

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ZDENKA ŽAKELJ

Evalvacija izobraževanja in usposabljanja zaposlenih

M a g i s t r s k o d e l o

Mentorica: doc. dr. Angelca Ivančič

Ljubljana, 2005

1. UVOD

Izobraževanje postaja temeljna dejavnost tako z vidika družbe (znanje je vir razvoja v današnji družbi), organizacije (znanje predstavlja vir konkurenčne prednosti), kot tudi z vidika posameznika (zaradi hitrega zastaranja pridobljenega znanja se morajo posamezniki – zlasti zaposleni, stalno izobraževati in izpopolnjevati, če hočejo ostati zaposljivi). Razširilo se je v vseh oblikah družbenega življenja. Skoraj povsod, kjer se ljudje združujejo (društva, prijateljske skupine, delovne organizacije, ...), se prenaša tudi znanje – bodisi v neformalnih ali bolj organiziranih oblikah. Zavedajo se, da znanje potrebujejo za obstoj, preživetje in kakovostnejše življenje.

Družba je postala družba znanja, v kateri se razvija proces proizvodnje, prenašanja in uporabe informacij ter znanja. Izjemna rast informacij je poleg visoke tehnologije in velike konkurenčnosti glavna sila, ki kroji in spreminja današnji svet. Informacijska revolucija pa poleg pozitivnih sprememb prinaša tudi nevarnosti, kot je denimo preinformiranost. Živimo torej v svetu, nasičenim z informacijami, ki dobijo uporabno vrednost šele, ko padejo na »rodovitna tla«, sestavljena iz ustrezno izobraženega, izoblikovanega, vrednostno usmerjenega in kulturnega človeka ter ustrezno razvitih kulturnih, socialnih, gospodarskih in drugih družbenih okoliščin in vrednot za življenje.

Odgovor na vprašanje »Zakaj se more sodobni človek toliko izobraževati?« bi lahko napisali tudi takole: »Predvsem zato, da lahko obstaja in preživi, postaja nekaj, kar še ni bil, in odkriva nove razsežnosti svoje osebnosti, da pripada nekomu oziroma izoblikuje svojo osebno identifikacijo in sistem vrednot. Sodobni človek mora poiskati svojo lastno osebno identifikacijo, sam mora odkriti, kdo je, kaj v življenju hoče in kakšne cilje ima.« Izobraževanje v tem primeru nastopa v vlogi potrebe (ali potrošnje), saj pripomore k izboljšanju posameznikove življenjske rasti. V globalni družbi šolsko in poklicno znanje ne zadošča več, ampak si je za uspešnost potrebno pridobiti tudi druge veščine oziroma drugo širše znanje. S tega vidika postaja vseživljenjsko učenje nujnost za vsakega izmed nas, ne glede na predhodno znanje oziroma na doseženo izobrazbeno raven. Vseživljenjsko učenje postaja soznačnica za vseživljenjsko zaposlitev. S konstantnim širjenjem in obnavljanjem svojega znanja si vzdržujemo svojo zaposljivost oziroma poskrbimo, da je naše znanje vedno aktualno. Na tak način si služimo vsakdanji kruh in bistveno prispevamo k temu, da si ohranjamo svojo konkurenčnost in posledično lahko tudi večamo svoj zaslužek. Ima pa izobraževanje tudi vlogo naložbe – z izobraževanjem dosegamo v proizvodnem procesu večje učinke, ki prispevajo k povečanju narodnega dohodka ter družbenega bogastva.

Na prvi pogled je rešitev »problema« izobraževanja dokaj preprosta – več finančnih sredstev kot bomo v izobraževanje vložili, večji učinki se nam obetajo. Tako za posameznika, organizacijo, kot tudi za družbo kot celoto. Vendar pa, žal, v praksi stvari niso tako enostavne in premo sorazmerne. Z vidika podjetja je za doseganje večjih učinkov pomembno, da so sestavine oziroma viri poslovnega procesa (delovna sredstva, predmeti dela, delo - sem spadajo tudi delavci s svojim znanjem, storitve,...) medsebojno usklajeni. V nasprotnem primeru prihaja do problemov oziroma do manjših učinkov, kot bi si jih želeli. Zato si uspešna podjetja izoblikujejo poslovno strategijo iz katere izpeljejo svoje cilje. Cilji se izoblikujejo za vsa področja v podjetju, torej tudi za področje izobraževanja in usposabljanja, ki je, o tem namreč dandanes ni več dvoma, enakovredno ostalim področjem poslovnega procesa.

Cilj nam pove, kam želimo priti oziroma kaj želimo doseči. Za področje izobraževanja in usposabljanja to pomeni, da nam cilj pove, kakšno znanje, spretnosti in sposobnosti moramo v podjetju imeti, da bomo sledili in uresničevali strategijo podjetja. V kolikor to primerjamo s trenutnim stanjem, dobimo razliko med trenutnim in potrebnim znanjem, spretnostmi in sposobnostmi. Torej je pri vlaganju v izobraževanje pomembno to, da vlagamo predvsem v razliko med trenutnim in potrebnim znanjem, kar z drugimi besedami imenujemo tudi potreba po izobraževanju.

Nesporno je, da je definiranje potreb po izobraževanju pomembna faza v procesu izobraževanja. Vendar pa tudi ostale faze, kot so npr. oblikovanje izobraževalnih programov, izbira metod, izvedba izobraževalnih programov in evalvacija izobraževalnih rezultatov, niso nič manj pomembne. V magistrskem delu se osredotočam predvsem na evalvacijo izobraževalnih rezultatov, ki nam služi kot povratna informacija o učinkih in posledicah izobraževanja. S problemom učinkovitosti izobraževanja se v podjetju, kjer sem zaposlena, srečujem vse od začetka svoje zaposlitve. V času, ko sem iskala primeren način oziroma postopek za prikaz koristi izobraževanja, sem se udeležila seminarja na to temo, kjer sem dobila idejo za model, ki ga predstavljam v nalogi. Čeprav se strinjam s tem, da je učinke izobraževanja težko ugotavljati, predvsem zato, ker so lahko večplastni ter se lahko pojavijo šele na daljši rok, pa to nikakor ni nemogoče. Skladna temu je tudi struktura naloge, ki je oblikovana tako, da z različnih vidikov in poglobljeno obravnava evalvacijo izobraževanja z namenom čim jasnejše opredelitve kompleksnosti ter obsežnosti tega koncepta. V teoretičnem delu najprej opredelim pomen pojmov in konceptom, ki so neposredno ali posredno vezani na evalvacijo izobraževanja. Z vidika namenov, ciljev, tipov, meril, časa evalvacije ter evalvacijskih inštrumentov, evalvacijo predstavim v četrtem poglavju, kjer podrobno predstavim tudi različne modele evalvacije. Praktični del naloge pa je namenjen temu, da izhajajoč iz teoretičnih izhodišč, spoznanj in ugotovitev, oblikujem modela za ugotavljanje učinkov izobraževanja v podjetju Šepič d.o.o.

2. IZHODIŠČA MAGISTRSKEGA DELA

Trenutna prevladujoča svetovna usmeritev je globalizacija, ki s seboj prinaša ter istočasno od nas zahteva visoko stopnjo fleksibilnosti, informatizacije in znanja. Klasične ekonomske kategorije, kot so kapital, naravni viri in delovna sila v globalni informacijski družbi izgubljajo pomen. Tudi različne tehnološke rešitve, ki omogočajo popolno avtomatizacijo delovnih procesov, izgubljajo svoj pozitivni naboj v smislu vedno večjih donosov ter ohranjanja konkurenčne prednosti. Ključni element konkurenčnosti in izbiranja med različnimi alternativami postaja znanje. Znanje torej postaja tista neposredna proizvodna sila, ki nam omogoča, da procese globalizacije usmerimo sebi v prid. Zato je proces nenehne proizvodnje, prenašanja in uporabe informacij nujen.

Odgovornost, da kot posamezniki dobimo znanje, ki ga od nas zahteva sodobni čas, je tako na ravni države, ki mora oblikovati ustrezno zakonodajo in postaviti jasne cilje, kot tudi na ravni sistema izobraževanja ter nenazadnje tudi na ravni organizacij oziroma podjetij. Zelo pomembno je tudi tesno sodelovanje med njimi. Seveda pa ne smemo pozabiti, da je v prvi vrsti za svoje znanje odgovoren vsak sam.

