Kwon 2009: 18). Opći predstavlja opća, generička znanja i vještine, nespecifična za pojedine zadatke, poslove ili organizacije, a akumulira se kroz obrazovanje i radno iskustvo; ugrađen je u pojedinca i može se prenositi i primjenjivati u

različitim situacijama, poslovima i zadacima. U opći ljudski kapital prvenstveno ulaže država, te na taj način utječe na ekonomski razvoj. Specifični ljudski kapital je vezan uz određene poslove i predstavlja sposobnosti; obično se akumulira kroz obrazovanje, trening i radno iskustvo na određenim poslovima u organizaciji u kojoj su pojedinci zaposleni i u područjima koja su za tu organizaciju specifična, te se teško prenosi i primjenjuje na drugim poslovima i u drugim organizacijama.

Recentna istraživanja iz područja ljudskog kapitala odnose se na isplativost ulaganja u pojedine niveoe obrazovanja, te su pokazala da je najisplativije ulaganje u osnovno obrazovanje, a vrlo je značajno i predškolsko obrazovanje, jer učenje u najranijem životnom periodu predstavlja temelj i njegovi se učinci multipliciraju kroz cijeli život (Pastuović 2012: 198). Isplativost visokog obrazovanja se ogleda u aktivnostima razvoja inovacija i transfera inovativnog znanja i tehnologija iz akademskog u proizvodni sektor. Razvoj znanstvenoistraživačkih djelatnosti u akademskom okruženju i njihovo povezivanje sa korporacijskim inovativnim djelatnostima od neprocjenjive je važnosti za društveno-ekonomski razvoj neke zajednice, jer je investiranje u ljudski kapital suština razvoja društva.

Obrazovanje dobiva sve veći značaj i sve više utječe na položaj pojedinaca na tržištu rada, a tržište rada je podložno intenzivnim i obimnim promjenama, pa svako mora biti spreman nositi se s tim promjenama i njima upravljati kako na poslu tako i u privatnom životu. Turbulentno poslovno i svako drugo okruženje sužavaju vrijeme u kome se mogu sa sigurnošću planirati kvalifikacije koje će sutra biti potrebne, jer stečena znanja i vještine tokom vremena zastarijevaju i ne odgovaraju novim uvjetima. Stoga je od velikog značaja stjecanje određenih vještina koje pojedinca čine fleksibilnim zaposlenikom otpornim na ove preokrete tržišta rada. Sve važnija postaje funkcionalna pismenost koja obuhvata ona znanja i vještine primjenjive u različitim područjima i različitim poslovnim okruženjima. To je jedan od temeljnih zahtjeva na tržištu rada i naziva se prag minimalnih sposobnosti. Danas su to npr. poznavanje stranog jezika i rada na računaru, ali već sutra prag minimalnih sposobnosti može podrazumijevati mnoštvo drugih sposobnosti i vještina važnih za procjenu vrijednosti ljudskog kapitala na tržištu rada, pa je sve izraženija potreba cjeloživotnog učenja kako bi se moglo upravljati promjenama i ostati u toku. Važan dio cjeloživotnog učenja je i obrazovanje odraslih, jer se tako obezbjeđuje prilagođavanje obrazovanja potrebama tržišta rada i ekonomije zasnovane na znanju, a predstavlja sve oblike nestrukovnog učenja odraslih, bez obzira na to izvodi li se formalno, neformalno ili informalno, čime odrasli razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i unapređuju svoje tehničke ili profesionalne

kvalifikacije ili ih preusmjeravaju da bi zadovoljili svoje potrebe ili potrebe društva u kojem žive. Razni oblici formalnog i neformalnog obrazovanja i informalnog učenja su zato sastavni dio života današnjeg čovjeka; formalno obrazovanje ga priprema za određeno zanimanje, a drugi oblici obrazovanja i učenja mu omogućuju opstanak na tržištu rada.

