

## ОРГАНИЗАЦИОНО УЧЕЊЕ И ЗНАЊЕ: ОД ИНДИВИДУАЛНОГ ДО ИНТЕРОРГАНИЗАЦИОНОГ НИВОА<sup>а</sup>

**Ана Алексић Мирић**

Универзитет у Београду, Економски факултет, Београд, Србија  
*anaa@ekof.bg.ac.rs*

### Апстракт

Предузећа се данас налазе под сталним притиском учења и примене иновација у пословању. Техника која се примењује у пословању и технологија рада готово се свакодневно мењају и уколико се предузеће не прилагођава тим кретањима, лако може да упадне у доцњу, коју је касније тешко превазићи. Истовремено, све већа улога интелектуалног капитала као економског ресурса додатно афирмише потребу за обухватнијим разумевањем начина на који се дешава учење у организацијама и између организација, механизма којима се оно може подстаћи, облицима које може узети и начинима на који се може пренети. Организационо учење и управљање знањем су релативно млади концепти у теорији организације, па су уједно и подручје великих дебата. Циљ овог рада је да да преглед развоја концепата организационог учења и знања поштујући њихову слојевитост и сложеност, да понуди сумарну анализу која представља основу за схватање учења и знања у организацијама и укаже на потенцијалне правце будућих истраживања, као одговор на динамику развоја пословне праксе и истраживачке потребе науке о организацији.

**Кључне речи:** организационо учење, организационо знање, управљање знањем, нивои учења, процес учења.

## ORGANIZATIONAL LEARNING AND KNOWLEDGE: FROM INDIVIDUAL TO INTERORGANIZATIONAL LEVEL

### Abstract

The companies today are under constant pressure to learn continuously and to apply innovations in doing business. Technical tools and work technology are changing almost on a daily basis and unless a company adapts to these, it can easily fail to update its way of functioning and the delay can prove to be quite difficult to

---

<sup>а</sup> Рад је резултат истраживања подржаног од Министарства просвете, науке и технолошког развоја, пројекти број 179062 и 179065.

overcome. At the same time, the increasing role of intellectual capital as an economic resource affirms the need for a deeper understanding of the way in which intra and inter organizational learning occurs, of the mechanisms which can enhance learning and the forms it can take, as well as the ways in which it can be transferred. Organizational learning and knowledge management are relatively new concepts in the theory of organization; thus, they are areas of great debates. The aim of this paper is to provide an overview of the development of different concepts of organizational learning and knowledge respecting their complexity, to provide a summary analysis that represents the basis for the learning and knowledge in organizations and to indicate the potential ways of future research in response to the dynamics of the development of business practice and the research needs of organizational science.

**Key words:** organisational learning, organisational knowledge, knowledge management, levels of learning, learning process.

### *УВОД*

Организационо учење припада групи феномена који у академској и стручној јавности на важности и актуелности добијају од 1980-их година. Интересовању за ову тему претходио је буран период 1970-их година, у ком је дошло до интензивирања два тренда која су радикало променила слику светске пословне реалности: глобализације и информатизације пословања. Предузећа почињу да схватају да у трци за глобалном конкурентношћу побеђују они који знају више и умеју да раде боље од других. У овом периоду долази до афирмације идеје о друштву знања и јачања интересовања академске заједнице за знање као ресурс који је организацијама веома важан. Пословна пракса (и то нарочито у САД и Јапану) брзо је и спремно дочекала ову новину, истичући све више да је управљање организационим знањем и процесом учења од критичне важности за пословни успех предузећа (Bonabeau, 2009).

У оквиру велике групе друштвених наука, феномен организационог учења је анализиран из различитих перспектива: психолошке, социолошке, антрополошке, политичке, економске и перспективе бизниса, што је за резултат имало експоненцијални раст количине информација које су доступне у вези са темом учења и знања, као и развојем нових перспектива и праваца академске мисли о учењу и знању (Dierkes, Berthoin, Child, & Nonaka, 2001). Анализа коју су спровели Кросан и Гуато (Crossan, Guatto, 1996) показује да су током 1960-их објављена само три рада на тему организационог учења, током 1970-их деветнаест, током 1980-их педесет, а до средине 1990-их чак сто осамдесет четири рада. Током 2000-их, интересовање за област управљања знањем уопште постаје све веће (Zollo, Reuer & Singh, 2002), тако да у литератури из области менаџмента организационо учење и управљање знањем добијају све већи простор. Тако Лајлсова (Lyles, 2014) наводи да је између 2001. и 2010. године у

*ISI/Web of Knowledge* часописима објављено 1926 радова који су у своје кључне речи укључили „креирање знања” и „организација”. До краја 1980-их, што можемо означити раним периодом истраживања организационог учења, доминантан је психолошки приступ теми, заснован углавном на методологији клиничких студија случаја (Argyris, Schön, 1985, 1996). Током деведесетих година XX века фокус се помера на проучавање и разумевање социолошких аспеката и покушај да се поставе основе за развој нове дисциплине. Паралелно са овим психолошким и социолошким истраживањима, важност теме почели су да препознају инжењери и економисти који су се бавили организационим перформансама, и то пре свега (1) могућностима за унапређење продуктивности кроз учење из искуства и (2) иновативним способностима организације. Крај XX и почетак XXI века померио је фокус изван граница једне организације и тему учења афирмисао на интерорганизационом нивоу.

