

Creating Conditions for Organizational Learning.

Victor J. Friedman, Raanan Lipshitz, and Wim Overmeer.

Despite the rapidly growing interest in organizational learning, there remains a fundamental dichotomy between visionaries and skeptics regarding its practice. The visionaries (e.g. Garrat 1987; Howard and Haas 1993; Nonaka 1991; Senge 1990) advocate organizational learning as a process with the potential to transform organizations and organizational life. They take a prescriptive, normative stance, viewing organizational learning as both attainable and essential to meeting the need for continual v innovation and change (Tsang 1997). The skeptics (e.g. Brehmer 1980; Levitt and March 1988; March and Olsen 1976; Weick and Westley 1996) focus on the limitations and failings of organizational learning, which they attribute to the relatively unchangeable features of people and organizations. Furthermore, the skeptics eschew a normative view of organizational learning, regarding it as a function of organizations that is neither good nor bad.

Part of the problem may be that visionaries, though providing compelling models and illustrations of learning organizations, provide little guidance on how to 'get there from here'. The objective of this chapter is to further develop the question of how organizations 'learn to unlearn' (Hedberg 1981). Our aim is to help narrow the gap between visionaries and skeptics by providing a usable guide to creating conditions for organizational learning.

This dichotomy also became apparent during a conference of the Strategic Management Society in Toronto in October 1992. After a keynote speech by P. Senge on 'the learning organization', an informal poll of participants pointed to the existence of two groups: academics who thought the address to have been mere 'preaching', and practicing managers and consultants who 'loved' it.

KURUMSAL ÖĞRENME ORTAMI YARATMA

Victor J. Friedman, Raanan Lipshitz, and Wim Overmeer.

Kurumsal öğrenmeye olan ilginin hızla artmasına rağmen, onun uygulanmasında, vizyon sahibi kişilerle şüpheciler arasında önemli bir ayrılma vardır. Vizyon sahibi kişilerle (e.g. Garrat 1987; Howard ve Haas 1993; Nonaka 1991; Senge 1990) kurumsal öğrenmeyi; kurumları ve kurumsal yaşamın şeklini değiştiren bir hareket olarak savunurlar. Sürekli yenilik ve değişimi sağlamak için kurumsal öğrenmenin hem ulaşılabilir hem de işin temeli olduğunu ilericiler, bir standart kavram olarak ileri sürerler. (Tsang 1997) Şüpheciler (e.g. Brehmer 1980; Levitt ve March 1988; March ve Olsen 1976; Werch ve Westley 1996) Kurumsal öğrenmenin limitleri ve başarısızlıkları üzerine odaklanırlar ve bunları; kurumların ve kişilerin değişmeyen özellikleri ile bağlantılı olduğunu ileri sürerler. Ayrıca şüpheciler; kurumların bir fonksiyonu olarak gördükleri Kurumsal öğrenmenin, ne iyi ne de kötü olduğu konusunda belli bir standart bakış açısına sahiptirler. Vizyon sahibi kişilerin, öğrenen kurumların modellendirilmesi ve şematize edilmesi ile bir yerden diğerine nasıl gidileceği hakkında az yol gösterici olunması, problemin bir parçası olabilir.

Bu makalenin amacı, kurumların “Unutmayı öğrenmeyi nasıl öğrendikleri?” sorusunu iyice geliştirmektir. Amacımız, kurumsal öğrenme ortamını yaratma konusunda, kullanılabilir bir rehber ortaya çıkararak; vizyon sahibi kişiler ve şüpheciler arasında var olan tartışma konusunun iyice daraltılmasına yardımcı olmaktır.

Bu ayrılma, Kasım 1991 yılında Toronto’da yapılan Stratejik Management Society konferansında belirtilmiştir. P.Senge’in “Öğrenen Kurumlar” başlıklı sunumundan sonra, katılanlar arasında yapılan resmi olmayan bir oylamada, 2 grubun var olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuyu sadece öğüt vermek olarak düşünenler grubu olan akademisyenler ve kurumsal öğrenmeyi sevenler grubu olan yöneticiler ve danışmanlar.

We define organizational learning as a process of inquiry (often in response to errors or anomalies) through which members of an organization develop shared values and knowledge based on past experience of themselves and of others. Furthermore, we are concerned with organizational learning processes that are conscious and systematic, that involve a critical and reflective attitude towards the information being processed, and that lead to actions to which organizational actors feel internally committed.

This definition of and our approach to organizational learning build largely on the pioneering work of Argyris and Schon (1978, 1996), who adopted an approach that was both skeptical and visionary, descriptive and prescriptive. On the one hand, they introduced the concepts of 'single-loop' and 'double-loop' learning in order to describe the processes through which individuals and organizations detect and correct errors in their behavioral strategies (single-loop learning) and in their underlying values, objectives, and standards for performance (double-loop learning). On the other hand, they focused on the ways in which individual and collective defenses make organizational double-loop learning unlikely, particularly under conditions of potential embarrassment or threat.

In order to make double-loop learning feasible, Argyris and Schon (1974) took the visionary step of prescribing a 'Model 2 theory-in-use' (p. 7), which is based on three simple values (or variables): valid information, free and informed choice, and internal commitment to the choice and monitoring of its implementation.

Individuals who internalize and act upon these values will produce action strategies such as combining advocacy with inquiry, making statements that are disconfirmable, openly testing their own inferences, inquiring into the reasoning of others, working with others to design means of protection, and jointly controlling tasks. According to Argyris and Schon (1996), these behaviors enhance those conditions for double-loop learning under which assumptions and norms central to an organization's theory-in-use can be brought to the surface, openly tested, and restructured.

Kurumsal öğrenmeyi; genellikle, hata ve anormal durumlara, bir cevap olan araştırma işlemi olarak tanımlarız. Bir kurumdaki mevcut olanlar ile daha öncekilerin sahip olduğu tecrübeler temeline dayanan, bilgi ve değerlerin paylaşımını geliştiren bireylerin varlığı yoluyla, kurumsal öğrenme ortaya çıkar. Ayrıca biz, kurumsal öğrenme işlevlerinin, bilinçli olarak yapılan ve belli bir sistematığe sahip olduğu konusunda bir fikre sahip olduk. Kurumsal öğrenme işlevleri; uygulanmakta olan süreçlere karşı, eleştirisel ve yansıtıcı bir davranış gösterir. Yine kurumsal öğrenme işlevleri, kurumdaki bireylerin, içten hissederek bir takım faaliyetler yapmalarına neden olur.

Bizim kurumsal öğrenmeye yaklaşımımız, temelde daha çok, Argyris and Schon'un (1978, 1996), yaptıkları öncü niteliğindeki çalışmalarının üzerine kuruludur. Bu çalışma ile şüphecilik ve vizyon sahibi kişiler üzerinde, açıklayıcı ve kuralcı olan bir yaklaşım ortaya koydular. Bir yandan öğrenmedeki işlevleri açıklamak için, Tek Döngülü Öğrenme ve Çift Döngülü Öğrenmenin konseptlerini ortaya koydular. Kişiler ve kurumların, hata araştırma ve düzeltmede; kendi davranışsal stratejilerine dayalı olan işlemleri, Tek Döngülü Öğrenme olarak belirttiler. Aynı şekilde, hata araştırma ve düzeltmede; temel değerler, hedefler ve performans standartlarına dayalı olan işlemleri de Çift Döngülü Öğrenme olarak belirttiler. Bir diğer yandan da; özellikle utanma ve korku dolu şartlar altında, kişisel ve kolektif savunma yapma durumunun, beklenilmeyen şekilde, kurumsal Çift Döngülü Öğrenmeye neden olduğunu tespit ederek, çalışmalarını bu konu üzerinde odakladılar.

Argyris ve Schon (1974)'de, Çift Döngülü Öğrenmeyi ortaya çıkartmak için, Model 2 teorisini tanımlayarak, ilerici bir adım attılar. Model 2; doğru bilgi, hür ve bilinçli seçim, içsel bağlılık ve gerçekleşmeyi izleme olmak üzere, 3 basit değer (Değişken)'den oluşmaktadır.

Uyum sağlamış ve yukarıdaki değerlere uygun olarak hareket eden bireyler; bilgi olarak ayrışmaları birleştirme, onaylanmamış hususlarda açıklama yapma, kendi engellerini açıkça değerlendirme, şikayetleri soruşturma, koruma konusunda diğerlerinden fikir alma ve görevi kontrol altında tutma gibi konularda, stratejik nitelikte faaliyet ortaya koyabilirler. Argyris ve Schon'a (1996) göre; bu davranışlar, Çift Döngülü Öğrenme koşullarını geliştirir. Bu geliştirme, organizasyonun uygulamada olan; yüzeye çıkartılmış, şeffaflıkla test edilmiş ve yeniden yapılandırılmış olan teorisi altında yapılır.

The problems with Model 2 are that it does not come naturally and that it requires a complicated and lengthy learning process (Argyris 1982, 1993; Argyris, Putnam, and Smith 1985; Friedman and Lipshitz 1992). The difficulties entailed by Model 2 may explain why the concept of double-loop learning has become current in the literature on organizational learning whereas the concept of Model 2 (and its counterpart, Model 1) has largely been ignored. It is possible that Argyris and Schon greatly overstated the rarity of double-loop learning. However, it is also possible that many advocates of organizational learning prefer to remain vague about the potentially embarrassing question of how to get there from here.

From the standpoint of promoting learning practices, one of the great strengths of the approach taken by Argyris and Schon (1978, 1996) is its parsimony. Later advocates of organizational learning have tried to create more comprehensive models of the knowledge and skills necessary for generating learning practices. For example, Willard (1994) surveyed some thirty books and articles relevant to the promotion of organizational learning and came up with a list of no fewer than twenty-three required skills and attributes. Furthermore, many of these skills and attributes seem more like sound overall advice for management or organizational development (such as that found in Garvin 1993) than advice aimed specifically at organizational learning. A comprehensive model is likely to produce a complex, but hardly useful, guide to organizational learning. In addition, such models, though compelling, are often formulated at a high level of generalization that is difficult to translate into action. Organizational actors require relatively clear milestones that can guide the process of trying to foster organizational learning, evaluate it, or both. Therefore, the approach we advocate for organizational learning is one in which parsimony and manageability of cognitive load is valued more than comprehensiveness. First we describe the basic structural mechanisms necessary for systematic organizational learning. Second, we present a map that outlines the cultural conditions under which organizational learning is likely to occur. Third, we present three case studies that illustrate how systematic learning practices were developed in organizations. On the basis of these case studies, we then identify a number of strategies for creating conditions that promote organizational learning.

Doğal olarak ortaya çıkmaması, komplike ve uzun süreli bir öğrenme işlemine ihtiyaç duyması konuları, Model 2'nin problemleridir. (Argyris 1982, 1993; Argyris, Putnam, ve Smith 1985; Friedman ve Lipshitz 1992). Kurumsal öğrenme ve Çift Döngülü Öğrenme konularının, mevcut olan yazılı kaynaklarda, Model 2 (ve onun benzeri olan Model 1)'in göz ardı edilme nedeni; Model 2'nin mevcut zorluğu olarak açıklanabilir. Argyris and Schon'un Çift Döngülü Öğrenmenin nadiren olduğu konusunu büyük çapta abarttıkları söylenebilir. Ancak çoğu kurumsal öğrenmeyi savunanların, hali hazırda sıkıntı veren "Buradan oraya nasıl gidilir?" sorusu karşısında belirsiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Yükselen öğrenme uygulamalarına görüş noktasından bakıldığında, Argyris ve Schon (1978, 1996) tarafından, cimrilik olarak adlandırılan yaklaşımın, en kuvvetli yaklaşımlardan biri olduğu görülür. Daha sonraları, kurumsal öğrenmeyi savunanlar; öğrenme uygulamalarını üretmek için gerekli olan bilgi ve becerinin, daha karmaşık modelini oluşturmaya çalıştılar. Örneğin, Willard (1994) kurumsal öğrenmeyi ele alan 30 kadar kitap ve makaleyi tetkik ederek, neticede, kurumsal öğrenme için gerekli olan; en az 23 beceri ve yetenekten oluşan bir liste elde etti. Ancak bu beceri ve yeteneklerden birkaç tanesi, özellikle kurumsal öğrenmeyi hedef alan tavsiyeler değil daha çok yönetim ve kurumsal geliştirme için (Garvin tarafından 1993 yılında bulunanlara benzer) birer tavsiye niteliğinde görünüyordu. Ayrıntılı bir modelleme yapmak, karmaşık fakat kurumsal öğrenme açısından oldukça yararlı ve yol gösterici olacaktır. Ek olarak, bu tür modellemeler, bir uygulama mecburiyeti olması nedeniyle, yaygın bir şekilde yüksek bir seviyede genelleştirme yapılarak, formüle edilir. Bu durumda ise formüle edilen konuları uygulamaya çevirmek, zorluk yaratır. Kurumsal aktörler, oldukça net olan düğüm noktalarına ihtiyaç duyarlar. Bu dönüm noktaları; kurumsal öğrenme konusunda, geliştirme ve değerlendirmelerin yapılmasını sağlayacak ve bu faaliyetlere yol gösterecektir. Bu yüzden, kurumsal öğrenme için savunduğumuz yaklaşımlardan biri cimriliktir ve bilinen yükün yönetilebilmesi konusu onun kapsamından daha önemlidir. İlk olarak, biz, sistemli olarak kurumsal öğrenme için gerekli olan temel yapısal mekanizmayı tanımladık. İkinci olarak, ortaya çıkması muhtemel olan kurumsal öğrenme şekilleri altında, kültürel koşulları belirten bir yol haritası sunduk. Üçüncü olarak, kurumlarda, sistematik öğrenme uygulamalarının nasıl geliştirilmiş olduğunu açıklayan; 3 vaka çalışması (Case study) sunduk. Bu 3 vaka çalışmasında esas olarak; kurumsal öğrenmeyi ortaya çıkaran koşulların yaratılmasına yönelik stratejileri tanımladık.

The Structural Element: Organizational Learning Mechanisms.

A necessary, but not a sufficient, condition for systematically promoting organizational learning is the existence of organizational structures in which the learning process can be carried out. Dodgson (1993) defined learning organizations as 'firms that purposefully adopt structures and strategies to encourage learning'. Similarly, DiBella, Nevis, and Gould (1996) reported that 'learning capabilities and processes were identified in all the organizations... studied' and that these capabilities and processes took the form of 'formal and informal processes and structures ... for the acquisition, sharing, and utilization of knowledge and skills in all these firms' (p. 372). Such structures have been labeled 'learning forums' (Garvin 1993: 91) and 'parallel learning structures' (Bushe and Shani 1991; Schein 1993: 90). Popper and Lipshitz (1997) used the term 'organizational learning mechanisms' (OLMs) to describe institutionalized structural and procedural arrangements that allow organizations to systematically collect; analyze, store, disseminate, and use information that is relevant to the performance of the organization and its members.

OLMs can be classified according to who carries out the learning and what the relationship of the OLM is to task performance. OLMs are 'integrated' to the extent that organizational members analyze their own and others' experience in order to improve their own performance. OLMs are 'nonintegrated' to the extent that members collect, analyze, store, and disseminate information primarily for the benefit of others. In addition, OLMs are 'designated' to the extent that they operate separately from task performance, and they are 'dual-purpose' to the extent that they operate in conjunction with task performance.