Priroda stručnog rada

Priroda stručnog rada (*nature of expertise*) je druga teorijska tradicija važna za razvoj teorije upravljanja znanjem. Herling je (prema Bottazzo 2004: 33) stručno znanje definirao kao „sposobnost za dosljedno obavljanje pravih stvari na pravilan način“, a takvo znanje karakteriziraju dinamičnost, specifičnost za određeno područje, te određena znanja, iskustva i sposobnosti. U općejezičkom smislu stručnjakom, ekspertom, specijalistom se smatra neko ko je temeljito savladao neko područje, posjeduje visok nivo znanja i vještina iz tog područja i osposobljen je da radi u tom području. John Storm (2003: 1) smatra da je valjan stručnjak neko čije tvrdnje o vlastitoj stručnosti idu dalje od onoga što je iskusio ili naučio dugogodišnjim bavljenjem određenim područjem, profesijom ili hobijem. Morala bi postojati i neka druga uvjerenja nečije stručnosti, a za Storma ona uključuju dokaze posebnog doprinosa razvoju određenog područja ili struke kroz vlastite ideje, teorije i koncepte, jasno vidljivu ljubav i sklonost prema određenom području ili struci, potvrdu zadovoljstva klijenata, studenata ili kolega u određenom području i sposobnost transfera nečije stručnosti u korisnu praktičnu komunikaciju (kroz pisanje, predavanja i sl.), sisteme ili proizvode. U okviru akronima EXPERT Storm (2003: 1) definira šest faktora koji mogu poslužiti kao sredstvo za procjenu i poređenje stručnjaka i njihove stručnosti: E kao *experience* – iskustvo predstavlja stvarno iskustvo u nekoj oblasti ili području, te stvarnu osobnu upućenost u trendove, postignuća, ali i slabosti unutar svoga područja ili struke; X (*expertise*) podrazumijeva svijest o ranijim i trenutnim modelima i teorijama u svome stručnom području, te osobne originalne doprinose njihovom razvoju; P (*passion*) kao ljubav, strast, posvećenost što predstavlja entuzijazam i sklonost prema određenom predmetu ili oblasti i vidljivu energiju koja se očituje kao radoznala, intrigantna, izazovna i zarazna; E kao *excellence* ili izvrsnost i predstavlja posvećenost povećanju, usavršavanju i širenju znanja iz određenog stručnog područja, kao i osobnom intelektualnom razvoju i cjeloživotnom učenju; R kao *recognition* ili priznanje i prepoznavanje valjanosti i stručnosti pojedinca od klijenata, korisnika, učesnika, studenata ili kolega, kao i objavljene znanstvene i stručne radove iz svoga područja ili struke, te T kao

transferability ili transferabilnost što obuhvata mogućnost prijenosa ideja, koncepata i teorija drugima, te praktične, korisne alate i tehnike koje doprinose napretku, obrazovanju i razvoju. U modernim vremenima se stručno znanje poistovjećuje sa kompetencijama. „Pojam kompetencija se konkretizira tako da se navode i kognitivna i nekognitivna svojstva osobe (znanja, intelektualne vještine, vrijednosti, stavovi i navike) koje su potrebne da bi se uspješno obavljale određene profesionalne i neprofesionalne aktivnosti, te tako da se navede šta je kompetentna osoba sposobna izvršiti“ (Pastuović 2012: 49). „Kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja i njegove primjene (vještina), stavova i odgovornosti“ (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk 2010: 24). Kompetencije su zapravo poveznica između područja obrazovanja i područja rada, jer čine pojedinca osposobljenim za obavljanje stručnih poslova u radnim organizacijama. Glaser (1985: 7) izvodi pet općih zaključaka – generalizacija o prirodi stručnog rada: prva generalizacija odnosi se na stalno razvijanje i povećanje kompetencija kako se akumuliraju nova iskustva u određenom stručnom području; druga generalizacija kaže da priroda stručnog rada postaje sve specifičnija, te stručnost u jednom području ne znači nužno i stručnost u drugim područjima, iako postoje neka stručna znanja koja su primjenjiva u više područja. Treći opći zaključak po Glaseru je da stručnjaci razvijaju takve opće mentalne modele i sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja problema i ciljeva da stručna znanja imaju gotovo karakter intuicije. Četvrta generalizacija kaže da je stručno znanje proceduralno i povezano sa primjenom, a peta da spomenute karakteristike stručnog rada omogućavaju stručnjacima brzo prepoznavanje problema na osnovu prezentiranih činjenica i usmjerenost ka njihovom rješavanju, te je stručni rad strukturiran, pa je uloga dosjećanja i procesiranja informacija kod stručnjaka reducirana. Stručno znanje nije pasivno i nedjelotvorno, ono je izrazito proceduralno, regulirano i kompilirano, pa stručnjaci visokog ranga mogu razviti sposobnosti generalizacije upotrebom kognitivnih mapa i analogija iz vlastitog područja i njihovom primjenom u drugim područjima, a vještine rješavanja problema se uspješno mogu prenositi iz područja u područje, tako da uključeni kognitivni procesi postaju dekontekstualizirani. Iako definiranje samoga pojma, kao i šta znači biti stručnjak još uvijek nije jednoznačno i predmet je rasprava u okviru različitih znanstvenih disciplina, priroda stručnog rada podrazumijeva stalno stručno usavršavanje „kao održavanje i povećanje znanja, stručnosti i kompetencija stručnjaka tijekom njihovog radnog vijeka“ (Horvat 2009: 26), a uključuje razgovor i rasprave s kolegama, praćenje stručne literature, sudjelovanje na stručnim skupovima i u znanstvenim istraživanjima, pisanje znanstvenih i stručnih radova i sl.