Циљ овог рада је да да преглед развоја концепата организационог учења и знања, поштујући њихову одлику да се манифестују на различитим нивоима у организацији – на нивоу појединца, на нивоу група, на нивоу организације као целине и у интерорганизационој интеракцији, да понуди сумарну анализу која представља основу за схватање учења и знања у организацијама и укаже на потенцијалне правце будућих истраживања, као одговор на динамику развоја пословне праксе и истраживачке потребе науке о организацији.

## *НИВОИ УЧЕЊА У ТЕОРИЈИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ*

### *Индивидуално и организационо учење*

Учење је феномен који је доминантно изучаван на нивоу појединца<sup>1</sup>. Готово све теорије индивидуалног учења могу да буду класификоване као (1) бихевиоралне теорије учења, (2) теорије друштвеног учења и (3) теорије меморије и процесирања информација (Maier, Prange & Rosensteil, 2001, str. 17–20). Најпознатије бихевиоралне теорије учења су теорија класичног условљавања и теорија

---

<sup>1</sup> Први експерименти и истраживања о учењу имали су у фокусу појединца настојећи да проникну у суштину учења на индивидуалном нивоу: како човек као појединац учи. Зато су истраживања феномена учења на индивидуалном нивоу доминантно присутна у области психологије. Тако је, на пример, још 1885. године Ебингхаус објавио књигу експерименталних студија о људској меморији (према Maier, Prange & Rosensteil, 2001). И надаље, током већег дела XX века, највећи допринос теорији учења дала су управо психолошка истраживања Павлова (Pavlov, 1849–1936), Торндика (Thorndike, 1874–1949), Хала (Hull, 1884–1952), Толмана (Tolman, 1896–1959) и Скинера (Skinner, 1904–1990).

инструменталног условљавања, које су засноване на анализи везе стимуланс–реакција и реакција–последица. Теорије друштвеног учења засноване су на претпоставци индивидуалног учења путем процеса опажања. Теорије меморије и процесирања информација фокусирају се на анализу начина на који се информације из спољашњег окружења у меморији шифрирају, чувају и поново користе<sup>2</sup>.

У научним и стручним радовима, индивидуално учење је дуго времена имало доминантни статус у односу на друга два нивоа учења: групни и организациони. У предговору револуционарног дела *Организационо учење II: теорија, методи и пракса* Аргирис и Шон наводе да

„...сем у радовима (подвучено уметнула ААМ) ретких изузетака, међу којима су најупечатљивији Мајкл Крозиер, Филип Херст и Херберт Сајмон, организационо учење је махом било запостављена тема у организационим истраживањима” (Argyris, Schön, 1996: xvii).

Знања из области индивидуалног учења до којих су дошла психолошка истраживања коришћена су у менаџмент литератури превасходно на два начина: прво, аутори су користили аналогију процеса индивидуалног учења како би разумели начин на који организације уче; друго, индивидуално учење је анализирано као основа и претпоставка организационог учења (Maier et al., 2001).

Херберт Сајмон је дао нарочити допринос теорији организације изучавајући учење на индивидуалном нивоу и повезујући га са анализом начина на који се у организацијама доносе одлуке (Simon, 1991).

Уопште, рад истраживача у оквиру Карнеги школе омогућио је у великој мери да се са индивидуалног нивоа теорија учења пресели на ниво организација. Најгрубље могуће поједностављено схватање групног и организационог учења могло би да буде то да су они проста сума индивидуалног учења. Међутим, савремена теорија стоји на становишту да овакво поједностављивање није прихватљиво и да организационо учење не може бити схваћено као проста сума учења на индивидуалном нивоу (појединаца у организацији), већ представља знатно сложенији интерперсонални процес (Hedberg, 1981; Fiol, Lyles, 1985). Нарочито се издваја Хедбергово (Hedberg, 1981) схватање да

„...иако организације уче преко својих чланова, било би погрешно закључити да је организационо учење само кумулативни резултат учења њених чланова” и даље „иако су

<sup>2</sup> Врло опширан, детаљан и систематичан преглед психолошких перспектива индивидуалног учења може се наћи у *Maier i dr.*, 2001.

појединци са својом способношћу да уче срж сваког организационог учења, организација као ентитет за себе има сопствено, независно памћење и меморију; (...) чланови организације долазе и одлазе, стилови лидерства се мењају, али организације задржавају одређено понашање, менталне мапе, норме и вредности”.

Тиме се јасно указује да је однос између индивидуалног и организационог учења сложен и двосмеран: с једне стране, то колико запослени индивидуално уче, као и њихова међусобна интеракција, представљају важну детерминанту укупног учења у организацији, док истовремено међусобна интеракција запослених у организацији и њихова размена информација и знања у организационом контексту утичу на ниво знања и учење на индивидуалном нивоу (Argyris, Schön, 1996; Nonaka, 1994:17). У радовима великог броја аутора проналазимо сагласност да је ефикасно индивидуално учење кључ организационог учења и да до организационог учење може доћи ако и само ако су појединци у организацији спремни да примене своје знање у свакодневном раду (Alderbesti, 2002: 7). То допуњује Хамелов (1991) став да индивидуално учење постаје колективно онда (1) када постоје механизми за сумирање индивидуалног учења и (2) када се то сумирано учење учини доступним свима онима који од њега на неки начин могу да имају користи.

Аргирис и Шон (Argyris, Schön, 1996: 13) указују на два *услова под којима индивидуално знање постаје организационо*. Први је да организација има улогу „окружења подршке” знању које имају чланови организације, али и оном које је садржано у организационим процедурама, рутинама и писаним документима, као и материјалним симболима које чланови организације користе. Други се односи на знање које је садржано у стратегији предузећа за извођење сложених задатака.