Strategic planning departments, for instance, are nonintegrated, designated OLMs because their form of learning is carried on separately from task performance and for the benefit of others. Because these OLMs are relatively remote from action and because they require a considerable transfer of knowledge, they are considered to be less powerful generators of organizational learning than those mechanisms in which participants analyze their own behavior as an integral

Yapısal Faktör: Kurumsal Öğrenme Mekanizması

Kurumsal olarak öğrenmeyi sistematik bir biçimde ortaya çıkartan koşul; öğrenme faaliyetinin yer bulacağı, bir kurumsal yapının mevcut olmasıdır. Bu bir olmazsa olmaz konudur. Ancak tek başına da yeterli değildir. Dodgson (1993), öğrenen kurumları: Yapılarını ve stratejilerini öğrenmeyi teşvik edecek şekilde düzenleyen firmalar olarak tanımladı. Benzer şekilde, DiBella, Nevis, ve Gould (1996) öğrenme yetenek ve işlemlerinin, bütün kurumlarda görüldüğünü belirttiler. Öğrenme yeteneklerini ve işlemlerini bütün firmalarda, resmi ve resmi olmayan işlem ve yapılar olarak belirttiler. Bunları; kazanım, paylaşım ve bilgi ve becerinin kullanımı olarak açıkladılar. Bu yapılara aşağıdaki şekilde isimler verildi. Öğrenme Forumları ('learning forums' Garvin 1993) ve Parelel Öğrenme Yapıları ('parallel learning structures' Bushe and Shani 1991; Schein 1993). Kurumsal Öğrenme Mekanizmaları ('organizational learning mechanisms' OLMs. Popper ve Lipshitz 1997). Kurumsal Öğrenme Mekanizmaları, kurumlara sistemli bir şekilde, organizasyonun ve bireylerin performansı ile ilgili olan bilgileri toplamayı, analiz etmeyi, depolamayı, yayımlamayı ve kullanmayı sağlayan; kurumsallaşmış yapı ve işlemsel düzenlemeler olarak tanımlanır.

Kurumsal Öğrenme Mekanizmaları (KÖM), öğrenmeyi kimin yaptığına ve performansla olan ilişkisinin türüne göre sınıflandırılır. KÖM, kendi performanslarını artıracak olan, bizzat kendilerin ve diğer kişilerin tecrübelerini analiz eden, kurumsallaşmış üyelerinin sayısı ile doğru orantılı olarak gelişir. KÖM, performans artırma maksadıyla, işteki tecrübeleri gözden geçirip analiz eden bireylerin miktarıyla orantılı olarak ortaya çıkar. KÖM, sadece diğerlerinin yararlanması için, bilgileri toplayan, analiz eden ve bunları yayan kişilerin olmasıyla ortaya çıkmaz. KÖM'nin ortaya çıkması için; amacın, iş performansını artırmak olması gereklidir. KÖM, iş performansının gerektirdiği duruma bakılarak tasarlanır. KÖM, iş performansını artırma hedefinden dolayı da çift amaca sahiptir.

Stratejik planlama departmanları, örneğin bütünleşmemiş KÖM tasarlarlar. Bunun nedeni; iş performansı gereklerini ve bireylerin yararını dikkate almayan öğrenme kalıpları tasarlamış olmalarındandır. Tasarladıkları KÖM'leri ana faaliyetten oldukça uzaktır ve gereken bilgi transferini sağlayamazlar. Stratejik planlama departmanlarının bu şekilde tasarladıkları KÖM'leri; işin bir parçası olan, davranışları analiz eden kişilerden oluşan mekanizmalara göre, kurumsal

part of the task. De Geus (1988), however, described how scenario-planning can be used to make the planning process more integrated and dual-purpose (see Galer and van der Heijden, Ch. 38 in this volume).

At Microsoft Corporation almost all project teams hold postproject discussion sessions, and more than half of them produce written postmortem reports. As described by Cusumano and Selby (1995), these groups are integrated, designated OLMs, whose systematic reflection upon task performance is complemented by mechanisms for dissemination:

The postmortem documents are surprisingly candid in their self-criticism, especially because they are circulated to the highest levels of the company . . . Groups generally take three to six months to put a postmortem document together. . . The most common format is to discuss what worked well in the last project, what did not work well, and what the group should do to improve in the next project.

The functional managers usually prepare an initial draft and then circulate this via e-mail to the team members, who send in their comments. The authors collate these and create the final draft, which then goes out to team members as well as senior executives and directors of product development, and testing. The functional groups, and sometimes an entire project, will then meet to discuss the postmortem findings. Some groups . . . have also gotten into the habit of holding postmortem meetings every milestone to make midcourse corrections, review feature lists, and rebalance schedule.

In order to distribute the lessons learned from one project to other units, Microsoft instituted a variety of dissemination OLMs that include formal and informal cross-group and cross-functional retreats and meetings.

Another example of an integrated and designated OLM is the Israeli Air Force's 'after-action reviews' (AARs), a process in which pilots and their commanders meet immediately after each mission to analyze both individual and group performances (Popper and Lipshitz 1997). Other examples include postproject appraisals at Boeing (Gulliver 1987) and retour d'experience at Electricite de France (DiBella, Nevis, and Gould 1996). Because the learning in integrated, designated OLMs is carried out by people who are performing the

öğrenmeyi ortaya koymakta, daha az etkin olurlar. De Geus (1988), planlamanın daha bütünleşik ve çift amaçlı olarak, nasıl yapılacağını, senaryo planlaması adı ile ortaya koydu.

Microsoft firmasında, hemen hemen bütün proje ekipleri, proje sonunda tartışma toplantıları yapar. Yarıdan fazlası da bunu raporlar. Cusumano ve Selby (1995) tarafından açıklandığı gibi, bu ekipler, iş performansı üzerinde yansımaları olan ve yayımlanmak için mekanizmalar tarafından tamamlanmış bulunan, bütünleşmiş ve tasarlanmış KÖM'leridir.

Microsoft, özellikle en yüksek derecede yayılmış bir şirket olmasına rağmen; hazırlanan otopsi raporları beklenilmeyen şekilde, dürüst ve öz eleştiri yapılarak hazırlanmaktadır. Ekiplerin bu otopsi raporlarını hazırlamaları genellikle 3-6 ay arasında bir zaman alır. Bu raporlarda en çok kullanılan format: son projede iyi durumda gerçekleşen hususlar, iyi durumda gitmemiş hususlar ve yeni projede dikkat edilecek hususlar şeklindedir.

Fonksiyonel yöneticiler genellikle başlama planı hazırlarlar ve bunu e_mail olarak ekip üyelerine yorumlamaları için gönderirler. Sonra bunlar geri toplanır ve bir sonuç dokümanı oluşturulur. Bu sonuç dokümanı ekip üyelerine, ürün ve test değerlendirme ile ilgili yöneticilere gönderilir. Çalışma grupları, tüm proje bireyleri, otopsi raporundaki bulguları görüşmek üzere toplanırlar. Bazı ekipler, düzeltmeler yapmak, incelemek, özellikler listeleri yapmak ve dengeleme programları yapmak amacıyla her bir düğüm noktası zamanında toplanırlar.

Bir projeden elde edilen dersleri, diğer projelerde kullanmak için Microsoft, KÖM'lerini çeşitli şekillerde yayımlamak amacıyla kurumsal çözümler geliştirdi. Resmi ve gayri resmi çapraz gruplar oluşturması ve çapraz fonksiyonel anlaşma ve toplantılar yapma konuları bu çalışmalar içinde yer almıştır.

Bütünleşik olarak tasarlanmış KÖM'leri için bir diğer örnek de; İsrail Hava Kuvvetlerinde yapılan, Faaliyet Sonu İncelemesidir. Bu işlem, bireysel ve ekip performansını analiz etmek için, pilotlar ve onların komutanları, her görevden sonra bir toplantı yapmaları ile gerçekleştirilir. (Popper ve Lipshitz 1997). Gulliver 1987'deki postproject appraisals at Boeing (Boeing firmasında proje sonunda ona değer biçme faaliyeti) ve DiBella, Nevis, ve Gould 1996'daki retour d'experience at Electricite de France (Fransa Elektrik kurumundaki

task itself, it can be hypothesized that such OLMs will generate higher levels of organizational learning than other types of OLMs.

Dual-purpose, integrated OLMs fuse learning and task structures, creating a community of reflective practitioners (Schon 1983) who weave together work, learning, and the sharing of learning. Rayner (1993) provided an excellent illustration of this type of OLM in an interview of Arden C. Sims, the CEO of Globe Metallurgical Inc. Sims described what happened when a strike broke out in late 1986:

As the union workers left the plant, about 35 salaried workers and 10 company managers stepped in to take-over operation of two of the five furnaces. The strike was a time of great stress but also a time of great progress. We experimented with everything ... A few weeks after management took over operating the plant, output actually improved by 20%... We were operating in a very fast, continuous improvement mode. Everyday people would suggest ways to improve the operation of the furnaces or the additive process or the way we transported material around the plant. I kept a pocket notebook, and if I saw something I'd note it down and discuss it with the team over coffee or during meals. I filled a notebook every day. ... As we made more changes and as we settled in to the routine of running the plant we didn't need first-line supervisors. We could produce the product more effectively if everyone just worked together cooperatively welders, crane operators, furnace operators, forklift drivers, stokers, furnace tapers, and taper assistants. (Rayner 1993: 287-9)

The integrated, dual-purpose OLM vividly described above emerged spontaneously in response to a crisis and a sudden flattening of the organization. Rayner did not specify whether this OLM persisted or whether other types of OLMs were instituted in the company after the strike.

As pointed out already, OLMs represent a necessary, but not a sufficient, condition for systematic organizational learning. To the best of our knowledge, no research has yet been done to test the hypothesis that levels of organizational learning rise with the level of integration and dual-purposeness of OLMs that are

tecrübeler) isimli eserlerinde belirtilen KÖM'larına diğer örneklerdir. İşi yapan kişilerce gerçekleştirilen, bütünleşik olarak tasarlanmış KÖM'larındaki öğrenme seviyesi; diğer tip KÖM'larında gerçekleşenlere nazaran, daha yüksek bir derecede kurumsal öğrenmeyi ortaya çıkartır. Bu bir hipotezdir.

Çift amaçlı ve bütünleşmiş KÖM'lar, öğrenme ve iş yapılarını bir arada eriterek birleştirir (Schon 1983) ve bu sayede; birlikte çalışan, öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan bireylerin bir yansıması olan topluluk yaratırlar. Rayner (1993)'de Globe Metallurgical Inc. firmasının CEO Arden C. Sims ile yaptığı raportajda, bu tür KÖM'larının mükemmel bir örneğini vermiştir. Sims, 1986'nın sonunda olan grevde neler olduğunu anlatmıştır.

Sendikalı işçiler işi bıraktıklarında, 35 maaşlı işçimiz ve 10 şirket yöneticimiz, toplam 5 metal eritme fırınından 2'sini faaliyete geçirerek, oradaki işleri üstlendiler. Bu grev büyük bir stresle geçen zamandı fakat aynı zamanda da büyük bir ilerlemeydi. Biz her yönden deneyim kazandık. Üretim sahasındaki çalışmanın yöneticiler tarafından yapılmasından birkaç hafta sonra; üretim miktarı %20 arttı. Biz devamlı iyileştirmeler yaparak, durmadan çalışıyorduk. Fırınlardaki çalışmanın geliştirilmesi, yeni ek çalışmanın yapılması ya da üretim sahasına hammaddelerin getirilme şeklinde değişiklikler konusunda, çalışanlar her gün fikir sunuyorlardı. Ben hemen bir not defteri kaptım ve ne gördüysem yazmaya başladım. Yemek süresince ve kahve molalarında, yazdıklarım hakkında ekiple görüşüyordum. Her gün neredeyse bir not defteri dolduruyordum. ... Biz çok değişiklik yaptık ve bunları rutin hale koyduk. Sonuçta; ilk hattaki usta başlarına (Denetçilere) ihtiyacımız kalmamış olduğunu gördük. Kaynakçılar, vinç ve fırın operatörleri, forklift sürücüler, fırın ateşçileri (Kömürçüler), dökümcüler ve yardımcılarla birlikte herkes tam bir işbirliği içinde çalışırlarsa, daha etkili bir üretim yapabiliriz. (Rayner 1993: 287-9)

Bir krize tepki olarak kendiliğinden ortaya çıkan ve kurumu aniden dümdüz eden; bütünleşik ve çift amaçlı KÖM, yukarıda anlatılmıştır. Rayner grevden sonra bu kurumda, anlatılan bu KÖM'nın sürdürülüp-sürdürülmediği konusunu ve başka tip KÖM'larının kurulup-kurulmadığını belirtmemiştir.

Hali hazırda kabul edilen şekliyle, KÖM'larının kurulması bir mecburiyet halini almıştır. Fakat KÖM'larının kurulmuş olması; sistematik kurumsal öğrenme koşulunun sağlanması için yeterli değildir. Mevcut bilgilerimize göre oluşturduğumuz bir hipotezimiz var. Ancak bu hipotez, araştırma yapılarak test

introduced. Furthermore, some anecdotal evidence raises doubts about the effectiveness of OLMs. For example, Dave Moore, Microsoft's director for development, noted that, despite the proliferation of project postmortems, the same errors kept occurring, a problem that he attributed to insufficient accountability for follow-up on the implementation of lessons learned (Cusumano and Selby 1995).

If an OLM is ineffective, it may be that learning has become ritualistic or may be limited by defensiveness, insufficient or distorted information, organizational politics, or many other 'Teaming disabilities' (Senge 1990: 18). Argyris (1991, 1994) has described how talented and well-intentioned professionals systematically inhibit learning when they experience psychological threat in the process of reflecting on practice. Thus, a map usable for guiding organizational learning needs to go beyond the structural element and address those features of an organization's culture that are likely to promote or inhibit organizational learning.

The Cultural Element: The Behavioral World.

Several authors have noted that effective organizational learning requires a climate or culture that fosters inquiry, openness, and trust (Argyris and Schon 1978; Beer and Spector 1993; Davies and Easterby-Smith 1984; DiBella, Nevis, and Gould 1996; McGill, Slocum, and Lei 1993). If structures represent the relatively tangible 'hardware' of organizational learning, then organizational culture represents the 'software'. Organizational culture can be defined as the relatively stable ways of perceiving the world and the action strategies that an organization has learned from experience (Schein 1990). In this sense, culture is the output of organizational learning, but at the same time it constrains organizational learning as well as every other activity of the organization. Because culture is such an overarching and complex construct (Lundberg 1985), we have chosen to simplify matters by adopting the concept of the 'behavioral world' (Argyris and Schon 1996; 69), which focuses on the elements of an organization's culture that facilitate or inhibit learning.

edilmemiştir. Kurumsal öğrenmenin derecesi, KÖM'nin bütünleşik ve çift amaçlı olma seviyesine göre artar. Ancak, KÖM'lerin etkinliği konusunda şüphe taşıyan birçok söylev vardır. Örnek olarak: Microsoft Geliştirme Bölümü direktörü Dave Moore, proje otopsi raporlarının hızla çoğalmasına rağmen aynı problemlerin devam ettiğini açıkladı. Problemin nedenini; elde edilen derslerin uygulamaya konulmasında ki sorumsuzluktan kaynaklandığına atfetti. (Cusumano ve Selby 1995).

Eğer bir KÖM etkili değilse Bunun sebepleri şunlar olabilir: dinsel ya da alışkanlıklarla ilgili fikirlerdir, açıklaması veya nedeni sınırlıdır, fikrin uygulamaya geçilmesi yetersizdir, fikir bozuk, saptırılmış veya geçersizdir, fikir politiktir ya da en çok görülen sebebi olarak; ekip yetersizliği vardır. (Senge 1990: 18). Argyris (1991, 1994), yetenekli ve iyi niyetli profesyonellerin, uygulama esnasında psikolojik endişe yaşadıkları zamanlarda, öğrenmeyi sistematik olarak nasıl engellediklerini açıkladı. Bu bilgiyle; kurumsal öğrenme için bir haritanın olması, kurumsal üyelerin olumsuz etkisinden uzak kalmak için bir zorunluluktur. Bu harita, kurumsal öğrenmeyi ortaya çıkartacak ya da engelleyecek olan; kurumsal kültürün doğasına hitap etmelidir.