Organizacijsko učenje

Organizacijsko učenje (*organizational learning*) je treća teorijska tradicija važna za razvoj upravljanja znanjem kao zasebne discipline, a povezana je sa idejom stvaranja organizacija koje uče kao načina stvaranja društva koje uči ili društva znanja. Učenje je ključna komponenta u transformaciji tradicionalnih organizacija u učeće organizacije, pa je organizacijsko učenje od izuzetnog značaja za upravljanje znanjem, te se istraživanje organizacijskog učenja bavi strategijama koje omogućuju nekoj organizaciji da postane organizacija koja uči, modelima organizacijskog učenja, kao i instrumentima za ocjenu organizacijskog učenja (Bottazzo 2004: 33).

Pojam organizacijskog učenja je, međutim, sam po sebi kompleksan. Argyris i Schon (prema Gregory 2001: 168) ga vide kao neku vrstu paradoksa, jer organizacije nisu samo puke zbirke pojedinaca iako nema organizacije bez takvog zbira. U skladu s tim, organizacijsko učenje nije samo učenje pojedinaca iako organizacija uči kroz znanja, iskustvo i djelovanje pojedinaca, ali učenje pojedinca ne može biti dovoljno da bi se govorilo o učenju na nivou organizacije, pa Prange (prema Tseng i McLean 2008: 1) komentira kako je jedan od najvećih mitova iz organizacijskog učenja način na koji se učenje može smatrati organizacijskim. Iako postoji mnoštvo različitih pristupa u definiranju organizacijskog učenja, u principu se mogu izdvojiti dvije glavne škole: kognitivna koja ističe element mišljenja i bihevioralna koja je usmjerena na dimenziju djelovanja (Leavitt 2011 :4). Ova prva smatra da se učenje događa kroz mentalne modele, strukture i šeme što nam omogućuju razumijevanje situacija, njihovu interpretaciju i odgovor na promjene u okruženju. Druga škola ističe iskustveno učenje kroz eksperimentiranje, posmatranje, analizu i ispitivanje rezultata, pa je prvi model zasnovan na mišljenju, a drugi na akciji. U skladu s tim, McGill i Slocum (prema Leavitt 2011: 5) definiraju organizacijsko učenje „kao odgovor na nove informacije promjenom vlastitog 'programa' za procesiranje i vrednovanje informacija.“ Peter Senge pokušava izbalansirati kognitivne i bihevioralne elemente i tvrdi da se „organizacijsko učenje događa kada se razvije novi i opsežan obrazac mišljenja u kome se slobodno izražavaju kolektivne težnje, gdje ljudi stalno proširuju svoje kapacitete za kreiranje rezultata koje istinski žele i gdje ljudi kontinuirano uče kako da uče zajedno“ (prema Leavitt 2011: 5). Nevis, DiBella i Gold određuju organizacijsko učenje kao „stanje ili proces unutar organizacije koji podupire ili poboljšava djelovanje zasnovano na iskustvu“ (prema Leavitt 2001: 5).

Nema dakle jedinstvene definicije organizacijskog učenja i sve postojeće se kreću u spektru od kognitivnih do bihevioralnih, a nove ideje povezane sa određenjem organizacijskog učenja se javljaju svakodnevno što nesumnjivo

potvrđuje vrijednost organizacijskog učenja kao sposobnosti za kreiranje konkurentske prednosti u kompleksnom, dinamičnom i nesigurnom tržištu. Organizacijsko učenje je metod koji omogućuje podmlađivanje i pritanje novih ideja u organizaciji, ali i na individualnom planu, pa je njegova uloga značajna u mijenjanju organizacijske kulture, stavova, ponašanja, sistema i procesa.