Развој теорије о организационом учењу и велики број радова објављених на ову тему изборио јој је право грађанства у организационој науци. Ипак, иако је сама тема већ три деценије актуелна, постоји врло мали степен конвергенције и консензуса у ставовима аутора у погледу садржаја и природе учења (Crossan, Lane & White, 1999). Наиме, различити аутори на различите начине дефинишу организационо учење. На почетку Милерове (Miller, 1996:485) прелиминарне типологије организационог учења аутор каже да „дефиниција учења остаје донекле нејасна, делимично и због тога што је овај процес у литератури објашњаван на више различитих начина”. У Табели 1 дат је преглед карактеристичних дефиниција организационог учења.

Табела 1. Преглед дефиниција организационог учења

Аутор	Дефиниција
Shrivastava, 1981	Организационо учење је процес којим се развија и обликује база организационог знања.
Daft, Weick, 1984	Организационо учење је процес путем кога се развија знање о односу између активности организације и резултата које она њима остварује у екстерном окружењу.
Fiol, Lyles, 1985	Организационо учење значи процес унапређења перформанси путем бољег разумевања и знања. Организационо учење је процес прихватања, пораста и унапређења организационе меморије.
Shaw, Perkins, 1991	Организационо учење представља капацитет организације да стекне увид (у одређени проблем, ААМ) из сопственог искуства и искуства других, и да онда у складу са тим модификује начин на који послује.
Miller, 1996	Организационо учење је прихватање нових знања од стране оних који су способни и спремни да примене та знања у доношењу одлука и утицају на друге у организацији.
Lyles, 2001	Организационо учење је усађени <i>know-how</i> који је резултат апсорптивних способности предузећа, рецептивности предузећа према новом знању, способности предузећа да развије знање о томе како да примени знање.
Voerner, Macher i Teece, 2001	Организационо учење представља усвајање и коришћење постојећег знања и/или креирање новог знања са циљем унапређења економских перформанси.

Извор: Аутор на основу изворне литературе

#### Учење у групама и организационо учење

У новије време појављују се радови који акценат стављају на групни ниво учења у организацији, тако да учење у групама постаје важан део анализе. Ова истраживања заснивају се на претходним сазнањима да се учење у групама као „социјалним системима које чини двоје или више људи који себе доживљавају као заједницу, који имају своју независност и своје улоге и задатке” (Guzzo, Shea, 1992) разликује у односу на учење појединаца и учење великих организација. Једна перспектива учења у групама полази од класичне функционалне перспективе организације, посматрајући пословне функције као типичне представнике група у организацији и указујући на давно уочени феномен силоса, када организационе јединице не

виде даље од оквира својих функционалних подручја која покривају и не могу да имају доступна знања којима располажу друге организационе јединице. Диксонова (Dixon, 1999) указује на још једну импликацију функционалне подељености, а то је да због међусобног некомуницирања и одсуства размене знања између организационих јединица, оне могу да имају проблем са разумевањем и исправном интерпретацијом информација којима саме располажу, једноставно због тога што не могу да сагледају „читава слику”.

Друга перспектива указује на разлику која постоји између учења у групама и учења у тимовима. Она се заснива на разликовању група и тимова. Према Маркарду (Marquardt, 2002), за тимско учење потребно је да буду испуњена три предуслова: (1) да комплексно питање буде сагледано из заједничке перспективе, (2) да иновативна активност тима буде координирана и (3) да тим буде способан да подстакне и стимулише учење у другим тимовима. Истраживање које је обавила Вонг указује на то да тимови могу да уче експлоративно и експлоатативно (Wong, 2005). Експлоатативно учење подразумева да чланови тима екстензивно користе своја претходна знања и искуства, тако да приликом проналажења решења проблема са којим се тим суочава преваходно полазе од тога да ли је неки члан тима некада радио нешто слично и да ли би то знање могло да се искористи у сврху решавања конкретног проблема. Са друге стране, експлоративно или истраживачко решавање проблема засновано је на сусретању са новим и креативним проблемима, при чему тим настоји да дође до новог, до сада некоришћеног приступа и осмисли ново решење конкретног проблема.

Током протекле три-четири деценије интензивиранија је пракса интерорганизационих повезивања. Предузећа пре свих, али и организације других врста, схватила су да нови услови пословања захтевају већу интерорганизациону сарадњу. Организационо учење и трансфер знања сврставају се међу најважније мотиве интерорганизационих умрежавања. Ова истраживања интензивиранија су у протекле две деценије и развијана у контексту неколико препознатљивих перспектива: општа анализа менаџмента знања у мрежама (Inkpen, 1998a, b, 2000 1997; Child, 2001), техничко-технолошка перспектива (Mowery, Oxley & Silverman, 1996; Dierkes i dr., 2001; Zander, Kogut, 1995; Galbraith, 1990; Zander, 1991), културна перспектива (Lane, Beamish, 1990; Luo, 1997, Osborn, Hagedoorn, 1997), перспектива поверења (Muthusamy, White, 2006), перспектива животног циклуса (Iyer, 2002), конкурентска перспектива (Khanna, Gulati & Nohria, 1994, 1998; Hamel, 1991) и перспектива организационог слагања и апсорптивних способности (Cohen, Levinthal, 1990; Lorange, Roos, 1991; Szulanski, 1996; Lane, Lubatkin, 1998; Cummings, 2001; Inkpen, Ramaswamy, 2006). Истраживања у оквиру сваке од

наведених перспектива узимала су један од следећа два правца: (1) аутори су анализирали утицај који конкретан фактор (технологија, старост, поверење и слично) има на организационо учење и трансфер знања у интерорганизационим односима и (2) у анализи разлога због којих у интерорганизационим мрежама не долази до протока знања и учења у мери у којој би то било очекивано, истраживани су фактори који су довели до инхибиције учења и протока знања.