V nasprotju z industrijsko družbo, kjer je bila vloga šolskih sistemov prilagojena poklicnemu in strokovnemu izobraževanju (šola je pomenila pripravo na poklic in delo) zahteva sodobna informacijska družba takšne sisteme, ki so široko zastavljeni. Ni dovolj, da šola posameznike usposobi za delo, ampak se mora skozi izobraževanje posameznik naučiti, kako bo skrbel za svojo varnost, preživetje, našel svoj smisel v življenju, zadovoljeval svoje potrebe, ohranil čimbolj kvalitetno življenje, itd. Naučiti se mora izbirati, odločati, pripadati in biti ustvarjalen. Razvoj tehnologije zahteva vedno več umskega dela – delo se intelektualizira ter zahteva vsestransko razgledanega človeka. Izobraževanje naj bi kultiviralo ustvarjalne zmožljivosti vsakega posameznika ter hkrati pospeševalo kohezijo v globalni družbi. Znanje za poklic pa si pridobijo ljudje sproti in neposredno tam, kjer delajo, saj hiter razvoj tehnologije ter specializacija in nenehno spreminjanje šoli onemogočajo, da bi poklicno usposabljala. Šola bo morala učence naučiti, da bodo lahko znanje, ki ga pridobijo v »razsutem stanju«, »popredalčkano« po različnih predmetih, medsebojno povezali ter ga kreativno uporabili v vsakdanjem življenju. Govorimo torej o t.i. inovativnem učenju, kjer pasivno prilagajanje preteklim izkušnjam in učenje iz napak zamenja zmožnost inteligentnega predvidevanja prihodnjih problemov, oblikovanja vizije in več alternativnih predlogov za njihovo reševanje. Gre za spodbujanje razmišljanja, za aktiviranje fantazije ter za spodbujanje zavzetosti in odgovornosti (Marentič Požarnik, 2003). S tem bo omogočeno,

da ljudje pri določenem delu sami oblikujejo svoje znanje in svoj poklic, glede na potrebe, ki jih imajo pri delu. Pri tem pa jih ne sme voditi le prilagajanje danemu, ampak tudi predvidevanje novega.

Borut Ložar (1998a) v članku Razpihni žerjavico, sicer ni ognja, navaja eno temeljnih sporočil Foruma Center Brdo, ki se glasi: »Domišljija, temelječa na znanju in uporabljena v smeri nenehnih izboljšav, je ključni strateški dejavnik prihodnosti.« In tu naletimo na oviro – domišljijo in znanje je potrebno ustrezno negovati, kar pa ni vedno najbolj preprosto.

Še na večje težave naletimo, ko poskušamo rezultate izobraževanja oziroma pridobljeno znanje (spretnosti, veščine) ovrednotiti. Učinki oziroma vplivi izobraževanja na poslovno uspešnost so težko merljivi, predvsem zato, ker jih je težko ločiti in obravnavati neodvisno od ostalih objektivnih in subjektivnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj in ekonomsko uspešnost. Nejasnost oziroma nedefiniranost glede vrednotenja rezultatov izobraževanja, je bil izziv, ki me je spodbudil k pisanju magistrskega dela na to temo.

2.2. Opredelitev namena in ciljev

V magistrski nalogi želim opredeliti evalvacijo izobraževanja in usposabljanja zaposlenih. V tretjem in četrtem poglavju predvsem skozi teoretični vidik, v petem poglavju pa tudi skozi primer iz prakse. Moj cilj je izoblikovati model evalvacije izobraževanja in usposabljanja za podjetje, v katerem sem zaposlena.

V teoretičnem delu opredelim osnovne pojme, ki jih v nadaljevanju naloge uporabljam. Predvsem dam poudarek vlogi in pomenu izobraževanja in usposabljanja ter razvoju človeških virov. Zavedanje o pomenu ljudi, njihovega znanja, zmožnosti in sposobnosti sega v 50. leta prejšnjega stoletja, kar je privedlo do razvoja koncepta HRM-ja ter kasneje HRD-ja. Oba koncepta zajemata tudi izobraževanje in usposabljanje. Glede na namen magistrske naloge, pa se osredotočam zlasti na »zadnji« sklop dejavnosti HRD-ja oziroma HRM-ja, to je na evalvacijo izobraževalnih rezultatov oziroma na povratno informacijo.

Evaluacija izobraževalnih rezultatov oziroma povratna informacija predstavlja proces spremljanja in vrednotenja izobraževanja, s katerim ugotavljamo učinke in posledice izobraževanja, stopnjo, do katere smo uresničili zastavljene cilje ter stopnjo, do katere smo pokrili izobraževalne potrebe. Pri vrednotenju

izobraževanja poznamo več različnih pristopov, vendar ima največ zagovornikov t.i. Kirkpatrickov štiristopenjski model, ki vključuje merjenje neposredne reakcije udeležencev po končanem usposabljanju, učenje v okviru programov usposabljanja, vedenjske spremembe na delovnem mestu in koristnost celotnega usposabljanja.

V petem delu ugotovitve in spoznanja iz teoretičnega dela poskušam prenesti v prakso in tako izoblikovati model, ki bi podjetju omočil kvalitativno in kvantitativno ugotavljanje učinkov izobraževanja in usposabljanja.

2.2. Metodologija dela in temeljne hipoteze

Kot sem že navedla, se v magistrski nalogi ukvarjam predvsem z učinki izobraževanja in usposabljanja oziroma evalvacijo le-teh. Naloga je oblikovana tako, da zajemala teoretični in praktični del. Pri tem uporabljam različne metode preučevanja – njihov izbor je prilagojen značilnostim in razsežnostim obravnavane tematike ter ciljem naloge.

Teoretični del (in delno tudi praktični del) je nastal na podlagi uporabe analitično metodološke tehnike uporabe pisnih virov. Prvi korak predstavlja zbiranje, preučevanje in izbor ustrezne tuje in domače strokovne literature s področja izobraževanja in usposabljanja. Temu sledi analiza in interpretacija virov ter njihova sinteza. Pisni viri so večinoma sekundarni, z izjemo politike kakovosti ter internih predpisov podjetja Šepič d.o.o. V teoretičnem delu je uporabljena tudi metoda konceptualne analize, s katero bom razjasnila pomen in splošnost določenega pojma oziroma koncepta, razširjenost njegove rabe ter odnose med posameznimi pojmi in koncepti. V določenih poglavjih, predvsem tam, kjer sem predstavlja modele oziroma potek evalvacije, je uporabljena tudi opisna metoda.

Praktični del predstavlja empirično raziskavo oziroma študijo primera, kjer je predmet raziskave evalvacija učinkov izobraževanja in usposabljanja v podjetju Šepič d.o.o. Izhajajoč iz teoretične podlage v praktičnem delu poskušam oblikovati model evalvacije izobraževanja in usposabljanja za podjetje, v katerem sem zaposlena. Za analizo stanja v podjetju uporabljam deduktivno, komparativno in deskriptivno metodo, na osnovi podatkov, zbranih z evidencami, s katerimi razpolaga kadrovska služba, s poročili vodij posameznih oddelkov, z vprašalniki ter z dosedanjimi izkušnjami in opazovanjem delovnega procesa.

Rdeča nit magistrske naloge sta dve hipotezi:

- ↩ učinke izobraževanja lahko ugotavljamo le, če je izobraževanje temeljilo na jasno izoblikovanih in postavljenih ciljih
- ↩ učinkovitost in uspešnost izobraževanja lahko merimo s pomočjo kazalcev, preko katerih lahko učinke pretvorimo v številke (stroške oziroma prihranke).