Organizacijsko učenje se može posmatrati iz različitih perspektiva: individualne, grupne, organizacijske, kao segment ekonomije, nacionalne, čak i iz perspektive društva kao cjeline, pa je organizacijsko učenje kompleks (Klingner i Sabet 2005: 201), koji se tiče sveobuhvatnog sistematičnog oblikovanja radne okoline kako bi se omogućio razvoj ljudi, procesa učenja i obrazovne infrastrukture. Organizacijsko učenje je ponajprije intrigantno za znanstvenike iz područja socijalne psihologije čije je izučavanje usmjereno ka razumijevanju odnosa između opažanja i interakcije pojedinaca i njihovog doprinosa mnogo složenijem organizacijskom ponašanju, te razumijevanju kako organizacijska kultura zauzvrat oblikuje percepciju i ponašanje pojedinaca. Za organizacijske teoretičare i menadžere organizacijsko učenje je interesantno iz perspektive razumijevanja promjena u organizaciji, pa prema nekima od njih organizacijsko učenje doprinosi koherentnosti i homogeniziranju organizacije, a za druge organizacijsko učenje omogućuje različitost, raznovrsnost i kreativnost. Organizacijsko učenje stalno varira i balansira između ta dva oprečna pola. Argyris i Schon (prema Gregory 2001: 168) iznose jednu od teorija organizacijskog učenja koja se temelji na konceptu da organizacijsko učenje počiva na onim pojedincima u organizaciji čije se djelovanje bazira na setu djeljivih modela ponašanja. Ova teorija pretpostavlja da spomenuti pojedinci izražavaju opće stavove čije su namjere zaštititi status quo i tako učinkovito spriječiti drugačije ponašanje u organizaciji, kako bi se zadržale stare rutine i u ponašanju pojedinaca, a i kada je riječ o procedurama. Organizacijsko učenje je ovdje naglašeno u odnosu na rizična ponašanja ili ponašanja koja mogu biti potencijalna prijetnja u organizaciji, te Argyris (prema Gregory 2001: 169) govori o organizacijskom učenju upotrebom termina učenje u jednoj i učenje u duploj petlji kojim se povezuju varijable, akcijske strategije i posljedice (Tseng i McLean 2008: 3). Učenje u jednoj petlji Argyris definira kao takvo u kome se uvijek poklope namjere i rezultati, a kada se ne poklapaju, korigiraju se bez dovodenja u pitanje organizacijskih pretpostavki i politika. Suprotno tome, učenje u duploj petlji Argyris određuje kao takvo u kome dolazi do poklapanja ili ako se otkrije nepoklapanje između namjera i rezultata djelovanja, vrše se promjene i korekcije u osnovnim pretpostavkama i politikama organizacije. Argyris (prema Gregory 2001: 169) to plastično

objašnjava upotrebom analogije sa termostatom koji je podešen na 20 stupnjeva Celzija i koji se automatski uključi kada temperatura u sobi padne niže od 20 stupnjeva i to je za Argyrisa dobar primjer učenja u jednoj petlji. Ako se termostat zapita zašto sam izbaždaren na 20 stupnjeva i onda istraži da li je ili nije neka druga temperatura ekonomičnija i pogodnija za zagrijavanje prostorije, onda je to učenje u duploj petlji. Mnogi profesionalci se često ističu u učenju u jednoj petlji, dakle odlično funkcioniraju u utvrđenim modelima ponašanja i procedurama unutar organizacije, ali nisu tako uspješni u situaciji učenja u duploj petlji, jer ne znaju da uče iz vlastitih padova i pogrešaka, osobito ako su ih rijetko doživljavali tokom obrazovanja i karijere, te postaju defanzivni, a takvo ponašanje, ako se raširi unutar organizacije ili jednog njenog dijela, loše utječe na razvoj učeće organizacije, jer može blokirati učenje unatoč tome što su mu pojedinci posvećeni u punoj mjeri. Organizacijsko učenje može se odrediti kao najviši oblik individualnog i grupnog učenja, a Smith (prema Tseng i McLean 2008: 3) navodi četiri tipa učenja značajna za teoriju organizacijskog učenja: iskustveno učenje, akcijsko učenje, zajednice prakse i informalno učenje.