### ОРГАНИЗАЦИОНО УЧЕЊЕ И ОРГАНИЗАЦИОНО ЗНАЊЕ

Резултати досадашњих теоријских и емпиријских истраживања указују на потребу јасног разграничавања организационог учења од организационог знања. Организационо знање је резултат процеса учења и, истовремено, претпоставка за даље учење.

Бартон и сарадници (Burton, Obel & DeSanctis, 2006) дефинишу знање као „информације које одговарају одређеном контексту”, чиме указују на разлику између информација и знања. Наиме, знање као концепт је неизбежно повезано са информацијама: знање у било ком облику представља структуриран систем међусобно условљених и логички повезаних група информација. С друге стране, не може свака информација бити означена као знање, већ само она која у датом контексту доприноси повећању организационог знања о одређеном питању (Табела 2).

Табела 2. Однос информација и знања

Подаци	Информације	Знање	Мудрост
Подаци су организацијама доступни у сировом формату; Подаци нису ни систематизован и ни категоризовани.	Подаци постају информације за организацију када их организација својим техникама и методама обради и анализира, тако да постају основа за доношење одлука.	Информације које одговарају одређеном контексту.	Искуство у примени организационог знања: способност препознавања када и како организација може да примени одређено знање, које су предности и ограничења за примену.

Извор: Адаптирано према Daft (2013); Burton et al. (2011)

Поред информација које су конститутивни елемент знања, преносивост (трансферабилност) знања често је истицана као једна од његових најзначајнијих карактеристика (Cummings, 2001). Арготова и сарадници (Argote et al., 2000) наводе да вештина трансфера знања постаје све значајнија за организације због тога што организације које су способне да успешно изведу процес трансфера знања



имају већу продуктивност и већу шансу за опстанак од оних које су мање способне да спроведу процес трансфера знања. Неки аутори указују на разлику која постоји у коришћењу термина трансферабилност (преносивост) и дифузија (ширење) знања. Трансфер или пренос знања може се дефинисати као „дељење идеја преко организационих граница, унутар и изван организације” (Yeung et al., 1999). Са друге стране, дифузија знања представља кретање знања кроз организацију, између њених делова. У складу са тим, Камингс (Cummings, 2001: 15) закључује да преношење знања не представља једноставну дифузију знања, већ његово планирано дељење изван граница организације и да је преносивост врло важна карактеристика било које врсте знања, на интерорганизационом или интраорганизационом нивоу. У односу на друге ресурсе организације, знање има једну важну специфичност: знање не губи на својој вредности када га користи велики број људи, оно може да се преноси и дистрибуира великом броју корисника, а у комбинацији са другим ресурсима, физичким, на пример, може да да значајне синергетске ефекте, па се вредност физичких ресурса увећава када се комбинују са знањем.

Трансфер знања се дуго времена везивао за трансфер технологије. Каснија истраживања указују на разликовање трансфера технологије од трансфера знања. Техничко знање садржано у технологији представља само један део укупног знања које организација има и које може да буде предмет трансфера унутар и изван организационих граница. Поред тога, организација поседује и многа друга знања која нису садржана у технологији, а која су важна претпоставка њеног пословног успеха. Аутори који су се бавили трансфером знања указују на сложеност овог процеса и идентификују његова три кључна елемента: (1) карактеристике субјеката који су укључени у овај процес, (2) карактеристике самог знања које се преноси и (3) карактеристике механизма путем којих се знање преноси.

У организационој теорији крајем 1990-их и почетком 2000-их појављују се ставови да у организацији постоје три главне ризнице (базе) знања: (1) људи, (2) задаци и (3) средства (Argote, Ingram, 2000). Људску компоненту знања представљају чланови организације са својим индивидуалним знањима, али и са целокупном социјалном мрежом или, боље рећи, мрежама којима припадају. Задаци представљају организационе циљеве, намере и сврхе. Средства обухватају све техничке компоненте, сав хардвер и софтвер организације. Најзад, сваки од ових елемената организације захтева различити приступ трансферу знања.

Табела 3. Односи између ризница знања у организацији

	Људи (запослени)	Задаци	Средства (техничка компонента)
Људи (запослени)	СОЦИЈАЛНА МРЕЖА	Зна се ко је радио на којим пословима.	Ко зна да ради са којом опремом, на којим програмима и слично.
Задаци	Зна се ко је радио на којим пословима.	РУТИНЕ	Којим корацима се обавља одређени посао, која се средства користе да се обави одређени посао.
Средства (техничка компонента)	Ко зна да ради са којом опремом, на којим програмима и слично.	Којим корацима се обавља одређени посао, која се средства користе да се обави одређени посао.	КОМПАТИБИЛНОСТ ТЕХНОЛОГИЈЕ

Извор: аутор према Argote, Ingram, 2000.