3. TEORETIČNA IZHODIŠČA IN OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV

Izobraževanje predstavlja obsežen proces, ki nikakor ni povezan zgolj z formalnim izobraževanjem oziroma šolo. Zato ni naključje, da v strokovni literaturi naletimo na različne definicije izobraževanja, ki obravnavajo izobraževanje z različnih vidikov oziroma predstavljajo različne delitve izobraževanja: npr. izobraževanje mladih/odraslih, splošno/strokovno izobraževanje, formalno/neformalno izobraževanje. V sklop izobraževanja uvrščamo tudi izobraževanje zaposlenih ter s tem povezano usposabljanje in izpopolnjevanje zaposlenih. Ob razlagi izobraževanja naletimo tudi na proces učenja, preko katerega pridobivamo znanje, sposobnosti in spretnosti, ki jih bomo potrebovali v svojem poklicnem in zasebnem življenju. Srečamo se tudi s pojmi kot so človeške zmožnosti, človeški viri in človeški kapital. Vse omenjeno je vsekakor močno povezano s procesom izobraževanja

Poleg opredelitve osnovnih pojmov v tem poglavju izpostavim pomen izobraževanja za razvoj posameznika, gospodarstva in družbe kot celote. Ker se v nalogi ukvarjam z evalvacijo izobraževanja na ravni podjetja, se osredotočam predvsem na to raven – na relacijo med izobraževanjem in uspešnostjo podjetja ter s tem povezano ekonomiko izobraževanja. O pomenu izobraževanja in usposabljanja za podjetje govori koncept upravljanja človeških virov, ki aktivnosti povezane z zaposlenimi predstavi kot zapleten in medsebojno povezan sistem več funkcij, med drugim tudi izobraževanja zaposlenih. Koncept razvoja človeških virov, kot pomembnejši del upravljanja človeških virov, pa izobraževanju, usposabljanju in razvoju zaposlenih da še dodatni pečat.

Vse navedeno podrobneje osvetljujem v poglavjih od 3.1 do 3.6., kar mi kot teoretska podlaga služi za oblikovanje modela evalvacije izobraževanja.

3.1. Opredelitev osnovnih pojmov

Izobraževanje (ang. education) lahko v najširšem smislu opredelimo kot »... dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad, ki mu omogočajo vključitev v družbeno življenje in delo ter oblikovanje znanstvenega pogleda na svet« (Jereb, 1987: 14).

Glede na cilje in vsebino delimo izobraževanje na:

☞ **splošno izobraževanje;**

↵ strokovno izobraževanje.

Janez Jereb (1998) govori o splošnem izobraževanju takrat, ko je težišče izobraževalnega procesa usmerjeno na oblikovanje takih znanj in sposobnosti, ki jih nujno potrebuje za življenje vsak človek. Ko pa gre za pridobivanje znanj, sposobnosti in navad, ki jih posameznik potrebuje za opravljanje določenega poklicnega dela, govori o strokovnem izobraževanju. Prav to slednje – strokovno izobraževanje in usposabljanje zaposlenih, pa organizacija oziroma podjetje potrebuje za uresničitev svojih ciljev.

Sistem izobraževanja lahko razdelimo na dva podsistema (Dornik, 1984):

↵ izobraževanje mladih;

↵ izobraževanje odraslih.

Izobraževanje mladih predstavlja začetno stopnjo izobraževanja, ki nudi določeno osnovno znanje in vedenje ter predstavlja temelj permanentnemu (nenehnemu, vseživljenjskemu) izobraževanju. Izobraževanje odraslih je odsev zahtev današnje hitro razvijajoče in spreminjajoče se družbe, ki povzroča, da pridobljeno znanje zastara že po dveh letih.

V strokovni literaturi se pojavlja več različni definicij izobraževanja odraslih, katerih pomen pa se bistveno ne razlikuje. Zoran Jelenc (1989: 11) v knjigi Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju, povzema Loweovo definicijo, ki izobraževanje odraslih pojmuje kot »...dejavnost ali proces, v katerem se osebe, ki ne pripadajo več začetnemu izobraževanju, vključujejo v sosledne in organizirane aktivnosti z namenom, da bi povečale svoje znanje, informiranost, spretnosti, izboljšale svoje razumevanje in razvijale svoje vedenje«. Te dejavnosti tvorijo formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje ter samostojno učenje ali samoizobraževanje.

Generalna skupščina Unesca je leta 1976 sprejela naslednjo definicijo izobraževanja odraslih: »Izobraževanje odraslih je celota organiziranih procesov kakršnekoli vsebine, stopnje in metod, bodisi formalnih, bodisi drugih, tako tistih, s katerimi nadaljujejo ali nadomeščajo začetno izobraževanje v šolah, koledžih in univerzah, kot tudi oblike usposabljanja, s katerimi osebe, ki jih v pripadajočih družbah označujejo kot odrasle, razvijajo svoje zmožnosti, bogatijo svoje znanje, izboljšujejo svoje strokovne in poklicne kvalifikacije ali pa jih preusmerijo na druga področja in tako spreminjajo svoje sposobnosti ali vedenje, da bi čimbolj celovito razvili svojo osebnost in da bi se lahko vključili v prizadevanje za stabilen in neodvisen družbeni, gospodarski in kulturni razvoj.«

Izobraževanje zaposlenih predstavlja le segment izobraževanja odraslih in ga lahko opišemo kot » ... načrtno in sistematično pridobivanje novih znanj z različnimi oblikami izobraževanja (dokvalifikacija, prekvalifikacija, nadaljevanje šolanja ali študija, obisk krajših ali daljših seminarjev, delavnic, samoizobraževanje s pomočjo knjig in revij, nenehno sledenje novostim v stroki)« (Ivanuša-Bezjak, 1998). Izobraževanje zaposlenih predstavlja za podjetje pridobivanje novih spretnosti ter možnosti vsakega posameznika.

Izobraževanje zaposlenih je v tesni zvezi z usposabljanjem in izpopolnjevanjem. Izobraževanje, ki je širši pojem od usposabljanja in izpopolnjevanja, je usmerjeno na prihodnje opravljanje dela ter na razvijanje kariere zaposlenih. Predstavlja načrten in dolgotrajen proces razvijanja posameznikovega znanja, spretnosti in navad, ki jih lahko porabi na vseh področjih življenja. **Usposabljanje** (ang. training) pa je vezano na uspešno opravljanje sedanjega dela.¹

S pojmom usposabljanja oziroma strokovnega usposabljanja Jereb (1998: 178) označuje »...proces razvijanja tistih človekovih sposobnosti, ki jih posameznik potrebuje pri opravljanju nekega konkretnega dela v okviru določene dejavnosti.« Pridobljene sposobnosti pa lahko zaposleni preko organiziranega izpopolnjevanja, ki jim ga nudi podjetje, skozi vso delovno dobo osvežujejo, dopolnjujejo, širijo in poglobljajo.

Rue in Byars (1997) opredelita usposabljanje zaposlenih (ang. Training of employees) kot pridobivanje veščin, spretnosti in strokovnega znanja, ki povečuje učinek zaposlenih. Wendell (1998) pa usposabljanje opredeli kot organizacijsko vodeno pridobivanje izkušenj, ki je usmerjeno tako, da si pridobimo tiste delovne spretnosti, ki prispevajo k uresničevanju ciljev organizacije.

Izpopolnjevanje (ang. further training, continuous training, continuous learning) opredeljujemo kot proces dopolnjevanja, spreminjanja in sistemiziranja že pridobljenega znanja, spretnosti, sposobnosti in navad oziroma kot nadgradnjo usposabljanja. Izpopolnjevanje izvira iz nujnosti, da sicer ustrezno usposobljeni posamezniki zaradi nenehnega razvoja določenih dejavnosti, svoje znanje nenehno

¹ Med državami obstaja razlika pri uporabljeni terminologiji glede izobraževanja in usposabljanja. Nekatere države (npr. Francija, Španija, Slovenija) usposabljanje razumejo kot ožji pojem od izobraževanja, medtem ko Velika Britanija in angleško govoreče dežele pojem usposabljanje »izločujejo« iz pojma izobraževanja. V slovenski literaturi včasih naletimo na prevod angleškega pojma »training« kot treniranje, »trainer« pa kot trener, kar pa seveda ni ustrezno, saj sta oba prevoda pretežno povezana z športnimi dejavnostmi. Zato je bolj smiselno uporabljati izraza usposabljanje in izpopolnjevanje (Miglič, 2002).

posodabljaajo, pridobivajo nove spretnosti in spreminjajo navade. S tem vzdržujejo oziroma večajo svojo delovno uspešnost in učinkovitost (Jereb, 1998).