Kültürel Faktör: Davranışsal Dünya:

Birçok düşünür, etkili kurumsal öğrenmenin; araştırma, şeffaflık ve dürüstlüğü öne çıkaran bir ortam ve kültüre gerek duyduğunu belirtti (Argyris ve Schon 1978; Beer ve Spector 1993; Davies ve Easterby-Smith 1984; DiBella, Nevis, ve Gould 1996; McGill, Slocum, ve Lei 1993). Örgüt yapısal olarak oldukça belirgin ve olumlu yaklaşıma sahip ise bu durum kurumsal öğrenmenin "Hardware" (Donanım) kısmını oluşturur. Kurumsal kültür ise "Software" (Yazılımı) temsil eder. Kurumsal kültür, dünyayı algılamamanın kararlı yolları ve tecrübelerle elde edinilen faaliyetlere yönelik stratejiler olarak tarif edilir (Schein 1990). Bu anlamda kültür, kurumsal öğrenmenin bir çıktısıdır. Bununla beraber, örgütün faaliyetlerinde olduğu gibi örgüt kültürü, kurumsal öğrenmeyi de kısıtlar. Bunun nedeni kültürün, tepeden bakan ve karmaşık bir yapıda olmasıdır (Lundberg 1985). Biz, "Davranışsal Dünya" olarak adlandırarak, konuyu basit bir ifadeye uyarlamış olduk (Argyris ve Schon 1996; 69). Bu şekilde, kurumsal öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyen, örgütsel kültürün unsurları üzerinde odaklandık.

Argyris and Schon (1996) defined the behavioral world as the 'qualities, meanings, and feelings that habitually condition patterns of interaction among individuals within the organization in such a way as to affect organizational inquiry' (p. 29). We suggest that the behavioral world can be mapped out in terms of contextual, psychological, and behavioral factors (see Fig. 34.1). Behavioral factors refer to the kind of observable actions that are likely to promote organizational learning. Psychological factors refer to the internal states that are likely to facilitate or motivate these actions. Contextual factors refer to those organizational norms or cultures that are likely to create and reinforce these psychological conditions. All these factors are linked by a causal loop.

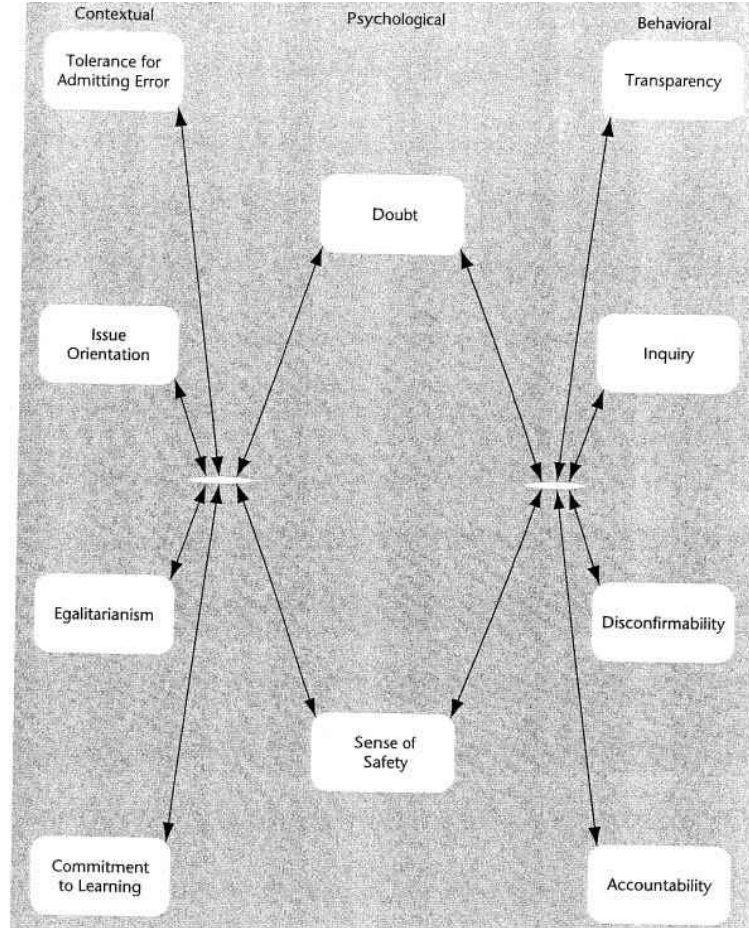
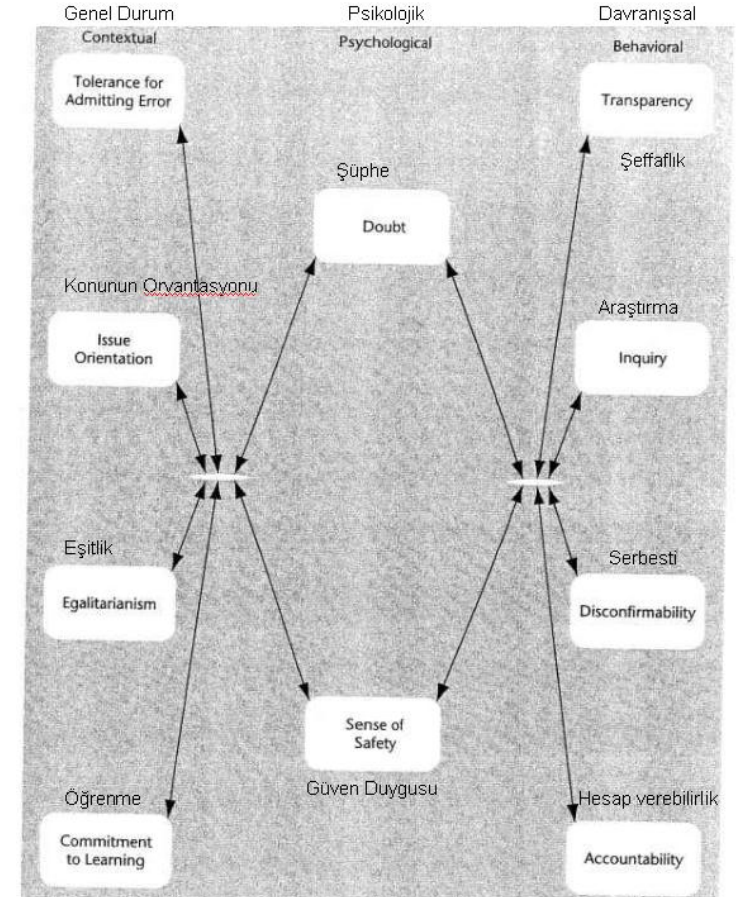


Fig. 34.1. Conditions for organizational learning.

Argyris ve Schon (1996), davranışsal dünyayı: Nitelikler, anlamlar ve duygular olarak tarif ettiler. Bunlar, kurumsal araştırma yapılmasına direkt etkisi olan, kurum içindeki bireylerin birbirleriyle alışkanlık halini almış, etkileşim kalıplarıdır. Biz, davranışsal dünyanın, şekilde belirtildiği gibi; genel durum, psikoloji ve davranışsal faktörlerle planlanabileceğini ileri sürdük. Davranışsal faktörler, gözlenebilir faaliyetlerden oluşur ve kurumsal öğrenmenin gelişmesine yardım ederler. Psikolojik faktörler, kurumsal öğrenmeyi geliştirir veya motive eden içsel durumlardır. Genel durum faktörleri, kurumsal norm ve kültürden kaynaklanır ve psikolojik faktörleri yaratır veya güçlendirir. Tüm bu faktörler birbirini etkileyecek bir döngüdedir.



Şekil: 34.1 Kurumsal Öğrenmenin Koşulları

This map represents a heuristic model derived in part from Argyris and Schon's (1996) concept of a Model 2 theory-in-use and in part from our own research and practice (Friedman 1997; Friedman and Lipshitz 1992; Overmeer 1996; Popper and Lipshitz 1997). Parsimony was one of the main guiding principles in creating this map. To increase the map's practicability among practitioners and researchers, we have resisted the tendency to add more and more variables. Rather, we have continually asked what can be combined or eliminated without significantly affecting the map's usefulness.

The four behavioral characteristics are transparency, inquiry, disconfirmation, and accountability. Transparency means people's disclosure of their actions, thoughts, and intentions, and of the reasoning behind their opinions and actions as explicitly, clearly, and honestly as possible. Transparency increases the likelihood of obtaining valid information (which is essential for effective learning) by both decreasing the likelihood of willful or unintentional self-deception and encouraging others to provide full, honest disclosure. Popper and Lipshitz (1997) suggested that the Israeli Air Force encourage transparency by making video tapes of flight performance. The policy of full financial disclosure that was instituted at Globe Metallurgical also exemplifies transparency (Rayner 1993).

Inquiry means persistently digging into a situation (e.g. asking open questions, collecting data, and identifying gaps and contradictions) in order to construct an image of reality that captures its complexity and meaning as well as possible (Argyris and Schon 1996; Dewey 1938). Disconfirmation is the open admission of error or a change of one's mind when other perceptions or interpretations have been shown to make more sense. Accountability means holding oneself responsible for one's actions and their consequences, but it also implies taking corrective measures and implementing the lessons learned (Beer and Spector 1993; March and Olsen 1976; Shaw and Perkins 1992). In the absence of such knowledge, accountability means experimenting with new behaviors and taking responsibility for the outcomes in order to stimulate learning (Argyris and Schon 1996).

The psychological factors underlying these behaviors are doubt and a sense of psychological safety. Doubt is a psychological precondition for inquiry. Drawing on Dewey (1938), Argyris and Schon (1996) defined inquiry as 'the intertwining

Bu harita, Argyris ve Schon's (1996) Model2 teorisine ait konseptindeki bir bölümden türetilmiş olup, aynı zamanda da bizim kendi araştırma ve çalışmamızda geçen bir bölümdür (Friedman 1997; Friedman ve Lipshitz 1992; Overmeer 1996; Popper ve Lipshitz 1997). Bu haritayı ortaya çıkartırken, ana başlangıç konusu “Cimrilik” oldu. Haritanın, çalışmacılar ve araştırmacılar için uygulanabilir olmasını artırmak için; durmadan değişken eklemek eğilimine karşı koyduk. Daha doğrusu, biz devamlı olarak, haritanın kullanılabilir olmasını önemli ölçüde azaltmaksızın, “Neleri bir arada birleştiririz ve neleri çıkartabiliriz?” diye sorduk.

Dört davranışsal özellik: Şeffaflık, araştırma, serbesti ve hesap verebilirlik. Şeffaflık; kişilerin faaliyetlerini, düşüncelerini, ve niyetleri ile düşünce ve niyetlerinin arkasındaki sebepleri, mümkün olan açıklık, temizlik ve dürüstlikle açığa vurmasıdır. Şeffaflık, (Etkili öğrenme için gerekli olan) geçerli bilgiye sahip olmanın olasılığını artırır ve hem kasıtlı ve kasıtsız olarak kendini aldatma olasılığını azaltır ve hem de diğer kişileri şeffaf olmaları için onları cesaretlendirir. Popper ve Lipshitz (1997), İsrail Hava Kuvvetlerinin, uçuş video kayıtlarını yaparak, şeffaflığı cesaretlendirdiğini açıkladı. Globe Metallurgical tüm finansal bilgileri açığa vurma politikasını kurumsal nitelik haline getirerek, şeffaflığı örnekleyerek gösterdiler (Rayner 1993).

Araştırma, bir durumun içine doğru, mümkün olduğunca onun karmaşıklığını ve manasını ortaya çıkartacak şekilde (Örneğin; açık sorular sorma, bilgi toplama, görüş ayrılıkları ve zıtlıkları tanıma gibi), sürekli olan bir kazma işlemidir (Argyris ve Schon 1996; Dewey 1938). Serbesti, diğer algılamaların ve yorumların daha fazla olduğu hissedildiği zaman; hatanın açık bir itirafıdır veya birinin fikrini değiştirmesidir. Hesap verebilirlik, bir kişinin hareketlerinden ve onun sonuçlarından dolayı sorumlu olması demektir. Fakat aynı zamanda, düzeltici ölçümlerin alınmasını ve elde edilen derslerin uygulanması konularını da kapsar (Beer ve Spector 1993; March ve Olsen 1976; Shaw ve Perkins 1992). Bu tür bilgilerin yokluğunda hesap verebilirlik; yeni davranışlar deneme ve öğrenmeyi canlandıracak sonuçlar için sorumluluk alınması anlamına gelir (Argyris ve Schon 1996).

Bu tür davranışların altında yatan psikolojik faktörler, psikolojik güven duygusu ve şüphedir. Şüphe araştırma için psikolojik bir ön koşuldur. Drawing on Dewey (1938), Argyris ve Schon (1996) şüpheyi: düşünce ve eylemlerin

of thought and action that proceeds from doubt to the resolution of doubt' (p. 11). When people experience doubt, they are more likely to genuinely inquire into a situation. Part of doubt is the feeling of not knowing—of being confronted by a situation that presents an impasse, gap, puzzle, contradiction, or some other kind of uncertainty.

Doubt, however, can be extremely threatening, particularly when it calls into question a person's sense of competence (Harrison 1962), construction of reality, or both (Friedman and Lipshitz 1992). Psychological safety is necessary to counterbalance feelings of threat and anxiety that may be generated by uncertainty and doubt (Schein 1969). A sense of psychological safety makes it easier to face the potentially disturbing or embarrassing outcomes of inquiry, the exposure of transparency, and the risks of accountability.

Clearly, what causes doubt and psychological safety differs from person to person, but it can also depend heavily on the social or organizational context in which organizational actors function. The contextual factors include a tolerance for admitting error, issue orientation, egalitarianism, and a commitment to learning. These norms are observable to the extent that they are given concrete expression in organizational policies, structure, rituals, and slogans, though norms expressed in these ways may be espoused but not necessarily practiced (Argyris and Schon 1974).

A tolerance for admitting error means that the organization will reward, or at least will refrain from punishing, people for admitting errors. For example, the CEO of Globe Metallurgical made it clear that if an employee made a suggestion that meant the loss of a job, no one would get laid off—and he kept his promise (Rayner 1993). If people do not fear punishment or reprisal for their actions, they are likely to experience a greater sense of psychological safety, which makes it easier for them to experiment and admit error (transparency and accountability) so that they and others can learn from the experience.

Issue orientation is the tendency to base judgments on substance rather than on political interests, status, or personal likes and dislikes. Eisenhardt, Kahwajy, and Bourgeois (1997) found that top management teams that engaged in a high level of conflict over substantive issues were more effective than teams that engaged in interpersonal conflict or low level of conflict. If people believe that

karşıt ikizlikleri olarak tanımladılar ve şüpheden başlayarak, şüphenin çözülmesine kadar devam ettiğini belirttiler. İnsanlar şüphe duyduklarında, durumun derinliklerine doğru bir araştırma yaparlar. Şüphe; bilmeme duygusudur. Çıkmaz, görüş ayrılığı, objeleri yerli yerine koyamama, çelişki ve diğer türlü kuşkular içeren durumlara bir karşı durma biçimidir.

Özellikle bazı kişisel yetenekler sorgulandığında (Harrison 1962) ve gerçeğin ortaya çıkması durumunda ya da bu her iki durumda beraber olarak, şüphe ileri derecede tehdit unsuru olabilir (Friedman ve Lipshitz 1992). Psikolojik güven duygusu; kuşku ve şüphe tarafından üretilen tehdit ve sınır duygularını dengelemek için gereklidir (Schein 1969). Psikolojik güven duygusu; araştırma, şeffaflık ve hesap verebilirlik sonucu ortaya çıkan rahatsız edilme ve utanma duygularıyla karşılaşmayı daha da kolaylaştırır.

Şüpheyne neyin sebep olduğu ve psikolojik güven duygusunun da kişiden kişiye değişik biçimde olduğu hususu açıkça bilinmektedir. Şüphe; kurumsal aktörlerce ortaya çıkarılan, sosyal ve örgütsel genel duruma, büyük bir şekilde bağımlıdır. Genel durumdaki unsurlar; hatalara karşı toleranslı olmayı, konuların uyarlanması, eşitliği ve öğrenmenin yapılmasını içerir. Bu kavramlar, kurumsal politikalar, kurumsal yapı, adetler ve sloganlar içinde açıkça ifade edilirler. Bu ifadenin derecesi ile de pratik olarak olmasa da gözlenebilirler (Argyris ve Schon 1974).