Да би успешно користила своје потенцијале, за организацију је кључно да јасно сагледа где се у њеним оквирима знање налази, односно, ко су носиоци одређеног знања: запослени са свим специфичним компетенцијама и вештинама, као и са својом друштвеном мрежом, односно тимовима и групама којима припадају, технологија или организациони процеси и рутине (Табела 3). Позиција у којој свакако није пожељно да се организација нађе јесте да поседује врло важно знање негде у својим оквирима (индивидуалном, групном, контекстуалном, нивоу технологије и/или задатака), а да то знање не буде искоришћено уопште или не у складу са својим потенцијалима.

У жељи да проникну у сложеност појма знања и да превазиђу традиционалне поделе техничког, технолошког и људског знања, у теорији организације развијено је више различитих типологија знања. Међутим, најутицајнија типологија знања је она коју је дао Полани (Polanyi, 1966) и коју су даље екстензивно примењивали и развијали аутори који су се овим феноменом бавили после њега, што ју је учинило доминантном у теорији организационог учења и менаџмента знања. Поланијева типологија препознаје две врсте знања: имплицитно и експлицитно знање. Имплицитно знање има своја два основна елемента: когнитивни и технички. Когнитивни елемент имплицитног знања везан је за индивидуални ниво и когнитивне шеме које имају појединци, а које укључују интерпретативне шеме, парадигме и веровања који појединцима служе за интерпретацију стварности. Технички елемент имплицитног знања односи се на знања,

технологију и вештине карактеристичне и специфичне у одређеном контексту. Експлицитно знање је знање које је материјализовано у облику забележених података, архива и база, које можемо једном, али и накнадно користити (Nonaka, 1994:16).

У литератури постоје различита тумачења односа експлицитног и имплицитног знања. Кук и Браун (Cook, Brown 1999) наводе, на пример, да експлицитно и имплицитно знање представљају два потпуно различита типа знања, тако да једно није варијанта другог, да једно од другог не може да настане нити једно може бити трансформисано у друго: експлицитно знање не може да буде трансформисано у имплицитно нити обрнуто, али једно може бити коришћено у сврху стицања другог. Разлика између имплицитног и експлицитног знања између осталог лежи и у њиховој различитој преносивости. Док је експлицитно знање лако преносиво путем различитих механизма комуникације, дотле имплицитно знање може да буде пренето искључиво путем примене и усвајања кроз праксу (Grant, 1996:111). Логика која стоји иза тога је добро позната: људи најчешће знају много више него што могу да покажу, кажу или објасне (Polanyi, 1966; Cummings, 2001: 18). Имплицитно знање је уграђено у специфичан контекст организације, док је експлицитно знање отворено и много лакше доступно. Са друге стране, Нонака (1991) објашњава да експлицитно и имплицитно знање не морају да буду међусобно искључиве категорије, већ да је конверзија једног у друго могућа.

Организациона теорија је посветила одређену пажњу и анализи ефикасности различитих организационих механизма трансфера знања као што су ротације менаџера и запослених, састанци, заједничке обуке и тренинзи, савремени механизми комуникације – интернет, електронска пошта и телекомуникационе технологије, те изградња заједничке визије и система вредности. Од 2000-их година уместо трансфера знања, преокупација менаџмент литературе постаје менаџмент знања. Менаџмент знања представља шири појам од трансфера знања. Бартон и Обел (Burton, Obel, 2004, str. 10) наводе да је менаџмент знања питање организационог дизајна како да се унапреди ефикасност и ефективност организације и њених људи у погледу дељења знања и информација.

### *ПРАВЦИ БУДУЋИХ ИСТРАЖИВАЊА*

У будућности можемо очекивати да ће теме у области управљања знањем са несмањеним интересовањем завређивати пажњу академске и стручне јавности (Табела 5).

Табела 5. Резиме

<p style="text-align: center;"><b>ИНТЕРОРГАНИЗАЦИОНИ НИВО</b></p> <p>Трансфер технологије Утицај разлика у националним и организационим културама на интерорганизационо учење Улога поверења и других „меких“ параметара организације Конкурентност према сарадњи Интерорганизационо слагање и апсорптивне способности</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>ОРГАНИЗАЦИОНИ НИВО</b></p> <p>Појам и врсте организационог учења Процес организационог учења Организациони и економски ефекти учења</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>ГРУПНИ НИВО</b></p> <p>Структура група – хомогеност/хетерогеност Величина група Учење у групама – учење у тимовима Трансактивна меморија</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>ИНДИВИДУАЛНИ НИВО</b></p> <p>Учење из искуства Учење посматрањем/слушањем Учење као промена понашања Учење као промена начина размишљања</p> </div> </div> </div>	<p style="text-align: center;"><b>ПРАВЦИ БУДУЋИХ ИСТРАЖИВАЊА</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Развој интегрисане теорије учења која обухвата све нивое на којима се организационо учење дешава;</li> <li>– Креирање, задржавање и преношење знања у глобалним оквирима;</li> <li>– Управљање знањем у комплексним интерорганизационим мрежама;</li> <li>– Утицај савремених информационих технологија и нових комуникационих платформи на учење на свим нивоима и трансфер знања између њих;</li> <li>– Утицај социјалних мрежа и технологије која омогућава боље повезивање, дисеминацију и преношење знања;</li> <li>– Велика брзина креирања нових знања;</li> <li>– Велика брзина застаревања знања;</li> <li>– Организационе способности и механизми заштите организације од нежељеног одлива знања;</li> <li>– Организационе способности да прати динамику промена у развоју технологије и људских ресурса.</li> </ul>
---	--