Tako teorija, kot tudi praksa, pojma izobraževanja in usposabljanja uporabljata različno ter ju poleg tega večkrat uporabljata kot sinonim. Seveda ne popolnoma neupravičeno, saj sta pojma med seboj tesno povezana. Kljub temu pa bi na tem mestu želela poudariti nekatere njune stične točke oziroma razlike. Kot sem že napisala, je izobraževanje dejavnost, katere cilj je razvijati znanje in spretnosti, ki so posamezniku potrebni v življenju in pri delu. Kot tako izobraževanje ni neposredno namenjeno pridobivanju znanja za trenutno delo. Temu je namenjeno usposabljanje, ki kot sistematičen in načrtovan proces razvija sposobnosti posameznika in skupin v delovnem okolju, z namenom, da zadovolji obstoječe in prihodnje potrebe organizacije. Izobraževanje torej zagotavlja splošne podlage za življenje, usposabljanje pa usmerja posameznikove sposobnosti h konkretnim dejavnostim. Tako izobraževanje, kot tudi usposabljanje pa je namenjeno pospeševanju in usmerjanju učenja k doseganju ciljev. Le da so cilji različni, saj so cilji usposabljanja izraženi v obliki vedenja – t.i. vedenjski cilji, kjer je kot cilj mišljeno vedenje, ki se od udeležencev pričakuje po končanem usposabljanju. Cilji izobraževanja pa so običajno bolj splošni in abstraktni ter spodbujajo osebni razvoj.²

Pri razlagi izobraževanja in usposabljanja se srečamo tudi s pojmom **učenja**, ki je po pomenu širši od obeh ter ga lahko razumemo kot način pridobivanja novega znanja v različnih oblikah učnega procesa. Zelo preprosto bi učenje lahko opisali kot proces, ki nam omogoči narediti nekaj, česar prej nismo bili sposobni. Možina (2002: 215) za učenje opredeli »vsako dejavnost, ki je namerna ali nenamerna ter s katero posameznik spreminja samega sebe«. Izobraževanje oziroma usposabljanje je bolj odvisno od potreb in vrednost družbe oziroma delovnega okolja, učenje pa je bolj odvisno od posameznikovih potreb in aktivnosti.

V povezavi s pojmom izobraževanja in usposabljanja naletimo tudi na pojem **razvoja** (posameznika, delavca). Za razliko od usposabljanja, ki ga večina avtorjev povezuje s specifičnimi znanji, vezanimi na določeno delo, predstavlja razvoj daljnosežnejše aktivnosti, povezane z znanji, ki jih bodo zaposleni potrebovali v prihodnosti pri opravljanju (morebitnih) prihodnjih del. Razvoj zajema ključne sposobnosti kot so opazovanje, reflektiranje, analiziranje, ustvarjalnost, odločanje, reševanje problemov in ocenjevanje. Tudi meja med usposabljanjem (sedanjost) in razvojem (prihodnost) je pogosto zabrisana

² Kljub tesni povezanosti pojmov usposabljanja in izobraževanja med njima obstajajo razlike. Gozdana Miglič (2002) poleg predstavljenih navaja še, da so razlike v metodah in učnih vsebinah; času, ki je potreben za doseganje učnih ciljev ter okoliščinah, v katerih se izvajata.

in nejasna. Pojavlja se celo razlaga, ki usposabljanje opredeljuje kot podsistem posameznikovega razvoja (Miglič, 2002).

Znanje ³, sposobnosti, spretnosti,... ki jih zaposleni pridobijo preko izobraževanja in usposabljanja lahko z eno besedo imenujemo zmožnosti. **Človeške zmožnosti** so številne in raznovrstne. V osnovi jih lahko delimo na (Lipičnik, 1998):

☞ **zmožnosti v širšem smislu** (nanašajo se na različna področja človekovega življenja: psihične, fiziološke, fizične zmožnosti);

☞ **zmožnosti v ožjem smislu** (sposobnosti, znanje in motivacija).

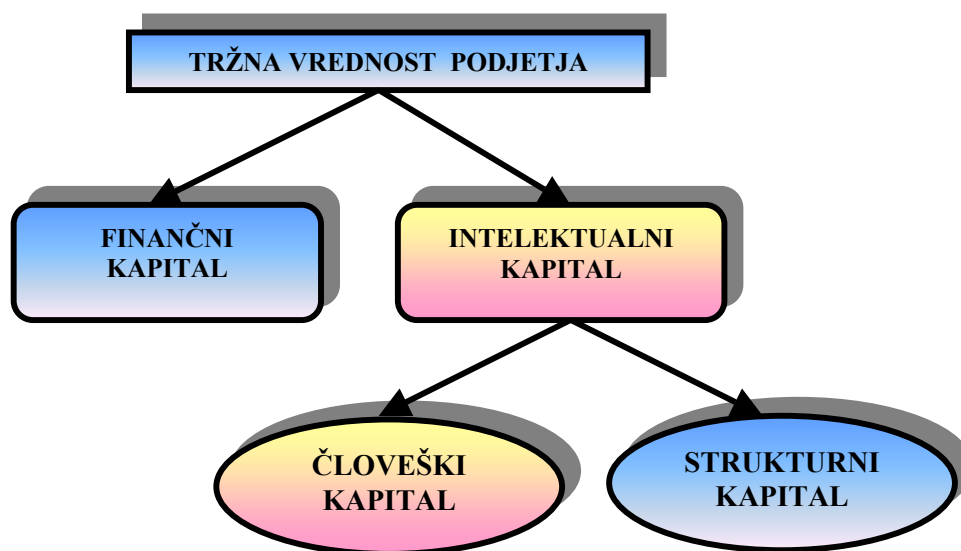
Za podjetje in vedenje zaposlenih v njem so sposobnosti, znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti odločilne, saj lahko z njimi (ob predpostavki, da jih učinkovito vključujemo v poslovno dogajanje) bistveno spremenimo končne rezultate. Človekove zmožnosti oziroma človeški viri (kadrovski viri) so najpomembnejši vir organizacije. Ob tem se pogosto zastavlja vprašanje, ali so ljudje viri ali je treba upoštevati njihove zmožnosti kot vir, na kar lahko odgovorim z obema opredelitvama – kadri so sami zase vir, obenem pa je vsak posameznik vir osebnostnih, strokovnih in delovnih lastnosti. S **kadrovskimi viri** »...opredelimo zaposlene, njihove sposobnosti, znanja, motiviranost, vrednote, njihovo navezanost na skupino, organizacijo, pripravljenost za sodelovanje ipd.« (Možina, 2002: 7).

Človeške vire označujejo tudi s pojmom **človeški kapital**, ki predstavlja potencial, skrit v obstoječem znanju in sposobnostih zaposlenih. Lief Edvinsson (1998) ga definira kot »... vsi zaposleni – njihova znanja, spretnosti, obnavljanje teh znanj, inovacijske sposobnosti, iznajdljivost zaposlenih ter vrednote, kulturo in filozofijo podjetja.« Pojem človeškega kapitala, ki je jedro **teorije človeškega kapitala**, je prvi opredelil ameriški ekonomist Theodore Schultz leta 1960. Njegova opredelitev človeškega kapitala se nanaša na dejstvo, da ljudje vlagajo v sebe z izobraževanjem, izpopolnjevanjem in usposabljanjem ter z drugimi aktivnostmi ne le zaradi trenutnega zadovoljstva, ampak tudi zaradi pričakovanih donosov (npr. povečanje dohodka) teh naložb v prihodnosti, ter drugih učinkov, ki se ne morejo izmeriti v denarju. Te naložbe prinašajo donos posredno, preko vpliva na proizvodne sposobnosti, torej na produktivnost posameznika, ki se nato kaže v povečanih zaslužkih tekom življenja. Schultz je pojem človeškega kapitala razvil pri analiziranju vprašanj gospodarske rasti ameriškega gospodarstva. Problem reziduala

³ Pomen znanja lahko razvrstimo v tri skupine: **vidik uporabnosti** (znanje vrednotimo glede na njegovo uporabnost, najpomembnejše je tisto znanje, ki potrebujemo za uspešno opravljanje dela ter največ doprinese k delovnim dosežkom); **socialni vidik** (znanje, po katerem se ločimo od drugih glede na stopnjo in količino le-tega) ter **razvojni vidik** (pomen znanja za razvoj osebnosti posameznika, znanje je razumljeno kot sredstvo, ki pomaga pri razvijanju naših potencialnih sposobnosti; s tem je tesno povezano tudi motiviranje ljudi za stalno izobraževanje in usposabljanje) (Možina, 2002)

(t.j. del gospodarske rasti, ki ga ni bilo mogoče razložiti s tradicionalnimi proizvodnimi dejavniki, kot so zemlja, fizični kapital, količina delovne sile) pri računanju gospodarske rasti pojasni s kakovostjo delovne sile (vlaganjem v izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje) oziroma s človeškim kapitalom. Naložbe v znanje in sposobnosti označi kot ključne za določanje gospodarske rasti (Bevc, 1991).