Hatalara karşı toleranslı olmak demek; hatasını kabul eden kişileri ödüllendirmek ya da ödüllendirilemiyorsa, en azından onlara ceza vermemek demektir. Örneğin: Globe Metallurgical şirketinin CEO'su, eğer bir çalışan sonuçta işin kaybı anlamına gelecek bir teklif bile yapmış olsa, bundan dolayı işten çıkartılmayacağını açıkça beyan etti (Rayner 1993). Eğer insanlar hareketlerinden dolayı bir cezadan ve misillemeden korkmazlarsa, daha büyük bir psikolojik güven duygusuna sahip olurlar. Bu sayede de insanların daha fazla tecrübe kazanması kolaylaşır ve hatalarını kolayca kabul ederler (Şeffaflık ve hesap verebilirlik). Bu hem onların ve hem de başkalarının, tecrübe edinerek öğrenmelerini sağlar.

Sorun oryantasyonu; politik tercihler, statü ve kişisel beğenilerden daha çok, konu hakkındaki temel yargılar yönündeki eğilimlerdir. Yüksek derecede anlaşmazlıklarla ilgilenen tepe yönetim ekibinin, daha az önemli konular ve kişiler arasındaki anlaşmazlıklarla uğraşan ekiplerden daha başarılı olduğunu, Eisenhardt, Kahwajy, ve Bourgeois (1997) ortaya çıkarttı. Eğer insanlar, kurum

they and others in the organization will base judgments on substantive criteria, their sense of psychological safety and fairness will increase, and they will be more willing to be transparent. An issue orientation also causes people to cast doubt on their attitudes and pre-judgments in light of substantive data.

Egalitarianism refers to the practices of power-sharing, participation, and equal responsibility for meeting performance standards regardless of formal status. Egalitarianism opens communication channels and thereby promotes innovation and learning (Kanter 1988; McGill, Slocum, and Lei 1993; Weisbord 1987). Egalitarianism reinforces people's sense of psychological safety, fairness, and commitment. For example, in the Israeli Air Force's after-action reviews, everyone—pilots and commanders, rookies and veterans—came under close scrutiny. Both egalitarianism and tolerance for admitting error were expressed in statements such as 'everybody is in the same boat' and 'all pilots make errors' (Popper and Lipshitz 1997). Egalitarianism can also stimulate doubt because people who hold positions of responsibility in organizations with egalitarian norms are more likely to be open about their own uncertainties.

Finally, the organization's commitment to learning plays an important role in creating psychological and behavioral conditions. An organization is committed to learning when it values collective learning either in itself or as an essential activity for survival or effectiveness. Commitment can be demonstrated through the investment of time and resources that take organizational learning beyond mere slogans. A no less important sign of commitment is the active involvement and openness of top management, whose behavior tends to become a standard against which organizational members judge the seriousness of a particular effort. For the sake of clarity our map of a behavioral world that is conducive to organizational learning (see Fig. 34.1) has been drawn to show a series of causal links: The organizational context creates psychological conditions, which, in turn, generate behavioral conditions. In practice the links go both ways, and there are numerous causal connections within the categories themselves.

The purpose of this map is to provide a set of targets that managers or consultants could keep in mind if they wish to promote or evaluate organizational learning. The map is not intended to be a comprehensive model or theory of the conditions influencing organizational learning. For this reason it leaves out a number of factors, such as the degree of uncertainty in an organization's

içinde gelişen önemli sorunlarda, hüküm verilmesinde, kendilerinin temel alınacaklarına inanırlarsa, psikolojik güven duyguları artacak ve şeffaf olmaya daha fazla istekli olacaklardır. Bir sorunun oryantasyonu aynı zamanda, insanların şüpheli tutumlar göstermelerine ve önemli bilgiler ile bir ön yargılamaya yapmalarına neden olmaktadır.

Eşitlik, resmi duruma uygun olan performans standartlarına göre çalışmak için; güç paylaşımını, katılımcılığı ve eşit olarak sorumluluk almayı öngörür. Eşitlik, iletişim kanallarının açık olmasına neden olur ve bu da yenilik ve öğrenmeyi sağlar (Kanter 1988; McGill, Slocum ve Lei 1993; Weisbord 1987). Eşitlik, psikolojik güven duygusunu, adaleti ve bağlılığı artırır. Örneğin: İsrail Hava Kuvvetleri (İHK)'nde yapılan Faaliyet Sonu İnceleme (FSİ) işleminde, pilot ve komutanlar, acemiler ve gaziler yakın inceleme altında oldular. “Herkes aynı gemide” ve “Her pilot hata yapar” sözleriyle eşitlik ve hatalara karşı toleranslı olma ifade edildi (Popper ve Lipshitz 1997). Kurumda eşitlik kavramına uygun olarak, organizasyonda sorumluluk duygusuyla makam işgal eden kişiler, kendi kuşkularını belirtme konusunda da açık olma durumunda olacaklardır. Bu durumda eşitlik, şüpheyi tetikleyecektir.

Sonuç olarak, kurumların gerçekleştirdikleri öğrenme, psikolojik ve davranışsal koşulların yaratılmasında önemli bir rol oynar. Kurumda gerçekleşen öğrenme ya kurumun idamesi için önemli bir faaliyet olarak ya da kurumun bir etkinliği olarak değer bulur. Sloganların ötesinde, organizasyondaki gelişim durumu, kurumsal öğrenme için yapılan zaman ve kaynak yatırımı ile kolayca ölçülebilir. Kurum üyelerinin, standartlara aykırı davranış eğilimleri karşısında, tepe yönetiminin verdiği açıklık ve normal karşılama taahhüdü ile yargılama yapma durumunda olmaları, önemli bir işarettir. Konunun iyice anlaşılması için, Davranışsal Dünya hakkındaki haritamızda, birçok nedensel bağlantı gösterilmiştir. Kurumsal durum, psikolojik koşulları yaratır ve o da sıralı davranışsal koşulları üretir. Uygulamada bağlantılar çift yönlüdür ve kategorilerin kendi içinde de çok sayıda nedensel bağlantı vardır.

Bu haritanın amacı; kurumsal öğrenmeyi ortaya çıkartmak ya da geliştirmek isteyen yöneticiler ve danışmanların akıllarında tutacakları hedefleri göstermektir. Harita kurumsal öğrenmeyi etkileyen koşulların bir teorisi ya da gelişmiş bir modeli olma niyetiyle yapılmamıştır. Çünkü haritada birçok unsur yer almamıştır. Organizasyonun çevresinde olan kuşkuların derecesi, işin doğası

environment, the nature of its task, and the nature of its leadership (for a discussion of leadership in organizational learning, see Sadler, Ch. 18 in this volume; for a discussion of the role of top management, see Tainio, Lilja, and Santalainen, Ch. 19 in this volume). These factors may be crucial for understanding where and to what extent learning is likely to occur, but they are relatively fixed and not easily influenced by management or interventionists.

The purpose of this map is to provide a set of targets that managers or consultants could keep in mind if they wish to promote or evaluate organizational learning. The map is not intended to be a comprehensive model or theory of the conditions influencing organizational learning. For this reason it leaves out a number of factors, such as the degree of uncertainty in an organization's environment, the nature of its task, and the nature of its leadership (for a discussion of leadership in organizational learning, see Sadler, Ch. 18 in this volume; for a discussion of the role of top management, see Tainio, Lilja, and Santalainen, Ch. 19 in this volume). These factors may be crucial for understanding where and to what extent learning is likely to occur, but they are relatively fixed and not easily influenced by management or interventionists.

Although the map provides targets, it does not specify where to begin or how to hit those targets. In the following section we present three case studies that illustrate the development of learning processes within organizations. The three case studies represent a set of 'action experiments' (Argyris, Putnam, and Smith 1985: 118) carried out in very different settings and enable one to identify and illustrate a number of strategies for helping organizations learn to learn.

Three Case Studies.

Case 1: Ordnance Corps of the Israel Defense Force.

Lipshitz, Popper, and Oz (1996) described their attempt as consultants to foster organizational learning in the Ordnance Corps of the Israel Defense Force (IDF) through the design and implementation of organizational learning mechanisms (OLMs). Their prototype for such a mechanism was the Israeli Air Force's after-action review (AAR). The consultants knew that other parts of the IDF had growing interest in improving processes through which units were supposed to learn lessons from operational experience.

ve liderliğin doğası (Kurumsal öğrenmede liderlik tartışması Sadler; Tepe yönetimi rolü tartışması Tainio, Lilja, ve Santalainen). Bu faktörler öğrenmenin nerede ve ne ölçüde çıkacağını anlamak konusunda önemli olabilir. Fakat bu konular oldukça uyarlanmış olurlar ve yönetim ve müdahalecilerden kolaylıkla etkilenmezler.

Harita hedefleri göstermesine rağmen bu hedeflere nasıl gidileceğini ve nereden başlanacağını belirtmez. Devam eden bölümde, 3 vak'a çalışması verdik ve kurumlardaki öğrenme işleminin geliştirilmesini açıkladık. Bu 3 vak'a çalışması, bir dizi "Deney çalışmasını" içerir. Bu çalışmalar çok farklı ortamlarda gerçekleşmiş olup, kurumsal öğrenme konusunda yardımcı olacak çok sayıda stratejiyi tanımlar ve aynı zamanda açıklar.

3 Vak'a Çalışması

VAK'A 1 : İsrail Silahlı Kuvvetlerinde Ordudonatım Birlikleri

Lipshitz, Popper, ve Oz (1996) KÖM'lerini tasarlamak ve uygulamak yoluyla, İsrail Silahlı Kuvvetleri (ISK) Ordudonatım Birliklerinde kurumsal öğrenmeyi öne çıkartmak için, danışman olarak görev yaptıkları faaliyetleri açıkladılar. Prototip mekanizma olarak İHK'deki FSİ işlemini örnek aldılar. Danışmanlar, İSK'nin diğer birliklerinde de hareket tecrübeleriyle elde edilen bilgilerle, faaliyetleri iyileştirme konusuna olan ilginin devamlı olarak arttığını biliyorlardı.

The consultants were invited to work with a task force that had been created to improve methods for learning from experience. The consultants had a vision of and belief in organizational learning, but they did not have a clear method for producing that vision. Rather, they based their intervention on a loose set of concepts involving both structural change (assimilating an organizational learning mechanism into project management) and cultural change (fostering the values and behaviors that facilitate organizational learning).

Although the consultants could not provide the task force with a recipe for generating organizational learning, they did attempt to convey their vision through familiar examples of an OLM (e.g. the Air Force's after-action review process) and of cultural change (the Unit 101 myth*). The consultants assumed that these 'metaphors', as they called them, would be easily grasped by the task-force members, and would subsequently fire their imaginations and stimulate them to think about how such processes could be applied to their own situation.

The consultants also devised a 'dual-track strategy' through which the task force, operating as a prototypical OLM, would devise a methodology for integrating after-action reviews into project management. On one track, the task force would work on specific problems involving the operational preparedness of Israeli-made Merkava tanks, periodically conducting after-action reviews to look at their work. On the second track, it would simultaneously experiment with the format of after-action reviews themselves and reflect on the results.

** In the early 1950's, Moshe Dayan (the then Chief-of-Staff of the IDF) wanted to improve the overall performance of the military by instilling three values: Accomplish your mission under all circumstances, physically lead your subordinates into combat, and never leave a wounded soldier behind in retreat. To do so, Dayan created Unit 101, a small elite commando that put these values into practice and became a legend through its daring, successful missions. Unit 101 became a vehicle for diffusing these values in two ways: It became a model for imitation, and its members, who were placed in key leadership positions throughout the IDF, instilled these values wherever they went.*

Contrary to the consultants' expectations, the metaphors failed to inspire the task force members, and the dual-track process created considerable confusion over what was expected of them. The natural tendency of the task force was to

Danışmanlar, tecrübelerden öğrenme ile iyileştirme metoduna uygun olarak oluşturulmuş bir görev gücü ile birlikte çalışmaya başladılar. Danışmanlar, kurumsal öğrenme konusunda bir görüş ve inanca sahiptiler. Fakat bu yönde nasıl uygulama yapacakları konusunda belirgin bir metotları yoktu. Daha doğrusu, daha yumuşak konseptler kullanarak, hem yapısal değişim (Proje yönetiminin içine KÖM'lerini yerleştirdiler) ve hem de kültürel değişim (Kurumsal öğrenmeyi kolaylaştıracak davranış ve değerleri öne çıkardılar) yaptılar.

Danışmanlar, görev gücüne, kurumsal öğrenmeyi üretmek için bir çözüm sağlayamadılar. Görüşlerini, benzer KÖM'lerini (İHK FSI) ve kültürel değişim (Unit 101 myth2) örnekleri vererek ifade etmeye çalıştılar. Danışmanlar, görev gücü üyelerine, metafor dedikleri kavramı kolayca algılayacaklarını, onların hayal gücünü ateşleyeceğini ve kendi durumlarına uygun olan hangi işlemleri uygulayacakları konusunda hızla karar vereceklerini açıkladılar.

Danışmanlar çift izli strateji uyguladılar. Böylece görev gücü, proje yönetimi içinde yapılacak FSI ile bütünleşmiş bir metetoloji olan; prototip KÖM uyguladılar. Birinci izde, görev gücü İsrail yapımı tankların Harekata Hazırlık konusunda karşılaşılan belli problemler üzerinde çalışan, periyodik olarak yapılan FSI'nde kendi çalışmalarını tetkik edeceklerdi. İkinci izde ise kendi FSI formatındaydılar, aynı anda denenir ve bunlar sonuçlara yansıtılırdı.

1950'li yılların başında, Moshe DAYAN (Sonra İSK Gnkur.Bşk. oldu) 3 fikir aşilayarak, tüm askeri performansı geliştirmek istedi: Tüm koşullarda görevi başarmak, muharebede fiziksel olarak astlarını izlemek ve geri çekilirken arkada asla yaralı asker bırakmamak. Bunu yapmak için DAYAN; bu değerleri uygulamaya koyacak, bir grup seçkin komandodan, sonradan, kısa sürede cesaret ve başarılarıyla efsane olacak, Unit 101'i oluşturdu. Unit 101 bu değerleri 2 şekilde gerçekleştirmeye aracı oldu: Taklit edilen bir model oldular. Üyeleri İSK'nde anahtar liderlik pozisyonlarında yer aldılar ve gittikleri her yere bu değerleri birer fikir olarak aşıladılar,

Danışmanların beklentilerine zıt olarak; metafor, görev gücü üyelerine ilham vermekte başarısız oldu. Çift izli işlemler, beklenilenin üzerinde düzensizliğe neden oldu. Görev gücünün doğal eğilimi, kesin olan hareket

focus on the concrete, operational objective (tank preparedness) and to subtly resist attempts to get them to focus on the 'second track' (after-action review development), which seemed of little inherent interest. At one point the project completely stalled for three months because the commander, who may have begun to lose interest, turned his attention elsewhere.

The commander turned his attention back to the project when he learned that he was going to be transferred and did not want to leave an unfinished project behind. A breakthrough was achieved when the consultants and the commander stumbled upon the fact that each of the units to which task-force members belonged used a different maintenance information system. The curious fact that each unit had developed its own unique system and the obvious value of learning from each others' experience stimulated the task-force members to focus attention and energy on this specific issue. The consultants thus invented a new OLM—an 'empirical seminar' in which each task-force member would present his unit's system, which the group would then study as a whole.

Gradually, the task-force underwent a marked change in both the clarity of the issues being discussed and the involvement of the members. Discussions were frank yet pleasant, and differences in rank came to play no role whatsoever. Members enjoyed a process that took them away from the daily routine but that remained extremely relevant to their work. The empirical seminar resulted in the development of a written guide for designing maintenance information systems, a manual that was based on the comparisons between the various systems. The participants also developed a guide for integrating after-action reviews into the Ordnance Corps's project management. This work concluded the first phase of the project. The second phase called for task-force members to follow the example of Unit 101, whose members had dispersed into various units of the IDF, and to disseminate in their individual units the lessons learned in the empirical seminar and the values behind it.

hedeflerine (Tank hazırlığı) yönelmek ve doğal görünmeyen ikinci iz (FSİ geliştirmesi) üzerinde odaklanılmasına zekice karşı konulması şeklindeydi. Bir ara, komutanın ilgisini kaybedip başka yere yönelmesi ile proje 3 ay boyunca tamamen durdu.