Истраживања указују на очекивања да ће се глобализација наставити и да ће организације у будућности бити пред изазовом пажљивог избора стратегија свог глобалног наступа, дизајна структуре и управљања запосленима водећи се потребом да остваре своје циљеве на глобалном нивоу. Зато ће имати јаку потребу да истражују и сазнају начине на које могу да креирају, задржавају и преносе знање у глобалним оквирима. Такође, на основу до сада уочених трендова, очекивано је да област управљања знањем у интерорганизационим мрежама и даље буде веома актуелна. Даље, све већа улога интелектуалног капитала као економског ресурса афирмише потребу за обухватнијим разумевањем начина на који се дешава учење у организацијама и између њих, механизма којима се оно може подстаћи, облицима које може узети и начинима на које се може пренети. Невероватан развој неких тржишта (нпр. БРИК земље) и све веће промене на развијеним тржиштима показују да ће конкуренција за талентима и знањем постати основа лидерске позиције на тржишту, што чини знање, образовање и таленте све значајнијим ресурсом организације. Област управљања знањем имала би веома значајне користи од даљих истраживања у области утицаја технологије на учење појединаца, група и организација – технологија је увек имала велики значај и директан утицај на дизајн организација, понашање људи у организацијама и укупне перформансе организације, а сада са

свакодневним великим променама у области информационо-комуникационих и других технолошких платформи, овај утицај је још додатно наглашен. Брзина креирања нових знања, али и брзина застаревања знања, представљају такође важан потенцијални правац даљих истраживања. Утицај друштвених мрежа и технологије која омогућава боље повезивање, дисеминацију и преношење знања такође представља подручје потенцијалних истраживања у будућности. Истовремено, организационе способности да развије механизме заштите од нежељеног одлива знања, које долази како услед повећане флукуације и нестабилности структуре запослених тако и услед веће техничко-технолошке рањивости због опште виртуелизације посла. Истраживања која се баве изградњом способности организације да прати динамику промена у домену развоја технологије и људских ресурса и да их на прави начин уврсти у своју праксу такође су добродошла.

### ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду објашњења дата у овом раду, можемо закључити да када говоримо о учењу и знању у организацијама, говоримо о још увек недовољно истраженим концептима. Зато је то још увек подручје на коме се воде велике дебате, са циљем да дају одговор на питање „*Шта је организационо учење, како настаје, када, где и зашто?*” (Miller, 1996, str. 486) и какве има импликације на понашање организација и њихових запослених.

Преглед литературе показује да су од раних написа о учењу организација и учењу у организацијама остварени веома значајни доприноси. У овом раду систематизовани су закључци и резултати утицајних истраживања у области организационог учења и знања. Рана истраживања организационог учења заснована су на психолошком приступу теми и доминантно су усмерена на појединца. Прекретницу овом приступу донео је рад Левита и Марча (Leavitt, March, 1988), који су отворили низ тема којима су се аутори бавили током наредне две-три деценије. Овај период у развоју теорије организационог учења карактерише генерисање знања о учењу на групном и организационом нивоу. Крај XX века афирмисао је интерорганизациони ниво и перспективу померио изван граница организације. Међутим, сада је јасно да у савременој теорији организације постоји изразита потреба за разумевањем свих нивоа на којима се одређени организациони феномен манифестује. Поједине монографије посвећене теми организационог учења биле су свесне овог изазова, па су структуриране тако да управо обухвате све нивое на којима се учење у организацијама дешава. Међутим, то није суштински решило проблем пред којим се област управљања знањем налази, а то је недостатак

интегративне перспективе којом би били обухваћени сви нивои учења, показана међусобна повезаност потпроцеса у оквиру процеса учења и начини на које се дешава конверзија знања између ових нивоа. Такође је приметан и проблем коришћења терминологије и међусобних односа појединих концепата – на пример концепата организационог учења и креирања знања (Lyles, 2014), чиме се отежава развој интегративне теорије. Постизање одређене сагласности око кључних питања и дефиниција веома је важно за даљи развој теорије организационог учења и знања. У будућности можемо очекивати да ће нарочиту пажњу привући питања која се односе на развој интегрисане теорије учења која обухвата све нивое на којима се организационо учење дешава; креирање, задржавање и преношење знања у глобалним оквирима; управљање знањем у комплексним интерорганизационим мрежама; утицај савремених информационих технологија и нових комуникационих платформи на учење на свим нивоима и трансфер знања између њих; утицај социјалних мрежа и технологије која омогућава боље повезивање, дисеминацију и преношење знања, а нарочито на организационе способности да прати динамику промена у развоју технологије и људских ресурса и да развија механизме заштите од нежељеног одлива знања.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Alderbesti, K., (2002), *A Comparative Study: The Effect of Strategic Alliance on Knowledge Creation Capabilities and Organization Climate Measures* (doktorska disertacija), George Washington University.
- Argote, L., Ingram, P., (2000), "Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1): 150–169; doi:10.1006/obhd.2000.2893
- Argyris C., Schon D, (1985), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Argyris C., Schön D, (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Westley Publishing Company.
- Boerner, Christopher S., Macher, Jeffrey T., Teece, David J., "A Review and Assessment of Organizational Learning in Economic Theories", *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*; (2001), p89–117, 29p.
- Bonabeau, E., (2009) Decision 2.0: The Power of Collective Intelligence. MIT Sloan Management Review, 50 (2), 45–52.
- Burton MR, Obel B (2004) *Strategic Organizational Diagnosis and Design: The Dynamics of Fit*, Springer.
- Burton MR, Obel B, DeSanctis G, (2011) *Organizational Design: A Step by Step Approach*, Cambridge. Second edition.
- Child J (2001) *Learning Through Strategic Alliances in Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press: 657–680.
- Cohen, W., Levinthal, D., (1990), Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35: 128–152. DOI: 10.2307/2393553