Človeški kapital ni v lasti podjetja, ampak je vezan na ljudi, zato ga podjetje lahko zgolj najame, poleg tega pa lahko iz podjetja kadarkoli odide. Človeški kapital skupaj s strukturnim kapitalom (ki pomeni vse, kar je v podjetju nastalo s pomočjo kapitala in je že v lasti podjetja: npr. baze podatkov, informacijski sistemi, izgrajeni odnosi s kupci,...) tvori intelektualni kapital (shema 3.1.).



Shema 3.1.: Tržna vrednosti podjetja (Gostiša, 1999: 3)

Intelektualni kapital predstavlja nevidno vrednost podjetja (nefinančni kapital) in skupaj s finančnim kapitalom predstavlja tržno vrednost podjetja. To tudi pojasnjuje dejstvo, da so tržne vrednosti dobrih podjetij praviloma veliko večje od njihove knjižne vrednoti (finančni kapital).

Odkritje »vrednosti« ljudi ni novo, saj citati nekaterih slavnih mož dokazujejo, da so se tega zavedali že v prejšnjem stoletju. Avgust Strindberg (1849 – 1912), denimo, je to zapisal takole: »Kapital ni le v ročnem delu; tudi inteligenca in vnema sta kapital.« Še pred njim živeči Jacques Vingtras (1832 – 1885) pa je o kapitalu dejal takole: »Kapital bi odmrll, če ne bi vsakega jutra mazali koles njegovih strojev s človeškim oljem.« (citata sta povzeta po Žnidaršič-Kranjc, 1995). Seveda pa samo »dodajanje« ljudi ni dovolj, ampak je potrebno ljudi tudi spodbuditi, motivirati, da si pridobijo znanje, ki ga potem lahko

koristijo . Proces motivacije predstavlja eno od pomembnih strategij managementa, s katero managerji poskušajo prepričati zaposlene, da bi s svojim delom in uporabo svojega znanja dosegli rezultate, pomembne za njihovo organizacijo⁴.

Iz napisanega lahko izluščimo, da je zaradi pomena človeškega kapitala, ki s svojimi zmožnostmi igra ključno vlogo pri oblikovanju konkurenčne prednosti podjetja, nujno, da ga ustrezno upravljamo. Od načina upravljanja s človeškimi viri oziroma od načina ravnanja z ljudmi pri delu je odvisno, v kolikšni meri so le-ti dejansko izkoriščeni.

3.2. Vloga in pomen izobraževanja

Tretje tisočletje mnogi strokovnjaki označujejo s pojmom »era znanja«, v kateri naj bi znanje kot element človeškega kapitala postalo glavna gospodarska sila ter edini vir trajne konkurenčne prednosti. Takšne ugotovitve in napovedi so posledica trenutnih razmer v svetu, ki se odražajo v globalizaciji, gospodarski preobrazbi, svetovni konkurenci, tehnoloških spremembah ter informacijski tehnologiji. Spremembam smo podvrženi vsi, tako na makro, kot rudi na mikro ravni. In v kolikor želimo preživeti, se jim moramo ustrezno prilagajati.

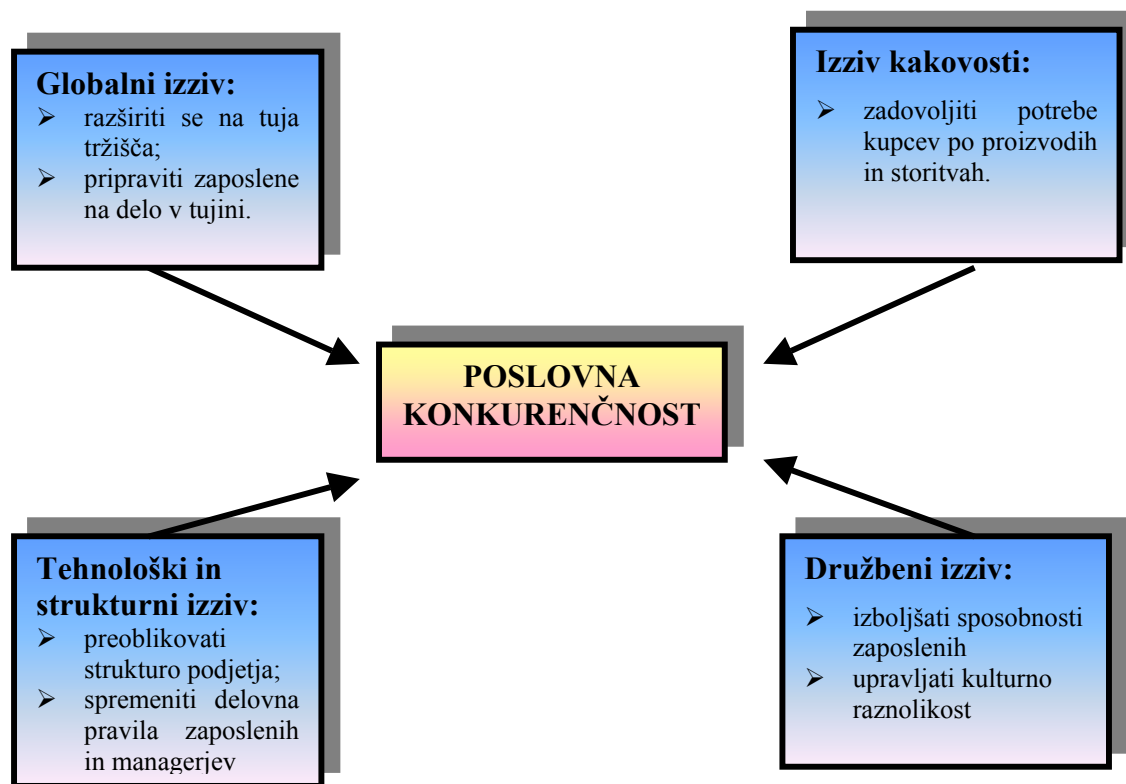
Številne **funkcije**, ki jih ima izobraževanje v družbi, lahko strnemo v tri sklope (Ana Kranjc, 1984):

- ☞ **družbeno-kulturna funkcija**: izobraževanje je podlaga za kulturno izročilo in novo kulturno ustvarjalnost ter družbeni razvoj;
- ☞ **psiho-socialno funkcijo**: je temelj človekovega osebnega razvoja, osebne sreče samouresničevanja;
- ☞ **ekonomska funkcija**: omogoča družbeno mobilnost in ekonomski učinek.

Podjetje daje glavni poudarek tretji – ekonomski funkciji. Podjetje je kot odprt sistem v stalni interakciji in komunikaciji z okoljem – iz okolja črpa resurze, ki so potrebni za njegovo nemoteno delovanje, hkrati pa

⁴ Definicije motivacije vsebujejo tri elemente: **potrebe**, ki aktivirajo posameznikovo ravnanje; **motive**, ki usmerjajo delovanje k želenemu cilju in **dosego cilja** (Rue in Byars, 1997). **Potrebo** pa lahko opredelimo kot merljivo razliko med zdajšnjim in želenim stanjem. Ena izmed definicij potreb po izobraževanju se glasi: »Potreba predstavlja proces, s katerim določimo seznam možnosti in dosežkov, zaželenih za izobraževalni sistem, zbiranje podatkov o trenutnem stanju v povezanosti z želenim, merjenje razlik med dvema nizoma informacije in odločanje o tem, katero področje naj bo deležno največ pozornosti pri pripravi novih ali modificiranju obstoječih programov.« (Wotkinova v Mohorčič-Špolar, 1996: 40).

se mora zunanjemu okolju do določene mere tudi prilagajati in podrežati. Za okolje podjetja je značilna vedno večja nestabilnost (nasilna konkurenca, hitre spremembe) ter vedno višje zahteve glede kakovosti. Sonja Treven (1998) navaja štiri skupine izzivov, s katerimi se podjetje srečuje (shema 3.2.).