Komutan başka yere tayin olacağını öğrenince, arkasında yarım kalan bir iş bırakmamak için dikkatini tekrar projeye çevirdi. Farklı bakım bilgi sistemi kullanan birimlerde karşılaşılan olaylar, danışman ve komutanın tökezlemesinden sonra olumlu bir seyre girdi ve atak bir hamle başarılı şekilde gerçekleştirildi. Bu yeni olaylar, her birimin kendi özel sisteminde gerçekleştirildi. Görev gücü üyelerinin bu belli sorun üzerine dikkat ve enerjilerini odaklamalarıyla, elde edilen tecrübelerden diğer üniteler de faydalandı. Danışmanlar bu sayede yeni KÖM'ları buldular. Görev gücü üyelerinin kendi birimlerindeki sistemi anlatarak deneysel seminer yapıyor ve sonra topluca bu konular üzerinde çalışıyorlardı.

Gittikçe artan bir şekilde, görev gücü; hem tartışılan ve hem de insanların karşılaşmış oldukları sorunların açıklığa kavuşması konularında önemli değişiklikler geçirdi. Tartışmalar hoş bir şekilde dile getiriliyor ve rütbe ne olursa olsun önemli olmuyordu. Üyeler, kendilerini günlük rutin işlerden alıkoyan bu uygulamayı sevdiler. Fakat işlerine de oldukça fazla bir şekilde bağlı kaldılar. Deneysel seminer, bakım bilgi sisteminin tasarımını yapmak için, geliştirilmiş yazılı bir kılavuzun yapılmasıyla sonuçlandı. Bu doküman, çeşitli sistemler arasında karşılaştırma yapılmasına da temel oldu. Katılımcılar aynı zamanda, Ordudonatım Birlikleri proje yönetimi içindeki bütünleşik FSİ'nin yapılması için bir kılavuz geliştirdiler. Bu çalışma, projenin ilk safhası olarak sonuçlandı. Unit 101 örneğinin ele alındığı safha, grup üyelerince ikinci safha olarak adlandırıldı. Unit 101 elemanları İSK'nin çeşitli ünitelerine atandılar. Bu kişiler, Unit 101'de edindikleri kişisel tecrübeleri ve bunların arkasındaki değerleri, deneysel seminerler yoluyla fikir olarak yayınlıyorlardı.

Case 2: The Mishlav Jaffa Vocational High School.

Friedman (1997) described the process through "which a team of teachers in a vocational high school developed and implemented an innovative approach to teaching secretarial studies. The project was initiated by two organizations, the Joint Distribution Committee Israel QDC Israel, a nongovernmental social service organization) and the Israeli Ministry of Labor (which oversees vocational education), which joined together in order to develop an improved approach to providing 'girls at risk' with resources for social mobility.

For this purpose the initiators of the project wanted to enlist a school that would put together a team of teachers to study the problem and combine their field experience with the knowledge of experts. Five principals rejected the offer before the initiators secured the enthusiastic agreement of the principal of Mishlav Jaffa, a vocational school located in the center of Tel Aviv, Israel's largest city. For some time she had felt that the school's program failed to provide the students with a truly valuable education, and she saw the initiators' project as a way of addressing that problem and improving the school's image.

The principal put together a team of six teachers, herself, and a team coordinator, who was one of the outside initiators. The principal arranged the teachers' schedules so that they would all be free one full day each week for project work. The team began by meeting with experts, undergoing training, and visiting institutions that had developed innovative approaches to similar populations. After each visit the team members analyzed what they had seen and compared it to their students and their methods. The more they saw, the more they recognized the uniqueness of their own situation and the necessity for developing something new.

After about four months the team coordinator left the project, and the team was inactive until a new coordinator arrived a number of months later. In retrospect, team members attributed their passivity at that time to the feeling that it was the coordinator's project. The new coordinator immediately pressed the team to define its approach, opening a long period of discussion and conflict. Team members who taught skills (e.g. secretarial skills) felt the project should focus on concrete skill development, whereas those who taught more academic

VAK'A 2 : The Mishlav Jaffa Vocational High School. (Mishlav JAFFA Meslek Lisesi)

Friedman (1997)'de "Meslek Liselerinde hangi öğretmen grubunun, sekreterlik dersini öğretmek için yenilikçi yaklaşım geliştirip, uyguladığı" konusunu işlemler yaparak açıkladı. Proje 2 kurumda başlatıldı. The Joint Distribution Committee Israel (İsrail'de resmi olmayan hizmet kurumu) ve The Israeli Ministry of Labor (Mesleki eğitime bakan, İsrail Çalışma Bakanlığı) bir arada olarak; "Kızlar Risk Altında" sloganı ile sosyal bir seferberlik başlattılar.

Bu amaçla başlatılan projede, bir okul ele alındı. Proje üzerinde çalışacak öğretmenlerden bir ekip oluşturuldu. Öğretmenler hem akademik bilgileri ve hem de tecrübi bilgilerini kullanacaklardı. Mishlav Jaffa, İsrail'in en büyük şehri Tel Aviv'in merkezinde bulunan bir meslek lisesidir. Bu lisenin hazırladığı sözleşmedeki 5 maddeyi öğretmenler reddetti. Bir süre sonra okul, programın öğrencilere iyi bir eğitim vermekte başarısız olduğunu gördü. Okul yönetimi buna sorun olarak başlatılan projeyi gördü ve okulun imajının iyileştirilmesi için çalışmaya başladı.

Ekibi oluşturan 6 öğretmen, müdür ve proje koordinatörü bir kural koydular. Bu kurala göre; öğretmenler haftada bir gün ders vermeyecekler ve proje çalışmasına yönelik olarak çalışacaklardı. Ekip, uzmanlarla görüşmeye, eğitimi geliştirmeye ve benzer okullardaki yenilikleri yerinde görmek için ziyaretlere başladılar. Her bir ziyaretten sonra ekip üyeleri, gördüklerini kendi öğrencileri ve metotlarıyla kıyaslıyorlar, analiz ediyorlardı. Daha çok şey gördükçe, kendi durumlarının tek olmadığını gördüler ve bazı konuların geliştirme mecburiyetinde olduklarını gördüler.

Dört ay sonra proje koordinatörü projeyi terk etti. Proje, yeni koordinatör gelinceye kadar, birkaç ay süresince durdu. Geçmişe bakan ekip üyeleri, kendi pasifliklerini değerlendirerek, bunun bir koordinatör projesi olduğunu düşündüler. Yeni koordinatör gelince, kendi yaklaşımını belirten, uzun süreli tartışma ve çatışma konularını anlatan bir bildiri yayınladı. Projede sekreterlik yeteneğinin önemli olduğunu düşünen üyeler, yetenek geliştirme konusunu öne çıkartmak isterken, konuları akademik açıdan ele alanlar (Örneğin edebiyat

subjects (e.g. literature) wanted to focus on motivational and behavioral issues. The team eventually arrived at a consensus, deciding to focus the curriculum on skill-building while working informally on the development issues. This decision was based on the fact that (a) the team asked the students themselves what they wanted and (b) team members realized that they had a greater number of techniques for teaching skills than for encouraging development.

After a year and a half of development work, the project team presented a detailed, sixty-nine-page curriculum based on three main ideas: an integrative team approach to teaching, the development of cognitive skills, and the use of a simulated office laboratory. At the same time the members of the team envisioned the creation of a classroom environment in which students would take more responsibility and feel more freedom to express their needs than they had in the past. The team made an explicit decision not to expel problem students from the class, an act they saw as avoidance of responsibility, but to find a way of bringing out the potential of each student.

Within weeks of the program's implementation in a pilot class, some of the team members encountered serious behavioral problems; others experienced 'lethargy' or 'inertia' in the class. Although these teachers were experienced in handling the toughest students, they had created a situation in which they could no longer rely on their old skills. As one of the teachers put it, in a regular classroom 'we wouldn't have put up with [such behavior, but that was] before we were aware of what we were actually doing.' Team members eventually decided to throw out the worst troublemakers, but they did not carry out their decision.

The team coordinator sensed that the discipline issue reflected deeper frustrations, so she invited the team members to freely express whatever was on their minds. Although they complained bitterly about the lack of support from the project initiators, they mostly expressed a deep sense of uncertainty about whether they themselves were doing the right thing. The coordinator believed that the teachers had made considerable progress but that they were somewhat blinded by the pressure, the fear of failure, and their sense of responsibility. The team coordinator assured the team members that no one would 'hang them from the public square' if they failed. She also brought in a social worker to help the

gibi) motivasyon ve davranışsal konular üzerinde odaklanmak istediler. Ekip sonunda bir ortak karara ulaştı ve beceri geliştirme konusu üzerinde odaklanma kararı aldılar. Bu kararın verilmesi olay kaynaklı değildi.

- a. Ekip kendilerinin ne istediğini, öğrencilere anlattı.
- b. Ekip üyeleri, yetenek geliştirmekten daha çok yetenek öğretme tekniklerinin önemli olduğunu anladılar.

Projede 1,5 yıl geçtikten sonra, proje ekibi, 89 sayfalık ve 3 ana fikir etrafında olan teferruatlı bir müfredat programı ortaya çıkarttı. Bu fikirler: Öğretimde bütünleşik takım çalışması yapılması, öğrenme becerisinin geliştirilmesi ve gerçeğine uygun olan, ofis şeklindeki laboratuvarların kullanılması. Aynı zamanda, ekip üyeleri, eskiye nazaran, öğrencilerin daha fazla sorumluluk alacakları ve ihtiyaçlarını daha özgürce ifade edecekleri bir sınıf ortamını gerçekleştirmeyi düşünüyorlardı. Ekip, sorumluluktan kaçma olarak gördükleri, problemlili öğrenciyi sınıftan çıkartmamayı kararlaştırdılar. Bunun yanı sıra, her öğrencideki potansiyeli ortaya çıkartacak bir yol bulmaya da karar verdiler.

Programın uygulandığı pilot sınıfta haftalar geçtikçe, ekip üyeleri ciddi davranışsal problemlerle ve aynı zamanda uyuşukluk ve tembellikle karşılaştılar. Ekipteki öğretmenler, problemlili öğrencileri ikna etme konusunda tecrübeye sahip olmalarına rağmen, bu tecrübelerinden yararlanmama kararı almışlardı. Normal sınıflara giren bir öğretmen “Biz ne yaptığımızın farkında mıyız? Bu kuralı uygulamamalıyız. Biz problemlili öğrenciyi sınıftan çıkartmalıyız” diye düşüncesini açıkladı. Ekip üyeleri sonunda, en çok problemlili olan öğrenciyi sınıftan çıkartmaya karar verdiler. Ama bu kararlarını hiç uygulamadılar.

Ekip koordinatörü, okulda disiplinin büyük çapta bozulduğunu hissetti. Bunun üzerine ekip üyelerini, kafalarında ne düşünüyorlarsa, serbestçe söyleyebilecekleri bir toplantı yaptı. Ekip projeyi başlatanların, yetersiz destek vermelerinden dolayı, çok sert bir biçimde şikayetçi oldular. Doğru bir iş yapış-yapmadıkları konusunda kararsız olduklarını ifade ettiler. Koordinatör, öğretmenlerin ciddi bir ilerleme sağladıklarına inanıyordu. Ancak baskı, başarısızlık korkusu ve sorumluluk duyguları nedeniyle ekip, bazı gerçekleri göremiyordu. Ekip koordinatörü, “Eğer başarısız olurlarsa, kimsenin onları, şehir meydanında asmayacağını” garanti etti. Koordinatör, öğretmenlerin stres,

teachers discuss their practice problems, the stress, and the emotional side of the change process. In this forum team members could get beyond the endless technical issues dealt with in regular team meetings. As these discussions continued and as the teachers gained experience, the behavioral issues ceased being a central problem.

The pilot year was considered a great success, and an attempt was immediately made to expand the project. However, members of the original team had difficulty explaining their ideas to their peers. Eventually, the original members realized that dissemination was not a matter of explanation or training and that newcomers had to undergo a learning process similar to theirs. Furthermore, the approach itself continued to change as the team took on new people, learned lessons from the past, and addressed new problems. The Mishlav Jaffa project has meanwhile become a change model for many other schools in Israel.

Case 3: The International Business Institute.

The International Business Institute (IBI, a pseudonym) is a business school affiliated with a large telecommunications organization. The IBI offers an intensive one-year MBA program for an international group of twenty to thirty students per year. From its inception in the mid-1980's, the school has offered an 'organizational-learning-in-action' seminar based on the 'theory-of-action' approach (Argyris and -Schon 1978). From the beginning, however, seminar instructors experienced strong negative reactions from the students. Even though the make-up of the visiting instructional team changed every year for the first few years, there was almost always an outburst aimed at the instructors, the IBI, or the students themselves.

During the fourth year of the program, the course was taught by an IBI faculty member and four visiting instructors. Early on, some of the students accused some of the instructors of attacking them. Later, some of the students spontaneously showed up at the instructors' hotel, where the two groups joined in drinks and a long informal discussion. From this exchange and from observations made during the seminar, the instructors were able to gather clues about what was causing the yearly outbursts.

hezeyan ve çalışma ile ilgili problemleri için görüşmeler yapması için bir sosyal çalışan getirdi. Ekip üyeleri, periyodik ekip toplantılarında uzayıp giden sorunların bu oturumlarda üstesinden geldiler. Bu oturumlar devam etti ve öğretmenler tecrübe kazandılar. Davranışsal sorunlar merkezdeki problem olarak kalmaya devam etti.

1 yıllık pilot uygulama, büyük bir başarı olarak kabul edildi ve projeyi geliştirerek yayma faaliyetlerine başlandı. İlk ekibin üyeleri, başka yerlere atanma durumlarını eşlerine açıklamaya zorlandılar. İlk üyeler dağıtılmalarının bir eğitim nedeni olmadığını anladılar. Yeni gelenler, aynı kendileri gibi bir öğrenim sürecinden geçmek zorundaydılar. Geçmişten öğren ve yeni problemleri de çöz” yaklaşımı, ekibe yeni kişilerin katılmasına rağmen devam etti. Mishlav Jaffa projesi, İsrail’deki birçok okul için, değişim modeli olarak, bir dönüm noktası oldu.

VAK’A 3 : The International Business Institution (Uluslararası Ticaret Enstitüsü)

The International Business Institution (Kısa adıyla IBI), çok sayıdaki telekomünikasyon kurumunun iştiraki olan ticari bir okuldur. IBI yılda 20-30 arasında, çeşitli ülkelerden bir öğrenci grubuna, 1 yıllık yoğunlaştırılmış, MBA programı verir. Bu eğitime 1980’li yılların ortalarında başladı. Okul, Tatbiki Kurumsal Öğrenme eğitimini, Tatbiki Teori (Argyris ve Schon 1978) esaslarına uygun olarak seminer şeklinde veriyordu. Başlangıçta seminer öğretmenleri, öğrencilerden güçlü itirazlar aldılar. İlk birkaç yıldaki her yıl, öğretim kadrosu değiştirildi. Hemen hemen, daima, ya öğretmenlerden, ya IBI’den ya da öğrencilerden bir olay patlak verdi.

Programın 4ncü yılında, 1 IBI fakültesi öğretim üyesi ile 4 öğretim görevlisi tarafından bir kurs verildi. Başlangıçta bazı öğrenciler, bazı öğretmenlerin kendilerini hedef aldıkları gerekçesiyle suçladılar. Daha sonra, bazı öğrenciler, öğretmenlerin kaldığı otelde gösteri yaptılar ve bu 2 karşıt görüş arasında içkili ve gayri resmi olan bir görüşme yapılarak, tartıştılar. Öğretmenler bu fikir alışverişi ve seminer dersindeki gözlemleriyle, her yıl patlak veren olaylara neyin sebep olduğunu bulmaya çalıştılar.

In light of positive course evaluations, the same instructors were invited back the following year, and they were able to put more thought into designing the seminar. One of their central beliefs was that the students needed to experience and reflect upon organizational learning in order to really learn about it. For this purpose the instructors created simulations and exercises such as (a) an exercise in which small teams designed and built a real bridge, (b) the analysis of personal cases written by the students, and (c) a 'fishbowl' exercise in which the students could observe and participate in the instructors' evaluation and planning of the seminar.