Skladno i svrsishodno organizacijsko učenje je pretpostavka upravljanja znanjem s obzirom na to da upravljanje znanjem u nekoj organizaciji podrazumijeva stvaranje, prikupljanje i upotrebu informacija i znanja za postizanje strateških ciljeva te organizacije, a na nivou društva kao cjeline upravljanje znanjem je učinkovito, svrsishodno korištenje znanja od odgovornih lidera kako bi se dosegli društveni, politički, ekonomski, kulturni i ekološki ciljevi društva. Zbog toga, da bi organizacija učila i postala učeća organizacija, njena organizacijska kultura mora osigurati okruženje u kome je učenje način funkcioniranja koji menadžment organizacije favorizira, te važnost koncepta učenja mora biti jasno i potpuno prosljeđena kroz cijelu organizacijsku hijerarhiju. Organizacijsko učenje tako podrazumijeva sistemski pristup i zahtijeva otvorenost sistema za protok i razmjenu informacija, jer razmjena informacija i znanja stvara memoriju organizacije. Organizacija koja uči uz pomoć organizacijskog učenja reagira proaktivno na promjene u okruženju tako što razvija i poboljšava sposobnosti učenja, stvara radno okruženje koje potiče i podržava učenje za sve uposlenike i zapravo omogućava nastavak školovanja na organizacijskom nivou kroz različite oblike učenja. Lehman (2017: 55–56) utvrđuje četiri prepreke koje onemogućuju uspješno dijeljenje i prijenos znanja unutar organizacije, a povezane su sa organizacijskom kulturom. Prva je prepreka neznanje na oba kraja prijenosa znanja što znači da osobe koje posjeduju znanje ne shvaćaju da ono može biti vrijedno i za druge, a oni koji traže znanje ne znaju gdje da ga pronađu. Druga prepreka je nedostatak sredstava za stjecanje znanja što zapravo odražava nedostatak unutrašnjih procesa ili tehnologija unutar

organizacije koje bi omogućile pronalaženje, prikupljanje i dijeljenje znanja. Treća prepreka po Lehmanu je nedostatak odnosa između, kako on kaže, nositelja i primatelja znanja, a četvrta je sporo usvajanje novih znanja uzrokovano nedostatkom motivacije unutar organizacije pod utjecajem sistema nagrađivanja.

U cilju stvaranja učećih organizacija kao modaliteta stvaranja društva koje uči, vrhunski menadžeri učećih organizacija moraju biti inovativni i spremni na preuzimanje rizika i širenje promjena od vrha prema dolje u organizacijskoj hijerarhiji, jer organizacija koja uči mora imati dobru komunikaciju između uposlenika, a inovativnost i kreativnost bi trebale da imaju prevlast nad pojedinačnim stavovima i internim pravilima organizacije. Međutim, potrebna je i puna svjesnost da inovacije imaju i svoje specifične zamke. Organizacijske rutine kao standardni način funkcioniranja su važan dio organizacijske memorije i njenog učenja u prošlosti, jer su na taj način i nastale, ali mogu biti, zbog svoje tvrdokornosti, i zapreka otkrivanju i primjeni drugih procedura u skladu sa radikalnim promjenama u okruženju. U svrhu optimizacije organizacijskog učenja potreban je barem minimum usaglašavanja, općeg zadovoljstva, povjerenja, konsenzusa i racionalizacije. Rutine mogu znanje učiniti nesigurnim, pa je pretvaranje stručnog znanja u rutine riskantno zbog imitiranja, ponavljanja i gubitka takvih karakteristika znanja kao što su privlačnost, izazovnost i nadmoćnost.

Organizacijsko učenje je koncept koji sadrži četiri različita metoda: prilagođavanje, zajedničke pretpostavke, stjecanje znanja o odnosu akcija – rezultat i institucionalna iskustva (Dimovski i Colnar 1999: 701). Prilagođavanje je proces otkrivanja promjena u okolini, prilagođavanja i ovladavanja tim promjenama; zajedničke pretpostavke su temelj za upotrebu organizacijske teorije i promjenu organizacijskog učenja; stjecanje znanja je trajan proces učenja u odnosu akcija – rezultat i njihovih učinaka na okruženje, a institucionalna iskustva su akumulacija učinkovitosti koja se dobiva iz iskustva i tradicije.