- Cook, S., Brown, J., (1999), Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing, *Organization Science*, Vol. 10, No. 4, July-August, pp. 381–400. Doi. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.10.4.381>
- Crossan, M., Guatto, T., (1996), Organizational Learning Research Profile, *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9 No. 1: 107–112. <http://dx.doi.org/10.1108/09534819610107358>
- Crossan, M., Lane, H., White, R., (1999), An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, *Academy of Management Review*, Vol. 24, No 3, pp. 522–537. doi: 10.5465/AMR.1999.2202135
- Cummings, J., (2001), *Knowledge Transfer Across R&D Units: An Empirical Investigation Of The Factors Affecting Successful Knowledge Transfer Across Intra And Inter Organizational Units*, doctoral dissertation, George Washington University, Washington DC.
- Daft, R. Weick, K., (1984), Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems, *Academy of Management Review*, Vol. 9, No. 2, 284–295. doi: 10.5465/AMR.1984.4277657
- Daft, R., (2013), *Organization Theory and Design*, South-Western, Cengage Learning.
- Dierkes, M., Bethoin A.A., Child, J., Nonaka, I., (2001), *Handbook of Organizational Learning*, Oxford University Press.
- Dixon, N. (1999) *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*, Gower Publishing, Ltd.
- Fiol, C.M., Lyles, M.A., (1985), Organizational learning, *Academy of Management Review*, 10 (4): 803–813. doi: 10.5465/AMR.1985.4279103
- Grant, R.M., (1996), Toward a knowledge based theory of the firm, *Strategic Management Journal*, Vol. 17, 109–122. DOI: 10.1002/smj.4250171110
- Guzzo, R.A., Shea, G.P. (1992). Group performance and intergroup relations in organisations. In M.D. Dunnette and L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, Vol 3, (pp. 269–313). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hamel, G. (1991). Competition for competence and interpartner learning within international strategic alliances. *Strategic Management Journal*, 12, 83–103. DOI: 10.1002/smj.4250120908
- Hedberg, B., (1981), „How Organizations Learn and Unlearn”, in Starbuck, W. (Ed.), *Handbook of organizational design*: 3–27. New York: Oxford University Press.
- Inkpen AC (1998a) Learning and knowledge acquisition through international strategic alliances. *Academy of Management Executive* 12(4): 69–80. doi: 10.5465/AME.1998.1333953
- Inkpen AC (1998b) Learning, knowledge acquisition and strategic alliances. *European Management Journal* (2): 223–229(7) doi:10.1016/S0263-2373(97)00090-X
- Inkpen, A.C. (2000) ‘Learning Through Joint Ventures: A Framework of Knowledge Acquisition’, *Journal of Management Studies*, 37(7): 1019–1043.
- Inkpen A, Ramaswamy K (2006) *Global Strategy: Creating and Sustaining Advantage Across Borders*. Oxford University Press.
- Khanna, T., Gulati, R., Nohria, N., (1998), The Dynamics of Learning Alliances: Competition, Cooperation and Relative Scope, *Strategic Management Journal*, Vol. 19, 193–210. DOI: 10.1002/(SICI)1097-0266(199803)19:3<193::AID-SMJ949>3.0.CO;2-C
- Khanna, T., Gulati, R., Nohria, N., (1994), Alliances as Learning Races, *Academy of Management Proceedings*.
- Lane P, Lubatkin M, (1998) Relative Absorptive Capacity and Inter-organizational Learning, *Strategic Management Journal* 19: 461–477. DOI: 10.1002/(SICI)1097-0266(199805)19:5<461::AID-SMJ953>3.0.CO;2-L