Shema 3.2.: Konkurenčni izzivi, ki vplivajo na poslovno konkurenčnost podjetja (Treven, 1998: 18)

Omenjene izzive podjetje lahko obvladuje le, če se je sposobno hitro odzivati in kreativno uporabljati znanje. Ključ za to pa so zaposleni – kadri, kot nosilci potrebnih lastnosti (kreativnost, fleksibilnost, znanje), s katerimi podjetje lahko dosega konkurenčno prednost (shema 3.3.). Vsi ukrepi, ki jih podjetje izvaja za povečanje konkurenčnosti, so namreč odvisni od ustrezno izobraženih in usposobljenih



Shema 3.3.: Konkurenčna prednost podjetja (Možina, 2002: 12)

zaposlenih – torej zaposlenih, ki imajo ustrezne zmožnosti. Sociologi navajajo, da bodo ključne kvalifikacije (usposobljenosti), ki jih bodo morali imeti zaposleni v prihodnosti, moralna trdnost, sposobnost, usposobljenost, kultiviranost, prilagodljivost, odgovornost, odprtost in socialna mobilnost (Findeisen, 1996).

Izobraževanje in usposabljanje predstavlja način reševanja poslovnih težav podjetja, mu pomaga pri napredovanju in obvladovanju nenehnih izzivov okolja ter hkrati vzdržuje v podjetju kulturo in vzdušje stalnega učenja in razvoja. Predpogoj za to pa je vpetost izobraževanja in usposabljanja v celoten organizacijski sistem ter temeljne procese.⁵

Ker je šolski sistem preveč tog in se prepočasi odziva na spremenjene zahteve trga glede znanja ter tudi zato, ker se moramo zaradi hitrega zastaranja znanja nenehno izobraževati, so podjetja tista, ki morajo investirati v izboljševanje znanja in razvijanje sposobnosti svojih zaposlenih. Pohvalno je dejstvo, da se veliko podjetij (predvsem uspešnih) zaveda, kako potrebna sta nenehno in ponovno usposabljanje in razvijanje osebja na vseh področjih in ravneh ter da izobraževanje pojmujejo kot del strategije preživetja. Predstavlja torej element, ki prispeva k učinkovitosti podjetja (le-ta se izraža v ekonomsko merljivem dobičku) ter je kot tak skladen z njegovimi interesi.

Pogosto se namreč zgodi, da podjetje (vodstvo, lastniki) ni naklonjeno izobraževanju predvsem zato, ker so prepričani, da ima izobraževanje za posledico rušenje obstoječih razmerij v strukturi in procesih podjetja, ter da kot tako ne prispeva k uresničevanju ciljev podjetja (doseganje dobička), ampak predstavlja le strošek. In dokler vodilnih ne prepričamo da jim izobraževanje ne jemlje moči, ne ogroža interesov in ciljev podjetja ter da ni neprofitno, ne moremo pričakovati, da bo le-ta začela podpirati in izvajati različne oblike izobraževanja zaposlenih. Dejanski pomen in vloga izobraževanja v organizaciji sta odvisna predvsem od:

- ☞ **položaja, pomembnosti in podpore**, ki jih tej funkciji namenja najvišje vodstvo;
- ☞ **obsega potreb** po izobraževanju in usposabljanju v organizaciji
- ☞ **narave in vrste** izobraževanja in usposabljanja v organizaciji;
- ☞ **profesionalnih in upravljalških sposobnostih odgovornih za izobraževanje in usposabljanje.**

⁵ Čeprav je v strokovni literaturi zastopano stališče, da naj bo izobraževanje in usposabljanje oblikovano tako, da prispevalo k organizacijskim ciljem, je v praksi še vedno zaznana t.i. mikrousmerjenost izobraževanja, ki poudarja individualno učenje, razvoj in spreminjanje.

3.3. Razvoj človeških virov

3.3.1. Upravljanje človeških virov (Human Resource Management – HRM)

Pomena ljudi, zaposlenih oziroma njihovega doprinosa k uspešnosti podjetja so se začeli v razvitem svetu zavedati v 50-ih letih prejšnjega stoletja, česar posledica je bil razvoj koncepta **Human Resource Management – HRM**.⁶ S tem konceptom so poskušali aktivnosti na področju ravnanja z ljudmi oblikovati tako, da bodo zaposleni v podjetju svoje zmogljivosti uporabili za svoje in skupno dobro. »Temeljna naloga HRM je zato pomoč zaposlenim, da sproščajo in razvijajo svoj potencial, pri čemer se zadovoljujejo interesi zaposlenih in potrebe organizacije.« (Ažman, 1993: 38)

Koncept HRM redefinira klasično kadrovsko funkcijo, ki je tako prešla (Joshi v Ažman, 1993):

- ↗ od neodvisne funkcije, k **funkciji, ki predstavlja podsistem večjega sistema** organizacije;
- ↗ od omejenosti na nekaj podfunkcij, k **organskemu sistemu** – vsi deli so medsebojno povezani;
- ↗ od poudarka na učinkovitosti izvrševanja zahtev, k poudarku na **razvijanju sposobnosti**;
- ↗ od odgovornosti za kadrovske zadeve, k **odgovornosti za upravljanje s človeškimi viri**, ki si ga delijo vsi vodje;
- ↗ od administrativnega urejanja in upravljanja, k **razvijanju in motiviranju zaposlenih**;
- ↗ od motiviranja s plačami in nagradami, k **motiviranju skozi izzive** in priložnosti svojega razvoja in kreativnega dela.

Iz povedanega je razvidno, da je HRM zapleten sistem, ki ga sestavlja več medsebojno povezanih sistemov, kot prikazuje shema 3.4. Namen in cilj le-teh je:

- ↗ **planiranje kadrov**: analiza stanja zaposlenih v organizaciji, ugotavljanje potreb po zaposlenih (potrebni znanj, sposobnosti) v prihodnjem obdobju;
- ↗ **analiza strukture dela**: s tem določimo karakteristike, ki so nujne za uspešno opravljanje dela in pogoje okolja, v katerem se bo delo izvajalo;
- ↗ **pridobivanje kadrov**: iskanje najustrežnejših »kanalov« za pridobivanje kadrov;
- ↗ **izbira kadrov**: glede na zahteve dela izberemo najustrežnejše kandidate;
- ↗ **uvajanje**: vključitev v organizacijo in izvajanje dela;

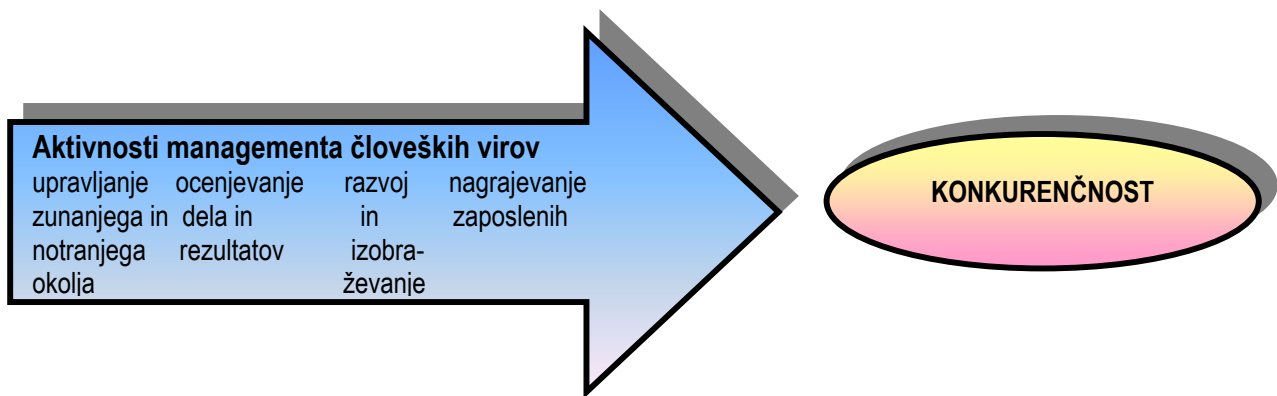
⁶ Izhodišča koncepta HRM avtorji navajajo zelo različno. Nekateri menijo, da njegove korenine segajo že v obdobje Taylorjevega znanstvenega menedžmenta in kasnejših teorij medčloveških odnosov. Drugi smatrajo, da se je vse začelo takrat, ko je Miles uvedel pojem »človeški viri«

- ↵ **izobraževanje in razvoj:** s tem zagotovimo, da ima organizacija ljudi z ustreznim znanjem in spretnostmi – priprava ljudi na uspešno opravljanje obstoječega dela ter na prevzem večje odgovornosti v prihodnosti;
- ↵ **planiranje karier:** predvidevanje nadaljnjega razvoja zaposlenih – določitev posamičnih ciljev in poti razvoja;
- ↵ **ocena uspešnosti:** ocenimo uspešnost zaposlenih, določimo vzroke nižje uspešnosti, zaposlenim daje povratno informacijo o doseženih rezultatih.