Klingner i Sabet (2005: 203) navode nekolicinu neophodnih osobnih stavova za upravljanje organizacijskim učenjem kao kompleksom: ponajprije je to živa intelektualna radoznalost i interes za sve, istinski interes za ono šta drugi ljudi misle, kao i zašto tako misle, osjećaj odgovornosti za budućnost i predstojeće rizike koji se ne mogu izbjeći, osjećaj osobne odgovornosti, kao i uzimanje u obzir svih raspoloživih stručnih mišljenja koja mogu pomoći u donošenju odluka. Pritom treba uzeti u obzir činjenicu da uposlenici također mogu osjećati da razmjena znanja i mišljenja može biti štetna za njihov

uspjeh i ostanak na nekom radnom mjestu. Za stvaranje organizacije koja uči potrebno je razvijati stalne i duboke cikluse učenja, a za to je potrebno vrijeme. Gilley i Maycunich (prema Tseng i McLean 2008: 3) opisuju proces organizacijskog učenja u pet faza: prva je priprema za učenje, druga je razmjena informacija među uposlenicima čime usvajaju sadržaje koji su potrebni za poboljšanje njihovih znanja, vještina i ponašanja, treća je stjecanje i prakticiranje znanja, četvrta je prijenos i integracija znanja, a peta faza je odgovornost i priznanje, jer pojedinci moraju biti odgovorni za učenje, ali i nagrađeni za svoj trud i napredak ako je neka organizacija zaista učeća organizacija.

Da bi se neka organizacija mogla smatrati učećom organizacijom, potrebno je da ima ili nastoji implementirati sljedeće atribute (King prema Gregory 2001: 172):

- učinkovitu komunikaciju kroz cijelu organizaciju s ciljem brzog i efikasnog širenja potrebnih informacija uz pristanak pripadnika organizacije da prihvate takve informacije, ali i da ih daju na korištenje
- čuvanje organizacijske memorije što podrazumijeva osiguran pristup informacijama kad god su potrebne na bilo kojem nivou organizacije
- uspostavu takvog informacijskog sistema koji će omogućiti povezivanje novih informacija i postojećeg znanja u cilju stvaranja novog znanja i know-how
- implementaciju informacijskog sistema koji omogućava procese donošenja odluka zasnovanih na znanju

U procesu postajanja neke organizacije učećom organizacijom, u odnosu između pojmova organizacijskog učenja i organizacije koja uči, Tseng i McLean (2008: 4) uvode pojam prakse organizacijskog učenja. Prema četiri tipa učenja značajna u organizacijskom učenju kako ih je odredio Smith,¹ Tseng i McLean (2008: 3) objašnjavaju iskustveno učenje (*experiential learning*) u skladu sa Kolbovom teorijom iskustvenog učenja koja doprinosi shvatanju učenja kao cikličnog procesa sastavljenog od četiri elementa: konkretno iskustvo, posmatranje i refleksija, formiranje apstraktnih koncepta i testiranje u novim situacijama. U praksi organizacijskog učenja, učenje je proces u kome se stvara novo znanje kroz transformaciju iskustva što pripadnicima organizacije pomaže u kontinuiranom učenju, razgovoru i istraživanju. Akcijsko učenje (*action learning*) je u isto vrijeme proces i program koji uključuje male grupe ljudi u rješavanju stvarnih problema, a

¹ iskustveno učenje, akcijsko učenje, zajednice prakse i informalno učenje

Ljudi su usredotočeni na ono što uče i kako njihovo učenje može biti korisno za svakog pripadnika grupe i organizaciju u cjelini, te tako akcijsko učenje doprinosi transformaciji organizacije u okruženje za učenje. Učenje, međutim, nije ograničeno na učenje u organizaciji ili na radnom mjestu, pa praksa organizacijskog učenja smatra itekako značajnim i informalno učenje kao fleksibilan način kreiranja znanja na individualnom planu, a organizacija treba da stvara pogodnu klimu za takve oblike učenja.

Zajednice prakse su važne za razvoj organizacije. Neke od njih su vrlo formalne u organizaciji, a neke su fluidne i informalne.