The seminar seemed to move along very well until the final session, during which some of the students voiced angry criticisms of the instructors for not providing enough concrete skills and for having encouraged group members to be too open and to discuss threatening interpersonal issues that had been taboo until then. The instructors were at first surprised by this response, but the incident helped them develop a 'theory' of the situation. They hypothesized that the content of the seminar, which emphasized inquiry and transparency, acted as a catalyst for releasing whatever tensions and conflicts had been building up in the student group since the beginning of the year. For the instructors the central dilemma was allowing the real issues to surface while not violating the privacy of students who did not consider these issues appropriate for a regular classroom setting. At the beginning of the seminar, the instructors made their strategy explicit:

- (1) The initiative to deal with the real issues had to come from the students themselves.
- (2) The instructors would only act as consultants to the group if they were asked to do so.
- (3) They would publicly or privately check the students' willingness to engage in such a process.
- (4) Any student was free not to participate in such a process.

Kursta pozitif gelişim sağlanması ile aynı öğretmenler, daha sonraki yıl da çağırıldılar. Bu öğretmenler seminer dersinin tasarımı hakkında daha fazla düşünce ortaya koyabileceklerdi. Bu öğretmenlerin ana inanışları, öğrencilerin gerçekten kurumsal öğrenmeyi öğrenmek için; bu yöne yönelmeleri ve bu konuda tecrübe kazanmaları gerekliydi. Öğretmenler bu amaçla, aşağıdaki gibi meseleler ve alıştırmalar hazırladılar.

- a. Küçük bir ekipçe tasarlanmış ve inşa edilmiş bir köprü çalışması.
- b. Öğrenciler tarafından yazılmış, personel durum raporları.
- c. Bir al-koy (Fishbowl) alıştırmaları olarak, öğretmenler tarafından planlanan ve geliştirilen seminerler hakkında, öğrencilerin gözlem ve uygulamaları.

Seminer dersi, finallere kadar uzun bir süre iyi gitti. Final zamanı, bazı öğrenciler, öğretmenlerin yeterince somut beceri ortaya koymadıklarını sinirli bir ifade ile açıkladılar. Diğer öğrencileri de açıkça konuşmaları için cesaretli olmaya ve şimdiye kadar yasaklanmış olan şüpheli kişisel ilişkileri dile getirmeye zorladılar. Öğretmenler için bu davranış sürpriz oldu. Fakat bu olay, öğretmenlerin durumla ilgili bir teori geliştirmesine yardımcı oldu. Araştırma ve açıklık yönüyle öne çıkan seminer içeriği; eğitim yılı başından beri, öğrenci gruplarında mevcut olan gerilim ve çatışmaları serbest bırakan bir katalizör olmuştur. Öğretmenlere göre merkezde bir ikilem vardı. Bir yanda gerçek sorunların yüzeye çıkması isteniyordu, bir yandan da normal bir sınıf ortamına uygun olmayan bu özel ilişkilerin ortaya çıkması istenmiyordu. Seminerin başlangıcında, öğretmenler kendi stratejilerini net bir şekilde ortaya koydular.

1. İlk olarak öğrencilerden kendilerine gelen, gerçek sorunları ele almak.
2. Eğer öğrenci grupları müracaat ederse, öğretmenler sadece danışman olarak yardımcı olacaklardı.
3. Öğretmenler konu ile ilgili öğrenci isteklerini özel olarak ya da sınıf ortamında değerlendireceklerdi.
4. Öğrenciler böyle bir çalışmada yer alıp-almamakta özgür olacaklardı.

That year there was no outburst, but there was a key incident in which certain class members manipulated the formal class representative so as to neutralize him. Through an open, joint process of reflection, the class representative could see how his behavior was frustrating many of the students, and the students could see how their strategy perpetuated the very behaviors they found frustrating. The next year one of the students raised the issue of the group's difficulty in making decisions. This initiative led to an open, collective inquiry into the reasoning and behaviors that had brought the group to an impasse.

As a result of incidents like these, the seminar became a yearly forum in which the fundamental dilemmas and conflicts within the student group could be brought up and discussed. Most years the students came away from the seminar feeling more capable of dealing with these issues than they had felt before the seminar. Furthermore, the IBI staff developed a clearer understanding of the students and how to relate to them.

Creating Conditions for Organizational Learning.

An analysis of the three cases indicates that there were no discrete methods for creating each of the contextual, psychological, and behavioral factors. Rather, the conditions for organizational learning as a whole were fostered in each case by different combinations of six basic strategies: (a) combining learning with an instrumental objective, (b) generating optimal uncertainty, (c) controlling of the learning process jointly, (d) design conversations, (e) modeling, and (f) mapping.

Yıl boyunca her hangi bir olay patlak vermedi. Fakat anahtar bir olay vardı. Belli öğrenciler, sınıf başkanını pasifize ederek kendi amaçları yönünde kullanmak istediler. Sınıf başkanı, açık ve katılımcı faaliyetler yoluyla, kendi davranışının bazı öğrenciler tarafından nasıl boşa çıkarıldığını anladı. Öğrenciler sınıf başkanına karşı engelleyici buldukları birçok davranış şeklini bulmak ve sürdürmek için nasıl bir strateji izleyeceklerini biliyorlardı. Bir sonraki yıl, öğrencilerden biri, gruplarda karar almanın güçlüğü konusunu çalışma olarak ele aldı. Bu başlangıç, açık olmayı, sorunları işbirliği içinde araştırmayı ve grupta ayrılık yaratan davranışları ortaya koydu.

Bu gibi olayların bir sonucu olarak seminer, öğrenci gruplarında yaşanan ve tartışılan temel ayrılıklar ve çatışmalar konulu bir yıllık seminer şekline dönüştü. Uzun yıllar öğrenciler, geçmiş yıllara göre bu konularda, daha fazla bilgi kapasitesine sahip olarak bu seminer eğitimini tamamladılar. Ayrıca, IBI yönetimi, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırıcı ve onlarla nasıl ilişki kurulacağı konularında gelişme de sağlamıştır.

Kurumsal Öğrenme Ortamı Oluşturma

Her 3 vak'ının bir analizi olarak ortaya çıkan husus: Genel durum, psikolojik ve davranışsal durumların herbiri için oluşturulacak akılcı bir metodun olmadığıdır. Kurumsal öğrenme için koşullar daha çok 6 ana stratejinin bir kombinasyonu olan durumlarda söz konusu olduğu zaman ortaya çıkar.

1. Öğrenmeyi yardımcı bir amaçla birleştirme.
2. Kararsızlığı en uygun sevide tutmak.
3. Öğrenme faaliyetine katılarak kontrol etmek.
4. Karşılıklı konuşmaları planlamak.
5. Modellemek.
6. Haritalama.

Combining Learning with an Instrumental Objective.

In all three cases the learning objective was coupled with an important instrumental objective, which was closely associated with the central task system of the organization. This combination helped generate sufficient organizational commitment to carry the learning process through.

At Mishlav Jaffa inquiry was not an end in itself but rather an important step toward developing a new educational program for a specific student population. As the team went from development to implementation, a passage that required intensive teamwork, its members discovered that an ongoing learning process was essential for overcoming unforeseen obstacles. Eventually, the project team functioned as an integrated, dual-purpose OLM.

In the initial stage of the Ordnance Corps case, assimilating an after-action review process into project management was defined as the central objective. However, this learning objective failed to stimulate the members of the task force, whose attention often drifted to concrete issues of project management. The breakthrough occurred when the learning objective was coupled with the objective of improving maintenance information systems. At that point, the task force evolved toward becoming a designated, partially integrated OLM because the officers were responsible for these systems.

Over the years the seminar at the IBI changed from being a purely academic course (its primary task) to offering an opportunity to address real organizational issues. Thus, it evolved into an integrated, dual-purpose OLM.

Coupling learning with instrumental objectives helped foster issue orientation by focusing attention on the task rather than on individuals, interpersonal relationships, or organizational politics. Although these factors often play a crucial role in organizational learning, they tend to be both threatening and complex. Focusing on them prematurely may create unnecessary defensiveness and cognitive overload, driving away potential learners. They are more likely to be dealt with effectively after organizational members have improved their skills and increased their appreciation for the learning process (Friedman and Lipshitz 1992).

Öğrenmeyi Yardımcı Bir Amaçla Birleştirme

Her 3 vak’ada, öğrenme amacı, önemli olan yardımcı bir amaçla birleştirildi. Bu yardımcı amaç, kurumun merkezdeki görev sistemiyle oldukça birleşikti. Amaçlar birleştirme ile öğrenme faaliyetini yapacak olan kurumsal taahhütünü yeterli bir şekilde ortaya çıkması sağlandı.

Mishlav Jaffa araştırmasında bir son yoktu. Daha çok, belirli bir öğrenci topluluğuna, yeni bir eğitim programı geliştirmek için atılan önemli bir adım vardı. Ekip projeyi geliştirme safhasından uygulamaya doğru gittikçe, kurumda yoğun ekip çalışmasının yapılmasına bir köprü oldu. Ekip üyeleri tahmin edilmeyen engellerin aşılması için, süre gelen bir öğrenmenin, önemli bir şart olduğunu keşfettiler. Son olarak, proje ekibi bütünleşik, çift amaçlı KÖM olarak faaliyet gösterdi.

Ordudonatım Birliği vak’asının başında, FSİ işleminin proje yönetimine dahil edilmesi, ana hedef olarak tanımlandı. Buna rağmen, bu öğrenme hedefi, görev gücü üyelerini teşvik etmekte başarısız oldu. Üyelerin dikkati, sık sık, proje yönetimindeki somut konulara yöneldi. Öğrenmenin hedefi, bakım bilgi sisteminin iyileştirilmesi olarak çiftlendiği zaman pozitif yönde bir kırılma oldu. Bu noktada, görev gücü, bu sistemden subayların sorumlu olmasından dolayı, planlanmış ve kısmen bütünleşmiş KÖM geliştirildi.

Yıllar geçtikçe IBI’daki seminer, kurumsal sorunlara yönelik bir fırsat sunan, akademik bir kurs olarak (Okulun ilk amacı) değişim gösterdi. Böylece IBI bütünleşik, çift amaçlı bir KÖM geliştirdi.

Öğrenmeyi yardımcı hedeflerle birleştirme, kişisel, kişiler arası ilişkiler ya da kurumsal politika konularına göre; dikkatleri vazifeye odaklamakla, sorun olan konuların istenilen şekilde yönlendirilmesi sağlandı. Bu hususlar hem şüphe ve hem de karmaşıklığa meyilli olmasının yanında, kurumsal öğrenmede çok önemli bir rol oynarlar. Bu faktörlere zamanından önce odaklanmak da gereksiz savunma, aşırı bilgi yükleme ve öğrenme potansiyeli olanların uzaklaşması gibi durumlara sebep olabilir. Kurum üyelerinin becerileri geliştirildikten ve öğrenmeye karşı takdirleri arttıktan sonra, bu faktörleri daha etkili olarak ortaya koyacaklardır (Friedman ve Lipshitz 1992).

Generating Optimal Uncertainty.

Structural and cultural features that facilitate organizational learning are more likely to develop naturally in organizations functioning in high uncertainty environments than in organizations functioning in low-uncertainty environments (Lipshitz, Popper, and Oz 1996). However, all three organizations discussed in this chapter—a military unit, a public school, and a business school class—functioned in external and task environments generally considered to be relatively low in uncertainty. In all three cases outside interventionists stimulated learning by introducing uncertainty or by bringing latent uncertainties to the surface.

In the Mishlav Jaffa Project the outside agencies began the project by asking the team open-ended questions: Who are your students? What are their needs? What is actually being done about them, and what leads these efforts to fall short? What other approaches are being tried with similar populations? These questions were not rhetorical, nor were they intended to lead the team to a predetermined answer or solution. They were intended to generate doubt about the basic beliefs and assumptions underlying teachers' practice and to stimulate inquiry into them. As it turned out, these questions simply enabled the teachers to openly express doubts that had long been on their minds. Team members made their beliefs, assumptions, and reasoning transparent and open to scrutiny. The process also fostered accountability, for the teachers began to perceive contradictions between what they believed in and what they were doing in practice.

During the development phase of the Mishlav Jaffa project, this process generated an 'optimal' level of uncertainty. It was stimulating enough to create doubt and inquiry while not being so threatening or challenging as to produce defensiveness. Furthermore, the team members had plenty of time to grapple with the uncertainty and to think together before making decisions. During the implementation phase, however, the members encountered a gap between the rejected former practices and their ability to put the new approach into practice. As one teacher put it, they could not fall back on old practices, for 'we were now

En Uygun Belirsizliği Oluşturmak

Kurumsal öğrenmeyi kolaylaştıran yapısal ve kültürel özellikler, düşük olanlara nazaran daha yüksek seviyede belirsizlik ortamı bulunan kurumlarda, doğal bir şekilde geliştirilebilir (Lipshitz, Popper, ve Oz 1996). Bu çalışmada bahsedilen 3 kurumda –askeri birlik, yerel bir okul ve bir ticaret okulu- dışa dönük faaliyette bulunmaktadır. Görev ortamlarında ise oldukça düşük seviyede belirsizlik olduğu kabul edilir. Her 3 vak’ada dışarıdan yapılan müdahaleler ile belirsizlik gösterilerek ya da belirsizlikler yüzeye çıkartılarak, öğrenme faaliyeti canlandırıldı.

Mishlav Jaffa projesinde dışarıda olan birimler, ekibe açık ve sonlu sorular sorarak projeye başladılar. Bunlar:

- . Öğrencileriniz kimlerdir?
- . Onların neye ihtiyaçları vardır?
- . Bu çalışmayı kısa sürede başarısız yapacak hususlar nelerdir?

Bu sorular ne caf caflı konuşma ne de ekibin önceden cevabını hazırladığı konular değil, çözüme doğru yönelten sorulardı. Ekip, temel inanışlar üzerinde şüphe yaratma niyetindeydi ve öğretmen uygulamalarının temelindeki fazlar üzerinde araştırma yapılmasını istediler. Bu sorular, öğretmenleri uzun süre zihinlerinde olan şüpheleri, açıkça ifade etmeye yöneltti. Ekip üyeleri, kendi inanışlarını, düşüncelerini ve araştırmada açık ve şeffaf olma nedenlerini oluşturdular. Faaliyet aynı zamanda hesap verebilirliği ortaya çıkarttı. Bu, öğretmenlerin, inandıklarıyla yaptıkları arasında olan zıtlıkları, algılamaya başlamalarına neden oldu.

Mishlav Jaffa projesi geliştirilirken, bu faaliyete en uygun olacak belirsizlik ortaya kondu. Savunma yaparken şüphe ve meydan okuma olmadığından, proje; şüphe ve araştırma yapmak için yeterince uyarıcıydı. Ayrıca ekip üyelerinin, belirsizlikle boğuşmak ve karar almadan önce birlikte düşünmek için boş zamanları vardıç Uygulamaya geçiş safhasında, her nasılsa, üyeler reddettikleri eski uygulamalar ile uygulamaya geçirdikleri yeni yaklaşımlar arasında çelişkiye düştüler. Bir öğretmen eskiyi uygularken, onlar eski uygulamalara dönmeyip: “Biz şimdi ne yaptığımızı biliyoruz.” dediler.

aware of what we were doing'.

This situation created so much uncertainty and anxiety that the teachers were almost overwhelmed. However, the team coordinator reinforced the team members' sense of psychological safety by reassuring them that they were allowed to fail in the service of learning (i.e. tolerance for admitting error), by focusing on the practice problem itself (issue orientation) rather than on general complaints, and by creating a forum for working on that problem (an OLM that also expressed organizational commitment).

In the start-up phase of the Ordnance Corps project, the very task, inventing an appropriate procedure for organizational learning, generated considerable uncertainty. The officers did not really understand what the consultants wanted from them. The consultants were open about the fact that they did not have a clear method for guiding the task force. They "tried to explain themselves and fire the imaginations of the task-force members by using familiar metaphors such as after-action review and the Unit 101 myth, but these attempts fell flat at first. The dual-track strategy added to the uncertainty by creating a high degree of cognitive complexity. In effect, the task-force members had to perform a complex task (managing tank maintenance projects), reflect on their performance (the continuous improvement of maintenance projects), and invent a better way of reflecting on performance (developing an after-action review for tank maintenance projects) all at the same time.