Shema 3.4.: Procesi HRM – sistem medsebojno povezanih aktivnosti (Ažman, 1995: 20)

»HRM lahko opredelimo tudi kot splet različnih aktivnosti (shema 3.5.), ki pripomorejo k ustreznemu odzivanju podjetja na izzive v okolju ter s tem tudi na pridobivanje njegove konkurenčne prednosti.« (Treven, 1998: 26) Vse omenjene aktivnosti so povezane z investicijami, ki neposredno vplivajo na motivacijo zaposlenih in njihove sposobnosti ter na pridobivanje in vzdrževanje tržnega deleža in zadovoljevanje potreb ljudi v okolju in podjetju.



Shema 3.5.: Temeljne aktivnosti HRM (Treven, 1998: 26)

DeSimone in Harris (1998: 6) HRM definirata kot »... učinkovito koriščenje zaposlenih z namenom doseganja ciljev organizacije«. Ločita med:

- ☞ **primarnimi HRM funkcijami:** pridobivanje in selekcija kadrov, plače in ugodnosti, odnosi med zaposlenimi, planiranje kadrov, razvoj človeških virov in
- ☞ **sekundarnimi HRM funkcijami:** določitev organizacijskih ciljev, oblikovanje dela, oblikovanje sistema raziskovanja in informiranja.

3.3.2. Razvoj človeških virov (Human Resource Development -HRD)

HRD⁷, kot ena glavnih aktivnosti znotraj HRM-ja, predstavlja »niz sistematičnih in planiranih aktivnosti organizacije, katerih namen je, da zaposleni pridobijo ustrezne sposobnosti, glede na sedanje in prihodnje potrebe dela« (DeSimone in Harris, 1998: 2). Avtorja navajata tri osnovne funkcije HRD-ja (1998: 8):

- ☞ **Usposabljanje in razvoj:** ta funkcija je osredotočena na izboljšanje znanj, sposobnosti in veščin posameznikov. Usposabljanje predstavlja proces pridobivanja specifičnih znanj, spretnosti in veščin, vezanih na določeno delo. Nasprotno pa predstavlja razvoj dolgoročne aktivnosti, usmerjene na znanja, spretnosti in veščine, ki jih bodo zaposleni potrebovali pri opravljanju prihodnjih del. Z usposabljanjem in razvojem se prične že ob prihodu novozaposlenega v organizacijo in sicer v obliki uvajanja novozaposlenega. Gre za formalen proces, preko katerega novozaposleni spozna vrednote in norme v

⁷ Tudi dejavnost razvijanja človeških virov naj bi se odvijala več stoletij in se skladno s tem imela tudi različna poimenovanja. V 50. letih prejšnjega stoletja, se je pojavila potreba, da se nadrejeni usposabljaajo na področju medčloveških odnosov, kar privede do t.i. »odkritja ljudi«. V naslednjem desetletju je pojma »usposabljanje in razvoj« zamenjal pojem »razvijanja človeških virov«, ki se je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja še bolj razširil, predvsem pod vplivom sprememb na področju tehnologije in delovne sile. V kasnejšem obdobju z vpeljevanjem visokih tehnologij pa se uveljavi tudi pojem »preusposabljanja«.

organizaciji, delovne razmere ter spozna svoje delo. Temu sledi usposabljanje tehnik in veščin, ki jih bo posameznik potreboval pri opravljanju svojega dela. Ko zaposleni postane spreten oziroma sposoben za samostojno opravljanje dela, se prične razvoj: inštruiranje in svetovanje. Preko programov inštruiranja se zaposlene spodbuja, da prevzemajo odgovornost za svoje akcije, da rešujejo probleme, ki so povezani z njihovim delom ter da dosegajo in vzdržujejo večjo kvaliteto pri delu. Zaposleni so tretirani kot »partnerji«, ki sodelujejo pri doseganju osebnih in organizacijskih ciljev. Svetovanje služi kot pomoč zaposlenim pri reševanju njihovih osebnih problemov, ki ovirajo doseganje teh ciljev (npr. programi, ki preprečujejo zlorabo, stresni management, fitnes, odvajanje kajenja, pravilna prehrana, kontrola teže).

☞ **Organizacijski razvoj:** predstavlja proces povečanja uspešnosti organizacije in izboljšanja počutja zaposlenih preko planiranih posegov na vedenjske vzorce. Organizacijski razvoj zahteva tako makro (izboljšanje učinkovitosti organizacije) kot mikro (usmerjene so na manjše skupine in posameznike) spremembe.

☞ **Razvoj karier:** gre za proces s katerim posamezniki napredujejo preko različnih stopenj, ki so opredeljene z različnimi cilji, nalogami in zahtevami. Razvoj karier vsebuje dva različna procesa: planiranje karier (opis veščin in zmožnosti posameznikov, na podlagi katerih se določi realen karierni plan) in karierni management (opredelimo korake oziroma akcije, preko katerih bomo plan realizirali). Med razvojem karier ter usposabljanjem in izobraževanjem je močna povezava. Karierni plan je lahko izvršen le skozi programe izobraževanja in usposabljanja v organizaciji.

Nadler (1989: 6) koncept HRD opredeli kot »organizirano izobraževanje zaposlenih (izvaja ga delodajalec) v določenih časovnih obdobjih, ki nudi možnost večanja delovnih dosežkov in/ali osebni razvoj«. Z definicijo želi poudariti zlasti tri področja aktivnosti HRD:

☞ **usposabljanje:** vezano je na sedanje delo zaposlenih in predstavlja predvsem odgovornost za ugotavljanje kaj in koga je potrebno usposablјati; odgovornost za to nosi neposredno nadrejeni, ki je hkrati tudi izvajalec usposabljanja (inštruktor) in »merilec – ocenjevalec« doseženih rezultatov;