U okviru ovoga koncepta, individualni nivo učenja se odvija u dvije dimenzije: kontinuirano učenje i razgovori i istraživanje. Individualno učenje je određeno strategijom učenja i akcijom baziranim na kognitivnim i afektivnim kapacitetima pojedinca. Kontinuirano učenje i razgovor i istraživanje podupiru vještine, stručnost, spretnost i sposobnosti pojedinaca, te stvaraju prilike za kontinuirano učenje i promoviraju razgovor i istraživanje, a u okviru organizacije koja uči, na individualnom nivou učenja, identificiraju se vještine koje će pojedincima biti potrebne u budućnosti, pojedinci pomažu jedni drugima u učenju i odnose se s poštovanjem jedni prema drugima. Timski ili grupni nivo učenja podrazumijeva saradnju i timsko učenje kroz zajednički rad i učenje u vidu diskusija i razmjene mišljenja. Organizacijski nivo učenja karakterizira kolektivno iskustvo. Prema Tsengu i McLeanu (2008) četiri su dimenzije organizacije koja uči na organizacijskom nivou: ugrađeni sistemi, sistemi veza, osnaživanja i pridobivanje lidera za učenje. Ugrađeni sistemi predstavljaju dvosmjernu komunikaciju i omogućuju ljudima da dobiju potrebne informacije, održavaju inovirane baze podataka o vještinama i sposobnostima uposlenika, omogućuju da određena znanja budu dostupna za naučiti svim uposlenicima, mjere razliku između postignutih i očekivanih rezultata, te mjere utrošeno vrijeme i sredstva za obuku. U okviru sistema veza, učeća organizacija prepoznaje ljude koji mogu preuzeti inicijativu, omogućava ljudima izbor u poslovnim procjenama i doprinos u definiranju vizije organizacije, daje im kontrolu nad resursima koji su potrebni za rad, podržava uposlenike u preuzimanju rizika. U okviru osnaživanja, učeća organizacija pomaže ljudima da usklade posao i privatni život, ohrabruje ih da razmišljaju na globalnom nivou, sarađuju sa ljudima izvan organizacije i traže odgovore za rješavanje problema unutar cijele organizacije po svim nivoima. Pridobivanje lidera za učenje znači da lideri u organizacijama koje uče u načelu podržavaju zahtjeve za učenjem i obukom, umjesto da funkcioniraju po sistemu komande i kontrole – mentori su i savjetnici, dijele sa

uposlenicima najnovije informacije o konkurentnosti i trendovima i vode svoje timove i povezuju ih sa drugima u stjecanju znanja.

Organizacija koja uči mora razvijati i takvu infrastrukturu znanja koja u isto vrijeme služi kao repozitorij znanja i omogućava kreiranje znanja u onom obliku koji odgovara potrebama pojedinaca, te dopušta distribuciju znanja drugim članovima organizacije, pa su minimalni elementi infrastrukture organizacijskog znanja sljedeći (Gregory 2001: 173):

- komunikacijska infrastruktura koja omogućuje timski rad
- infrastruktura koja pospešuje kreiranje znanja i njegovo dijeljenje i širenje u organizaciji
- infrastruktura koja omogućuje identifikaciju, razvoj i njegovanje ključnih sposobnosti organizacije
- infrastruktura koja omogućuje prepoznavanje ljudi i vještina dostupnih u organizaciji
- infrastruktura koja omogućuje identifikaciju ljudi izvan organizacije koji mogu biti strateški partneri

Valja imati na umu da pojam organizacije koja uči ima univerzalno značenje i nije isključivo vezana uz preduzeća i proizvodne organizacije; zamišljena je njena primjena u svim segmentima društva, pa se svaka društvena organizacija može oblikovati u skladu sa postavkama učeće organizacije.

Bez učenja pojedinaca, timova i grupa, bez mogućnosti kontinuiranog učenja i dijeljenja znanja, bez kolektivne vizije značaja učenja i podrške učenju nema razvoja ljudskog kapitala i organizacijskog rasta, te nema ni organizacije koja uči, a u konačnici ni društva koje uči, odnosno društva znanja.