Uncertainty is necessary because organizational learning requires venturing beyond what is already known. The key challenge for consultants and managers is helping organizational members (and themselves) grapple with the uncertainty and experiment until they begin to make new sense of things. In the Ordnance Corps the consultants simply played with different ideas until they hit upon the right combination. However, other factors that counterbalanced the uncertainty were issue orientation (the focus on the maintenance information systems), organizational commitment (the commander's desire to complete the project), and, eventually, egalitarianism.

At both Mishlav Jaffa and the Ordnance Corps the OLM itself (i.e. the team and task force) was an important mechanism for keeping uncertainty within bounds. The fact that the team members faced the uncertainty together made it less threatening. The team functioned as a kind of holding environment that provided both information and psychological safety during the transition period

Bu durum, çok fazla belirsizlik ve asabiyet yaratarak hemen hemen öğretmenleri yenilgiye uğrattı. Proje koordinatörü, ekip üyelerine, öğrenme faaliyetinde, genel şikayetlerden daha çok uygulamadan doğan problemlere (Sorun yansıtma) odaklanma ile ortaya çıkacak olan başarısızlığın (Hata olmasını kabullenme) söz konusu olabileceği hakkında onları rahatlatarak, psikolojik yönden güçlü olmasını sağladı ve bu problem üzerinde çalışacak bir toplantı (Kurumsal taahhütü içeren) düzenledi.

Ordudonatım birliği projesinin başlama safhasında, tam olarak görev, kurumsal öğrenmeyi sağlayacak uygun bir metot bulmak ve kabul edilebilir belirsizlik yaratmaktı. Subaylar, danışmanların kendilerinden ne istediklerini gerçekten anlamadılar. Danışmanların, görev gücüne yol gösterecek belli bir yöntemleri olmadığından, bu konuda açık verdiler. Danışmanlar, kendilerini izah etmeye çalışmak ve görev gücü üyelerinin tasavvurlarını ateşlemek için; FSİ'lerine benzer fikir alışverişlerini kullandılar ve yüksek derecede bilgi karmaşası yarattılar. Görev gücü üyeleri, karmaşık olan bir görevi (Tank bakım projesinin yönetimi) yapmak, performanslarını yoğunlaştırmak (Bakım projelerinin sürekli olarak iyileştirilmesi) ve performans yönetiminin daha iyi yollarını bulmak (Tank bakım projesinde FSİ'lerinin geliştirilmesi) gibi aynı anda bütün işleri yapmak zorundaydılar.

Belirsizlik gereklidir. Çünkü kurumsal öğrenme, hali hazırda bilmenin ötesine, adım atmaya cesaret etmeyi gerektirir. Danışmanlar ve yöneticiler için anahtar duruş, kurum çalışanlarının (ve kendilerinin) belirsizlikle uğraşmalarını ve yeni bir şeyler yapma duygusuna girinceye kadar tecrübe etmelerini sağlamaktır. Ordudonatım birliğinde danışmanlar, doğrusunu buluncaya kadar, değişik fikirleri uygulamaya koydular. Bununla birlikte, belirsizlikte denge sağlayan faktörler ise şunlardır: Konunun yönlendirilmesi (Bakım bilgi sistemi üzerine odaklanma), kurumsal taahhüt (Komutanların projeyi tamamlama isteği) ve son olarak eşitlik.

Hem Mishlav Jaffa'da hem de Ordudonatım Birliğinde, KÖM'lerinin kendisi (Yani ekip ve görev gücü) belirsizliği sınırlarda tutan önemli bir faktördü. Aslında ekip üyeleri belirsizlikle karşılaştıklarında, beraberce onu daha az kuşkulu duruma getiriyorlardı. Ekip, geçiş dönemi süresince, hem bilgi ve hem de psikolojik güven duygusu sağlayarak (Heifetz J994) çevre şartlarını

(Heifetz 1994)- Teams, however, do not guarantee that anxiety will be dealt with effectively. They may themselves facilitate the flight into basic assumptions (Bion 1959) or function as social defense systems that distort reality in order to guard team members from anxiety (Hirschhorn 1988). In both Mishlav and the Ordnance Corps the groups appeared to have avoided this pitfall by keeping their attention focused on the task environment rather than fleeing inward. In the IBI case the instructors discovered that their interventions raised latent doubts among the participants about their roles as students in a business school. At the beginning of the program, this role seemed too obvious to warrant any thought, but gradually it became clear that the students held different assumptions about this issue. In the seminar these doubts surfaced either directly or through confrontations with the instructors or other students. Acknowledging the uncertainty was viewed as a great opportunity by some of the students, but it raised the anxiety of those who were pessimistic about their ability to work these issues out. The challenge for the instructors was to keep this uncertainty within tolerable bounds in a heterogeneous group.

Controlling the Learning Process Jointly.

Trying to foster a sense of psychological safety and accountability, the instructors in the IBI case implemented a strategy for involving the students in assessing the group's readiness for dealing with threatening issues and for giving them a choice about whether to participate in it. Joint control is also an important strategy for strengthening an organization's commitment to learning. It provides the organization with enough elbow room to adapt the learning process to its own particular situation. In the Ordnance Corps task force and the Mishlav Jaffa team the outside interventionists made it clear from the beginning that they viewed the organization, particularly the formal leader, as a partner and not as a client in the traditional sense. Gradually, however, the task-force team resisted assuming control over the process and preferred to be led by the outside consultants. In both cases the organizational members gradually took greater control and 'ownership' over the learning process and its products, enjoying considerable autonomy in defining, structuring, and pacing the task. By the end of this phase of the project, task-force members and team members were deeply committed to the process (as well as its products) and to its dissemination within the organization as a whole.

elinde tutan bir faktör olarak çalıştı. Ekip üyeleri, asabiyet konusunu etkin olarak ele almada garanti vermedi. Ekip üyeleri temel hezeyanlara (Bion 1959) doğru kolaylıkla başvurabileceklerini ya da ekip üyelerini asabiyetten korumak amacıyla, sosyal bir savunma mekanizması olarak, gerçekleri saptırabileceklerini (Hirschhorn 1988) ifade ettiler. Hem Mishlav Jaffa ve hem de Ordudonatım Birliğinde, gruplar bu tuzaktan, içten gelen duygulardan kaçarak daha çok dikkatlerini vazife alanına yoğunlaştırarak kurtuldular. IBI vak'asında, öğretmenler, yaptıkları müdahaleler ile, öğrencilerin okuldaki bir öğrenci olarak, durumları hakkında gizli şüphe duymalarına neden olduklarını keşfettiler. Programın başında bu rol, hiçbir düşünce ile kabul edilemeyecek kadar gerçek dışı görünüyordu. Fakat zaman geçtikçe öğrenciler bu konuda farklı düşüncelere sahip oldular. Seminer esnasında, bu kuşkular ya direkt olarak ya öğretmen ya da öğrencilerle karşı karşıya kalma yoluyla yüzeye çıktı. Belirsizlik bazı öğrenciler tarafından büyük bir fırsat olarak görüldü. Fakat bu belirsiz konular üzerine gidebilme konusunda kötümser olan öğrencilerde, asabiyetin ortaya çıkmasına neden oldu. Öğretmenler için bu konuda karşı duruş şekli ise; belirsizliği heterojen grupların kaldırabileceği sınırlarda tutmak şeklinde oldu.

Öğrencilerde psikolojik güven ve hesap verebilirlik duygusunu ortaya çıkartmak için, IBI vak'asındaki öğretmenler, belirsizlik konularıyla uğraşmak için grupların hazırlık derecesine değer biçmelerini ve bu gruplarda yer alıp-almama seçeneğini değerlendirmelerine yönelik bir strateji uyguladılar. Katılım kontrolü konusu kurumun öğrenime verdiği taahhütün güçlü olduğu konusunda önemli bir ölçümdü. Bu ölçüm, kurumun öğrenme konusunda sahip olduğu kendine has durumu düzenlemek için, yeterince bir destek ortamı sağlar. Ordudonatım birliği görev gücü ve Mishlav Jaffa ekibi vak'alarında dışarıdan yapılan müdahaleler, projeyi başlangıçta ortaya koydu. Bu suretle görev gücü ve proje ekibi kurumu, özellikle resmi bir lider, onun bir parçası olarak gördü. Kendilerini geleneksel bir müşteri olarak görmediler. Zaman geçtikçe, görev gücü ve ekip, faaliyetlerin sorumluluğunu üzerine almayı reddettiler ve onun dış danışmanlarca yapılmasını tercih ettiler. Her durumda, kurum üyeleri yavaş yavaş öğrenme konusunu ve onun ürünleri olan; görevin tamamlanmasında kısmi serbestliğe sahip olan görevi planlamaktan ve adım adım yerine getirilmesi hususlarında daha fazla kontrole ve sahip çıkmaya başladılar. Projenin bu safhası sonuçlandığında, görev gücü ve proje ekibi üyeleri, faaliyetleri (Ve onun türevlerini) çok iyi bir şekilde yerine getirerek, projenin

Joint control fostered egalitarianism within the Ordnance Corps task force. In the initial stages of the project, the commander played a dominant role, and obtaining his personal commitment was crucial to the success of the project. However, once the task force assumed more control over the process, differences of rank came to play no role whatsoever in substantive discussions, and the team was given extensive autonomy in decision-making. In the Mishlav Jaffa project the principal participated as a member of the project team, but team members reported that she never used her status to force a decision.

Design Conversations.

Schon (1983), drawing on his study of architects and architectural education, used the concept of design, which he denned as a 'creative conversation with the situation', as a metaphor for the reflective practice of professionals. From the standpoint of the outside interventionists and organizational members all three cases presented earlier in this chapter were examples of such conversations. The interventionists 'played' with objectives, tasks, and structures until a viable learning process emerged. Furthermore, the interventionists tried to provide the organizational members with a language and models for conducting such a conversation.

Design conversations often require more than verbal communication. Architects make drawings and models to express their ideas and test out possibilities. Practitioners trying to promote processes of organizational learning need special techniques for expressing ideas and experimenting in designing behavioral worlds.

Imagery, such as metaphors, similes, and exemplars, can be very useful tools for carrying on design conversations. Imagery enables people to envision a process and outcome that cannot be adequately described in technical terms.

bütün bir organizasyonda yayılmasına neden olmuşlardı.

Katılım kontrol konusu, Ordudonatım birliği görev gücü içinde eşitliği sağladı. Projenin başlangıcında, komutan öne çıkan bir rol oynadı ve projenin çok önemli olduğu konusunda personelini bilgilendirdi. Böylece görev gücü, faaliyetlerde daha fazla kontrol sorumluluğunu üzerine aldı. Önemli toplantılarda rütbe konusu hiçbir rol oynamadı. Takıma karar almada daha fazla serbesti verildi. MİSHLAV Jaffa projesinde, kararlar proje ekibi üyelerince alınacağı prensip olarak kabul edilmişti. Buna rağmen, ekipte yer alan proje koordinatörü, proje ekibine herhangi bir kararı alması için bir zorlama yapmamıştır.

Oturların Tasarlanması

Schon (1983)'de yayımladığı, mimarlar ve mimarlık eğitimi adlı çalışmasında, profesyonellerin yansıtıcı uygulaması için bir yaratıcı bir konuşma olarak tanımlanan bir tasarım konsepti kullanmıştır.

Dış müdahalecilerin ve kurum üyelerinin durduğu noktadan bakıldığında, önceden anlatılan 3 vak'ada benzer oturumların örnekleri vardır. Müdahaleciler, hedefler, görevler ve yapılar üzerinde, öğrenme faaliyeti çıkıncaya kadar oynadılar. Bununla beraber, müdahaleciler, kurum çalışanlarına, böyle bir oturumu yapmak için bir lisan ve şekil sunmaya çalıştılar.

Oturum tasarımı, sözlü irtibattan daha fazlasını gerektirir. Mimarlar, fikirlerini ifade etmek ve olasılığı test edebilmek için modeller çizerler. Uygulamacılar, davranışsal dünyada tasarlanan deneyler ve fikirleri ifade etmek için özel tekniklere gerek duyan, kurumsal öğrenme faaliyetini ortaya çıkarmaya çalışırlar.

Hayal etmek, hayalle yorumlamak, gülümsemek ve örnekler; oturumların tasarımını yapmak için çok kullanışlı araçlar olabilir. Hayal etme, teknik terimlerle ifade edilemeyen faaliyet ve sonuçları, kişilerin görmesini sağlayabilir.

Imagery guides sense-making and action in situations characterized by a high degree of complexity and uncertainty. Imagery conveys rich meaning through relatively simple and familiar language. When applied to a totally different situation, imagery provides relevant comparisons that suggest what might be going on, what actions might be taken, and what is likely to result.

As illustrated in the Ordnance Corps case, the consultants used imagery in lieu of concrete methods. They suggested to the task-force members that they assimilate after-action reviews into project management, though they do not actually engage in 'action' (i.e. combat), and that they function like Unit 101, even though their unit was entirely different. Although these metaphors did not speak to the officers at first, they became extremely powerful vehicles for expression at a later stage. Not only did the officers pick them up, they also used them to explain to others what they were doing.

Early in the learning process at IBI the consultants used the metaphor 'to skid' (the sliding or slipping that sometimes occurs when one drives on ice) to describe how individuals and groups automatically react to error and threat in ways that are counterproductive. This metaphor generally succeeded in stimulating the imaginations of the participants and giving them a new way of thinking about their experience. Later in the process both the consultants and the students used the metaphor to trigger transparency ('I think we are getting into a skid. What do I really intend to say and what do I honestly want to achieve?') and to stimulate inquiry ('What is getting me into the skid?') and accountability ('What might we do differently to get out of the skid?').

Personal case analysis drawn from the direct experience of organizational members is also a technique for creating design conversations. The empirical seminar of the Ordnance Corps task force was based on the practice of having each member present his unit's maintenance information system as a kind of personal case to be analyzed, critiqued, and compared with other systems. The writing and analysis of the cases generated 'data' for learning and opened information flows within the organization. The cases provided a concrete basis for learning lessons about current practice, determining best practices, and designing new systems.

Hayal etme duygusal olmaya neden olur ve o durumdaki hareket yüksek derecede karmaşı ve belirsizlikle açıklanır. Tasavvur etmek, oldukça çok basit ve yakın gelen bir lisan ile büyük anlamlar taşır. Durum içinde birçok farklılıklar olduğunda, hayal etme ile neyin yapıldığı, hangi faaliyetin yapılacağı ve muhtemel sonucun ne olacağının ifadesi gibi karşılaştırmaların yapılması mümkün olur.

Ordudonatım birliğindeki vak'ada, aynen resmedildiği gibi, danışmanlar belli metotlar yerine hayal etmeyi kullandılar. Danışmanlar, görev gücü üyelerine, FSİ işini proje yönetimi kapsamına alınmasını önerdiler. Bu yolla aslında harekate (Yani muharebeye) iştirak etmeyecekler ve Unit 101 gibi faaliyet göstereceklerdi. Ancak Unit 101'den tamamen farklıydılar. Başlangıçta bu düşüncüyü subaylara söylemediler. Daha güçlü nedenlere sahip olacakları bir zamanı beklediler. Subaylar gelip onları almadığı gibi durumlarda, danışmanlar etrafındakilere ne yapacaklarını sordular.

IBI'daki öğrenme faaliyetinin ilk başlarında danışmanlar, kişisel ve grup olarak, hataya ve şüpheler karşısında nasıl tepki verildiğini tanımlamak için, kayma (Kaygan ya da kaydırma) diye bir yorum kullandılar. Bu yorum, katılımcıların düşüncelerini uyarmakta genellikle başarılı oldu ve onlara tecrübeleri hakkında düşünmenin yeni yollarını açtı. Daha sonraki işlem hem danışman ve hem de öğrencilerin kullanacağı şeffaflığı tetikleyen metaforu. (Ben kayacağımızı düşünüyorum. Gerçekten ne söylemek istiyorum ve onurlu bir şekilde başarılı olmak için ne yapmalıyım? Kayarsam bana ne olacak?) soruları araştırmayı tetikliyordu. (Kaymaktan kurtulmak için ne yapmalıyım?) sorusu ise hesap verebilirliği tetikliyordu.