- Levitt, B., March, J.G., (1988) Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, Vol. 14: 319–338 (Volume publication date August 1988), DOI: 10.1146/annurev.so.14.080188.001535
- Lorange P, Roos J (1991) Why Some Strategic Alliances Succeed and Others Fail, *Journal of Business Strategy*, Jan-Feb: 25-30. <http://dx.doi.org/10.1108/eb060095>
- Lyles M (2001) Organizational Learning in International Joint Ventures: The Case of Hungary, in *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press: 657–680.
- Lyles MA, (2014) Organizational Learning, knowledge creation, problem formulation and innovation in messy problems, *European Journal of Management*, 32, 132–136. doi:10.1016/j.emj.2013.05.003
- Maier, G.W., Prange, C., Rosensteil, L., (2001), “Psychological Perspectives of Organizational Learning”, in *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press: 14–34.
- March, J.G., (1991), Exploration and Exploitation in Organizational Learning, *Organization Science*, Vol. 2, No. 1. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- Marquardt, M.J. (2002) *Building the Learning Organization: Mastering the 5 Elements of Organizational Learning*. Nicholas Brealey Publishing Limited.
- Miller, D., 1996, A Preliminary Typology of Organizational Learning: Synthesizing the Literature, *Journal of Management*, 22 (3): 485–505. doi: 10.1177/014920639602200305
- Mowery DC, Oxley JE, Silverman BS (1996) Strategic alliances and interfirm knowledge transfer. *Strategic Management Journal*. 17(winter special issue): 77–9. DOI: 10.1002/smj.4250171108
- Muthusamy SK, White MA (2006) Learning and knowledge transfer in strategic alliances: a social exchange view. *Organization Studies* 26(3): 415–441. doi: 10.1177/0170840605050874
- Nonaka, I., (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, Vol, 5, No.1, 14–37.
- Polanyi, M., (1966), *The Tacit Dimension*, London: Routledge&Kegan Paul
- Shaw, R.B., & Perkins, D.N.T. (1991). The learning organization: teaching organizations to learn. *Organization Development Journal*, 9(4), 1–12.
- Shrivastava, P. (1981). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7–28. DOI: 10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x
- Simon, H., (1991), Bounded Rationality and Organizational Learning, *Organization Science*, volume 2, number 1. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.2.1.125>
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17 (Winter Special Issue), 27–43. DOI: 10.1002/smj.4250171105
- Wong, S., (2002), *Investing Collective Learning in Teams: The Context In Which It Occurs and The Collective Knowledge That Emerges From It*, doctoral dissertation, Fuqua School of Business, Duke University.
- Zander, U. (1991) Exploiting a Technological Edge: Voluntary and In-voluntary Dissemination of Technology. Institute of International Business, Stockholm, Sweden
- Zander, U., Kogut, B. Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test, *Organization Science*, (6:1), 1995, pp. 76–92.
- Zollo, M., Reuer, J.J., Singh, H., (2002), Interorganizational Routines and Performances in Strategic Alliances, *Organization Science*, Vol. 13, No. 6, November-December: 701–713. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.13.6.701.503>.



## **ORGANIZATIONAL LEARNING AND KNOWLEDGE: FROM INDIVIDUAL TO INTERORGANIZATIONAL LEVEL**

**Ana Aleksić Mirić**

University of Belgrade, Faculty of Economics, Belgrade, Serbia

### **Summary**

The aim of this paper is to offer a brief review of the development of theoretical concepts of organizational learning and knowledge respecting their multilevel nature, to present a sum-up analysis of these issues, as a starting point for understanding learning and knowledge in organizations and to indicate the potential directions of research in the future, in reply to the dynamics of business practice and need for research in organizational science.

Organizational learning belongs to a group of those phenomena which started gaining importance and significance in the work of academia and practice only after the 1980s. Within the wide group of social sciences, the phenomenon of organizational learning has been analyzed from a number of different perspectives: psychological, sociological, anthropological, political, economic and business, which resulted in the exponential increase in the quantity of information on the topic of organizational learning, as well as in the development of new perspectives and streams of academic thought about organizational learning and knowledge (Dierkes, Berthoin, Child, & Nonaka, 2001). In the early period of research of organizational learning (by the end of the 1980ies) psychological approach to this topic was predominant, and it was mostly based on the methodology of clinical case studies (Argyris, Schön, 1978). The turnover to this approach was made the work of the Leavitt and March (Leavitt, March, 1988), who opened a number of topics which authors dealt with in the next two or three decades. This period in the development of the theory of organizational learning is characterized by generating knowledge about learning at the group and organizational level. Literature review shows that there has been a significant contribution since the early writings about learning organizations and learning within organizations. In this paper, the conclusions and results of influential research in the field of organizational learning and knowledge have been systematized. End of the twentieth century has affirmed interorganizational level and moved perspective across organizational boundaries. However, it is unequivocally clear that, in the contemporary theory of organization, there is a need for an understanding of the level at which a particular organizational phenomenon manifests, not on individual levels of analysis but through the development of integrative perspective which would encompass all levels of learning, pointing at mutual interdependency between subprocesses within learning processes on relevant levels and the ways in which knowledge conversion between these levels occurs. Increasing role of intellectual capital as economic resource especially affirms the need for better understanding the ways of learning in organizations and between them, mechanisms which can enhance learning, modes it can take and ways it can be transferred.

In the future, we can expect that the topics in the field of knowledge management will still arouse the interest and the due attention of the academic and professional community. Research indicates that globalization will continue and that organizations in the future will face the challenge of careful selection strategies of their global performance, structure design and personnel management with an overall aim to achieve their goals at the global level. Therefore, there will be a strong need to investigate and find out the ways in which they can create, retain and transfer knowledge on a global scale. Also, based on trends observed so far, it is expected that the area of knowledge

management in interorganizational networks will continue to be very relevant. Further, the incredible growth of some markets (eg BRIC countries) and all the major changes in developed markets show that the competition for talent and knowledge become the basis for the leading position in the market, which makes the knowledge, education and talents increasingly important resources of organizations. Knowledge management would have a significant benefit from further research on the impact of technology on the learning of individuals, groups and organizations - technology has always had great importance and direct impact on the design of organizations, people's behavior in organizations and an overall performance of organizations, and now with the daily major changes in the field of ICT and other technology platforms, this effect is even further enhanced. The speed at which new knowledge is created, but also the speed at which knowledge becomes obsolete, are also showing potential directions for further research. The influence of social networks and technology to connect, disseminate and transfer knowledge better is also a potential area for future research. At the same time, the organizational ability to develop mechanisms for protection from unwanted outflow of knowledge, which occurs due to increased fluctuations and instability of the employment structure, and due to greater technical and technological vulnerability through general virtualization of business. Research dealing with building an organization's ability to keep pace with changes in the field of technology development and human resources and to properly implement these in their practice, is also welcome.