Umjesto zaključka

Unatoč tome što je pitanje upravljanja znanjem vrlo kompleksno, aktuelizirano u modernom vremenu i definirano na mnoštvo načina iz perspektive različitih znanstvenih disciplina i stručnjaka, neupitno se mogu zaključiti dvije stvari. U središtu koncepta je uvijek i iznova znanje, jer je ono od postanka svijeta bilo ključni faktor ekonomskog i svakog drugog društvenog napretka. Upravljanje znanjem je zapravo staro koliko je star i ljudski um, s obzirom na to da je oduvijek bilo znanja i znalaca. Pritom se misli na znanstveno i svako drugo znanje, dakle koncept je koji se odnosi na cjelinu znanja i interdisciplinarni je fenomen, jer se temelji na svim

aspektima znanja i svim njegovim pojavama i oblicima, od njegovog stvaranja, kodifikacije, do prenošenja i razmjene. Svrha mu je poboljšanje usvajanja i primjene znanja koje će sa svoje strane proizvesti kvalitetnija rješenja, a ona bi trebala donijeti dobrobit cjelokupnom ljudskom življenju. Drugi zaključak koji se nužno nameće je da su ljudi oni koji stvaraju, vrednuju i primjenjuju znanje. Znanje je uvijek interakcija između ljudi bez obzira na koji način je posredovana i gdje su pohranjeni izvori informacija na kojima počiva znanje.

Literatura

1. Bottazzo, V. (2004). „Upravljanje znanjem – nova mudrost ili prolazni trend“, u Jokić, M. (ur.). *Edukacija korisnika i knjižničnog osoblja. Zbornik radova. 5. dani specijalnog knjižničarstva Hrvatske, Opatija, 10. i 11. travnja 2003.* Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, str. 30–41
2. Dimovski, V., i Colnar, T. (1999). „Organizacijsko učenje“. *Teorija in praksa.* 36 (5), str. 701–722 [online]. Dostupno na: <http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip19995dimovskicolnar.pdf> [18.07.2019.]
3. Glaser, R. (1985). „The nature of expertise“. *Occasional Paper No. 107*, 1–21. Columbus (OH): The National Center for Research in Vocational Education. The Ohio State University. Dostupno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED261190.pdf> [07.07.2019.]
4. Gregory, Vicki L. (2001). Knowledge management and building the learning organisation, u: Srikantaiah, K. T., Koenig, M..E.D. (ur.). *Knowledge management for information professionals.* Meaford (New Jersey): ASIS, 161–179
5. Horvat, A. (2009) Cjeloživotno učenje knjižničara u Hrvatskoj: stanje i mogućnosti, u: Horvat, A.; Machala, D. (ur.) *Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost.* Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 21–37
6. Huff, R. n.d. „Human capital“ U Encyclopedia Britannica [online] Dostupno na: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/275598/human-capital#toc307778> [16.07.2019.]
7. Klingner, D. E., Sabet, G. M. (2005). „Knowledge management, organizational learning, innovation and technology transfer : what they mean and why they matter“. *Comparative Technology, Transfer and Society.* 3 (3), 199–210 [online] Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/236728763_Knowledge_Management_Organizational_Learning_Innovation_and_Technology_Transfer_What_They_Mean_and_Why_They_Matter/link/5433f84c0cf2bf1f1f278faf/download [19.07.2019]
8. Kwon, Dae-Bong. (2009). „Human capital and its measurement“. The 3rd OECD World Forum on Statistics, Knowledge and Policy, 1–36

9. Leavitt, C. C. (2011). *A comparative analysis of three unique theories of organisational learning*, 1-19 [online]
Dostupno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523990.pdf> [16.07.2014.]
10. Lehman, D. W. 2017. „Organizational cultural theory and research administration knowledge management“. *The Journal of Research Administration* [online] (48) 2, 52–66. Dostupno na: EBSCO
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=d4102dcd-e83f-4369-a38a-62759f4634f2%40pdc-v-sessmgr02> [17.07.2019.]
11. Lončar-Vicković, S.; Dolaček-Alduk, Z. (2010). *Ishodi učenja : priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
12. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen
13. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
14. Storm, J. (2003). *What does it mean to be an expert?*, [online]
Dostupno na: <http://www.brainstormnetwork.com/articles/EXPERT-Definition.pdf> [19.09.2014.]
15. Tseng, Chien-Chi, i McLean, G. N. (2008). *The relationship between organizational learning practice and learning organisation*, 1–8 [online]
Dostupno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501670.pdf> [18.07.2019.]