Personel durum raporları, oturumu tasarlamakta, kurum üyelerinin tecrübelerinin, bir teknik oluşturduğunu gösterdi. Ordudonatım birliğindeki görev gücünün deneye dayalı seminerleri, her bir üyenin uygulamasının, kendi birlik bakım bilgi sistemi için temel oluşturmuştur. Bakım bilgi sistemi, analiz edilen, eleştiri yapılan ve diğer sistemlerle mukayese edilen bir personel durum çeşitliliğidir. Vak'a sonucu ortaya çıkan, yazılan ve analiz edilen datalar; bir öğrenme durumu olup, kurum içinde açıkça dolaşan bir bilgi halindedir. Vak'alar; mevcut uygulama, en iyi uygulama ve yeni sistemler hakkında öğrenme derslerine, somut esaslar oluşturur.

At the IBI each student was required to write a case involving a difficult conflict or dilemma he or she had had to deal with in an organization (Argyris and Schon 1974). Simulations, such as the bridge-design exercise used at the IBI, can be used to create live cases. These cases provided a basis for generating inquiry into the reasoning, behavior, and the organizational dynamics that facilitate or inhibit learning. They also encouraged transparency because the students were asked to include unspoken thoughts and feelings. Lastly, the cases provided opportunities for the students to practice disconfirmation, by admitting error, and accountability, by redesigning reasoning and behavior in order to be more effective. These redesigns were then tested through role plays and in some cases actually attempted 'on-line'.

Modeling.

Perhaps the most important strategy for creating conditions for organizational learning is modeling by outside interventionists and especially by organizational leaders. In the after-action review, the fact that veterans and commanders could publicly admit error played an important role in fostering disconfirmation as well as egalitarianism.

Both the consultants and the formal leaders in all three cases played by the same rules and remained open to criticism, fostering egalitarianism. In all the cases the consultants made their strategies explicit and were honest about their uncertainty (transparency) even though it was contrary to what is normally expected from a consultant. Criticism and disagreements between consultants and organizational members provided valuable opportunities for pursuing critical inquiry (rather than producing defensiveness). To the extent that the consultants (and group members, as in the IBI case) admitted their errors and took action to try to correct them, they also modeled disconfirmation and accountability.

Mapping.

In the Mishlav Jaffa and the IBI case the consultants used diagnostic maps to help guide their interventions. Mapping, as illustrated in this chapter, can be used to capture a complex issue and make it accessible to intervention (Friedman and Lipshitz 1994). An organizational diagnostic map is an attempt to link the thinking of organizational members about a problem's causes with their thinking about its implications and solutions (Argyris, Putnam, and Smith 1985; Weick

IBI'da, her öğrencinin, bir kurumda karşılaştığı güçlü çatışma ve ikilemi, yazması istenir (Argyris ve Schon 1974). Benzetmeler, köprü tasarımı alıştırması gibi, IBI'da canlı durum yaratılarak kullanılır. Bu vak'aların nedenleri, davranışların ve öğrenmeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran kurumsal dinamiklerin araştırılması için bir esas sağlar. Öğrenciler; konuştuğu, düşünce ve duyguları içeren sorular sorduğundan dolayı, öğretmenler oldukça şeffaf oldular. Son olarak, vak'alar, öğrencilere daha etkili davranış ve nedenlerin yeniden tasarlanması yoluyla, izin almadan uygulama yapmalarına, hatalarının hoş görülmesine ve hesap verebilmelerine fırsat yarattı. Bu yeniden tasarımlar, oynanan roller yoluyla yapıldı ve bazı durumlarda da aslında kendiliğinden gelişti.

Modelleme

Kurumsal öğrenme şartlarını yaratmada, belki en önemli strateji, dışarıdaki müdahalecilerin ve özellikle kurum lideri tarafından yapılan modellemedir. FSI'lerinde gaziler ve komutanlar, eşitlik kadar insiyatifinde (Onay almamak) gelişmesinde, herkesin önünde, hataları normal olarak gördüğünü belirtmenin, önemli bir rol oynadığını açıkladılar.

Bütün 3 vak'adaki hem yöneticiler ve hem de danışmanlar, eşitliği geliştirecek şekilde aynı kuralları uyguladılar ve eleştiriye açık oldular. Bütün vak'alarda danışmanlar, stratejilerini belirgin bir şekilde ortaya koydular ve kendi şeffaflıklarından da emin oldular. Bununla birlikte bu durum, bir danışmandan beklenen şeye zıttı. Danışmanlar ve kurum üyeleri arasındaki eleştiriler ve anlaşmazlıklar, kritik araştırmaların (Üretilenleri savunmanın ötesinde) yapılmasında önemli fırsatlar yarattı. Danışmanların (Ve grup üyeleri, IBI vak'asında olan) hatalarını kabul edip, onları düzeltecek şekilde hareket etmeleri ile hesap verebilmeyi ve serbestliği modellediler.

Haritalama

Mishlav Jaffa ve IBI vak'alarında danışmanlar, kendi müdahalelerini yönlendirmek için tanı haritaları kullandılar. Haritalama (Bu makaledeki tanımıyla resimleme) karmaşık bir konuyu ortaya çıkartmak için kullanılabilir ve bununla müdahalelere ulaşmak başarılıdır (Friedman ve Lipshitz 1994). Kurumsal tanı haritası, kurum üyelerinin problem nedenleri hakkındaki düşünceleri ile birlikte uygulamalar ve çözümleri hakkındaki çözümleri

and Bougon 1986).

Maps can be generated through interviews, analysis of personal cases, and observation. Our diagnostic maps tend to focus on the causal links between the conditions under which a problem situation arises, perceptions of the problems, the action strategies of organizational members, and the consequences of those strategies. They identify the key dilemmas and how organizational members tend to address them, often illustrating how they collectively, but unintentionally, perpetuate and escalate problems.

Mapping fosters transparency because it captures knowledge that has been tacit and scattered among different individuals. Combining these perceptions into a single, more generalized map shifts the focus away from blaming individuals to the dynamics of the system as a whole, facilitating issue orientation. Mapping fosters accountability by helping people see their causal responsibility for a problem within the context of the system. The most important part is testing the map in order to confirm or disconfirm certain parts and stimulate further inquiry into the issue.

Organizational Learning as Ongoing Experimentation.

Organizational learning is an inherently experimental, creative process because it pushes organizational members to the edge of their current state of knowledge. It imposes uncertainty on organizational members, either naturally or by design, so that they will critically inquire into and change their current practice. In many situations, particularly those involving double-loop learning, organizational members venture into learning without knowing what will come out of it.

Creating conditions for organizational learning means helping organizational members engage uncertainty rather than ignore or avoid it. Learning to learn requires suspending the need for control and predictability in order to acquire habits of inquiry and experimentation. Although skills and certainly skillfulness play a part in organizational learning, acquisition of these habits cannot be reduced to training or skills acquisition. In fact, training may actually impede learning by creating an impression of structure and certainty when participants should be experiencing uncertainty.

gösteren bir araçtır (Argyris, Putnam, ve Smith 1985; Weick ve Bougon 1986).

Haritalar; görüşmeler, personel durum raporları gözlemler ile üretilebilir. Bizim tanı haritamız; problemin ortaya çıktığı durum, problem hakkında tahminler, kurum üyelerinin hareket stratejileri ve bu stratejilerin sonuçları arasındaki önemli bağlantılar üzerine odaklanmaya meyillidir. Danışmanlar en önemli (Anahtar) ikilemi ve kurum üyelerinin buna nasıl yöneldiklerini tanımladılar. Buna göre; kurum üyeleri toplu halde fakat bilinçsiz olarak, problemi devam ettiriyor ve sürdürüyorlardı.

Haritalama, şeffaflığı artırdı. Çünkü harita bilgileri söylemeden anlatır ve bunu farklı kişiler arasına serper. Bütün bu konuları bir araya toplayıp, tek bir genel harita elde edersek; kişisel suçlamalardan baskı kalkacak ve bir bütün olarak sistem dinamiklerine yönelecektir. Haritalama, sistemin genel durumunda bir problem olduğunda kişilerin buradaki sorumluluğunu görmelerine yardımcı olan hesap verebilirlik konusunu geliştirir. En önemli husus, haritayı; önemli kısımların olup-olmadığı ve sorunların detaylı araştırmasının yapılıp-yapılmayacağının test edilmesidir.

Devam Eden Deneyimler Olarak Kurumsal Öğrenme

Kurumsal öğrenme bir doğal ve yaratıcı faaliyettir. Çünkü kurum üyelerini, mevcut bilgi durumunun kenarına doğru zorlar. Kurum üyeleri üzerinde ya doğal ya da planlanmış bir şekilde belirsizliğe neden olur. Kurumsal öğrenme, mevcut uygulamaları hassas olarak sorgulayıp, değişiklik yapsınlar diye, kurum üyeleri üzerinde hem doğal hem de tasarlanmış olarak belirsizlik yükler. Birçok durumda kurum üyeleri, özellikle çift döngülü öğrenmede, sonuçta olacakları bilmeksizin, öğrenme faaliyetine girer.

Kurumsal öğrenme şartlarını oluşturmak demek; kurum üyelerinin belirsizlikten kaçmak ve onu gözardı etmekten daha fazla onunla uğraşmalarına yardımcı olmak demektir. Öğrenmeyi öğrenmek için deney ve araştırma alışkanlığı kazanmak için, kontrol ve önceden tahmin etme konularını askıya almak gerekir. Bununla birlikte beceri ve yetenek kurumsal öğrenmenin bir parçasıdır. Bu alışkanlıkları kazanmak eğitimi ve kazanılmış becerileri azaltmayacaktır. Gerçekte katılımcılar belirsizlik konularında deneyimli olduklarında, yapı ve kesinlik mevcudiyetinin yarattığı baskı, aslında öğrenmeye engel olabilmektedir.

Acquiring habits of inquiry and experimentation is an 'experiential' process, not just in the sense of learning through activities but in a deeper sense of engaging the particular task-specific organizational experience of learners as individuals and as a group (Kolb 1983). For this reason it usually entails a strong emotional undercurrent. It also involves a process that is strongly influenced by the specific organizational context.

This chapter has focused on developing the habits of inquiry and experimentation among organizational members by introducing structural and cultural conditions that promote learning. Because every organization is different, it is difficult to predict or control exactly how organizational members will respond to these interventions. Although the three case studies presented above reveal patterns and commonalities in this process, unpredictability makes the development of a highly programmed, technical process for learning to learn highly unlikely at this stage.

Each of the three projects got stuck at some point, creating a puzzle for outside interventionists and organizational members. A skeptic might easily conclude that these impasses resulted from 'the realities of the world' or from 'human nature'. Conversely, a visionary might brush these moments aside and focus on instrumental issues or a new project. Such episodes often go unreported, yet they are critical to the learning of both organizational members and interventionists.

One of the ironies of this experience-based learning is that it is difficult to pass the lessons along to others. In Mishlav Jaffa and the Ordnance Corps the first group of learners found it difficult to explain themselves to their colleagues who joined them later. Instead, these colleagues had to undergo a process similar to the one that the first group had experienced. The necessity of such a process was encountered? again and again in attempts to apply the lessons of the Mishlav Jaffa project to other schools (Cohen, Friedman, and Eran 1996, 1997). Although the interventionists developed a kind of map of where they were going and had provided catalysts for the learning process, the outcomes differed widely from one school to the next. These differences were attributable to differences in the student and teacher populations, leadership, organizational politics, and organizational culture.

Deneme ve araştırma alışkanlığını kazanma, bir deneysel işlemdir. Uygulama yapmak, tam bir öğrenme işlemi değildir. Fakat öğrenen kişilerin, özel bir görev veya belirli bir kurumsal çalışma ile kişisel veya grup olarak, daha fazla öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Kolb 1983). Bu nedenle, öğrenme, gizli bir heyecan duymayı genellikle zorunlu kılar. Bu heyecan, belli bir kurumsal durum tarafından, güçlü bir şekilde etkilendiğinde ortaya çıkar.

Bu çalışmada, kurum üyelerinin, araştırma ve deneme alışkanlıklarının, öğrenmeyi ortaya çıkaran yapısal ve kültürel koşullar tarafından geliştirilmesi konusuna odaklanmıştır. Her kurumun farklılığından dolayı, öğrenme konusundaki müdahalelere karşı, kurum üyelerinin nasıl tavır vereceği hususunu tahmin ya da kontrol etmek zordur. Her 3 çalışmada, yukarıda bahsedilen hususların yanında, işlemlerdeki kalıplar ve kişiler, beklenilmeyen bir şekilde, yüksek seviyede gerçekleşen programlanmış gelişmeler, yüksek olasılıklı öğrenmeyi öğrenmenin teknik hususları bu bölümde sunuldu.

3 projenin her birinde, şaşırtıcı bir şekilde, dış müdahaleciler ve kurumsal üyeler için bulmacalar oluştu. Şüpheli biri bunları kolayca çözebilirdi. Bu problemliler durumlar; “Dünyanın gerçekleri” ya da “İnsanın” doğası olarak değerlendirilebilir. Tersine bir durum olarak, bir düşünce ile bütün bu problemler silinip atılabilir ve yardımcı konular veya yeni bir projeye odaklanılır. Bu olaylar, genellikle raporlamadan devam eder. Bu konu hala; hem kurum üyelerinin ve hem de müdahalecilerin öğrenme konusunun hassas olduğu yönündedir.

Öğrenme temelli tecrübelerden bir espiri konusu da: Başkalarının bu dersleri tek başlarına başarmasının zor olduğudur. Mishlav Jaffa ve Ordudonatım Birliğinde öğrenen grupların ilki, daha sonra katılanlara, kendilerini anlatmayı zor bir konu olarak buldular. Sonradan gelenler, öncekilerin yaşadığı tecrübelerle benzer bir işlemde geçmek zorundaydılar. Mishlav Jaffa’da uygulanan derslerin, diğer okullarda tekrar ve tekrar yapılması bir zorunluluktan (Cohen, Friedman, ve Eran 1996, 1997). Müdahalecilerin, öğrenme işlemine katalizör sağlamak ve detaylı bir haritaları olmasına rağmen; sonuçlar, bir okuldaki diğerine oldukça farklı bir şekilde ortaya çıktı. Buna neden; öğrenci ve öğretmenlerin farklı olması, liderlik, kurum politikaları ve kurum kültüründen kaynaklanıyordu.

The generalizability of these conclusions and of the map need to be qualified by the nature of the projects and of the organizations in which these projects were carried out. All of the projects involved either relatively small organizations or units within a larger organization. None of them represented comprehensive efforts to introduce organizational learning throughout a large organization. Furthermore, a similar theoretical approach with its own blinders was used by the interventionists conducting the project. The map is only a 'working theory' that needs to be continually tested and refined with each new project. It represents a repertoire of experience-based strategies for guiding organizational members and interventionists in making sense of situations and in designing their own strategies for moving the learning process forward.

Bu sonuçlar ve haritaların genelleştirilmesi konusunda proje ve bu projelerin yapıldığı kurumlar ele alınarak bir sınıflandırma yapılmalıdır. Bütün projelerde, ya oldukça küçük kurumlar ya da daha büyük kurumlar içindeki küçük üniteler ele alınmıştır. Büyük bir organizasyon gibi bunların hiçbiri kurumsal öğrenmeyi ortaya çıkartacak kapsamlı bir çaba gösterememişlerdir. Aynı yaklaşım, teorik olarak, projeyi ortaya koyan müdahaleciler tarafından da yapılmıştır. Harita sadece çalışma teorisidir ve her yeni proje ile sürekli olarak test edilmeli ve düzeltilmelidir. Harita, kurum üyeleri ve müdahalecilerin karşılaşacakları durumlar için, tecrübeye dayanan bilgileri içerir ve öğrenme işlemine doğru hareket için kendi stratejilerinin bir tasarımıdır.