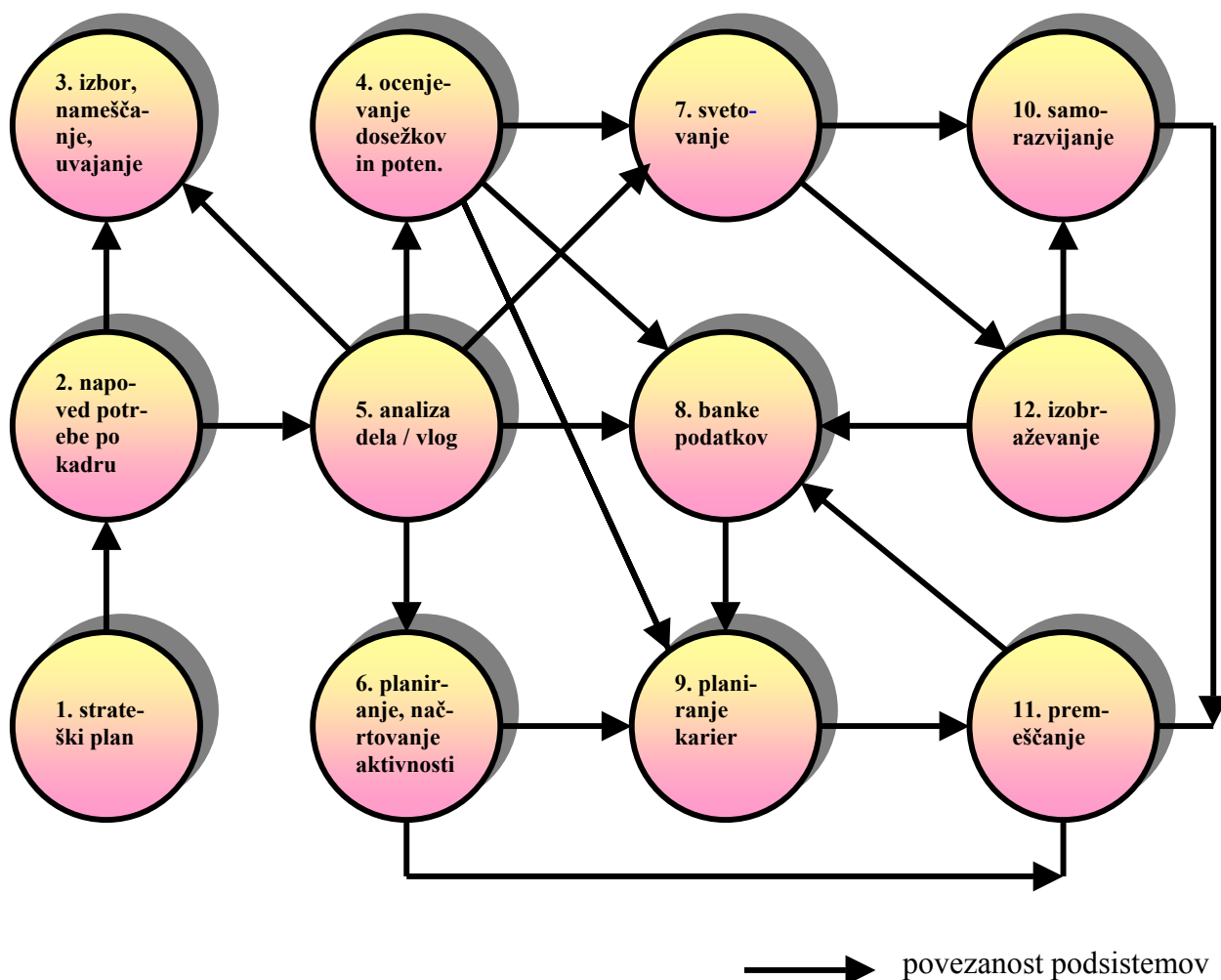
☞ **izobraževanje:** orientirano je na delo, ki ga bo zaposleni opravljal v bodoče; povezuje ga z razvojem karier oziroma pomeni podporo temu sistemu, prvenstveno pa je namen izobraževanja v napredovanju; gre že za investiranje v zaposlene, zato je potreben skrben izbor kandidatov; za izbor kandidatov, za vrste izobraževanja in ugotavljanje rezultatov je odgovoren srednji vodstveni nivo;

☞ **razvoj:** ni neposredno povezan s sedanjim ali bodočim delom zaposlenih, ampak predstavlja podporo kontinuiranemu razvoju posameznikov v smislu vzdrževanja njihove izobraževalne kondicije – da so vedno pripravljeni na učenje česarkoli novega; odgovornost za razvoj nosi najvišji nivo vodstva.

Navedeni opredelitvi HRD-ja se pretežno navezuje na usposabljanje, izobraževanje in razvoj, za kar nekateri avtorji trdijo, da je HRD dejavnost v ožjem smislu. V širšem smislu pa HRD obsega več med seboj povezanih podsistemov, ki podpirajo splošni cilj HRD-ja – razvoj zaposlenih in organizacije. Joshi (1991) navaja naslednje:

- ↗ **ocena delovnih rezultatov;**
- ↗ **povratna informacija o rezultatih in svetovanje;**
- ↗ **planiranje karier;**
- ↗ **organizacijski razvoj;**
- ↗ **usposabljanje in izobraževanje;**
- ↗ **nagrajevanje;**
- ↗ **varnost in kvalitetno delovno življenje.**

Podobno kot Joshi, tudi Athreya (1992) govori o več podsistemi HRD-ja. Njegov model HRD sistema sestavlja 12 podsistemov (shema 3.6.):

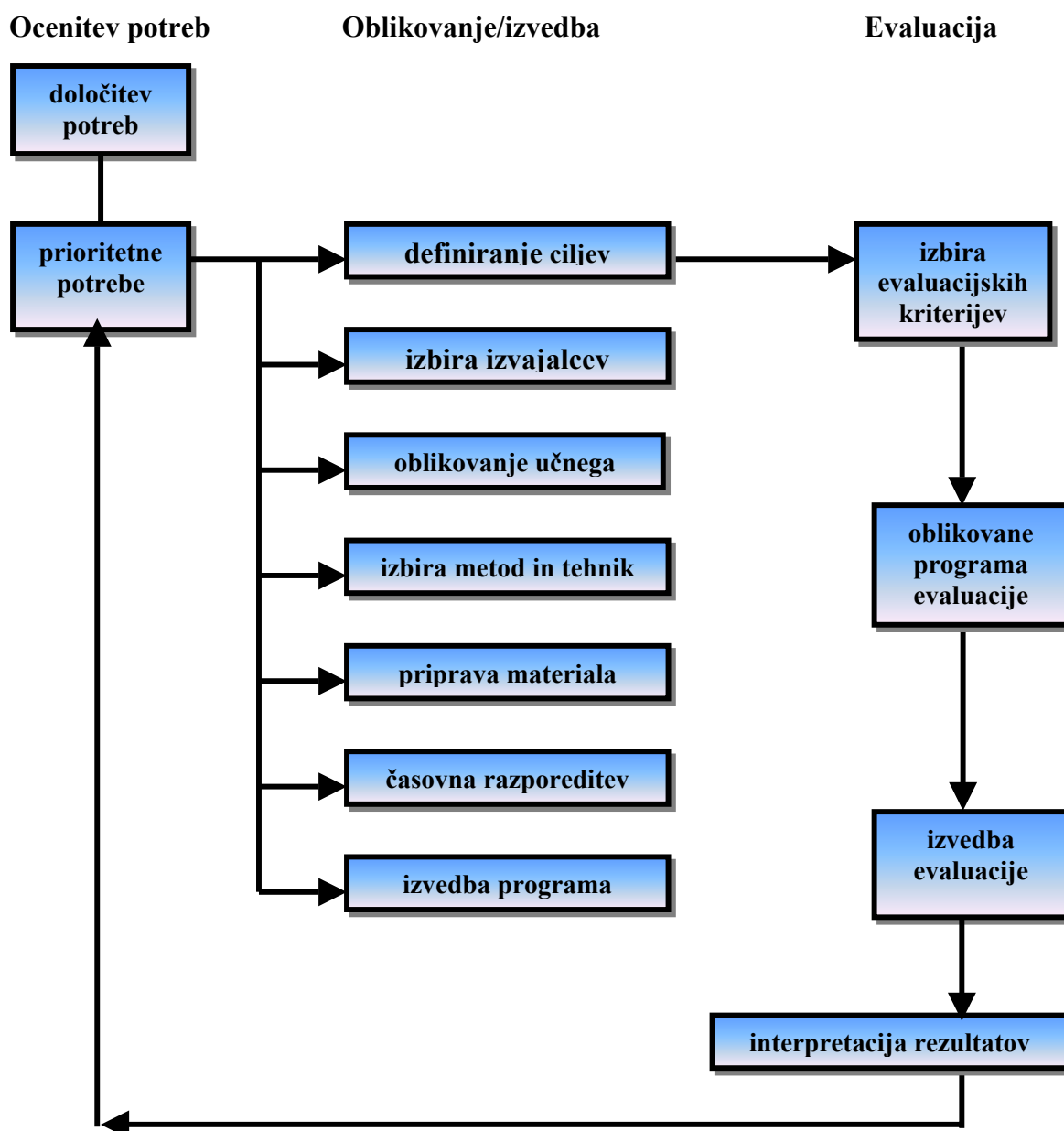


Shema 3.6.: Model HRD sistema (Athreya, 1992)

Iz napisanega je razvidno, da so HRD aktivnosti uporabne na širokem spektru dejavnosti podjetja, katerih skupen cilj je razvoj (osebni ali organizacijski) (npr. pri vključevanju novozaposlenih v okolje organizacije, pri zagotavljanju potrebnega znanja in veščin zaposlenim, pri pomoči posameznikom/skupinam, da postanejo učinkovitejši,...). Za doseg te ciljev pa je potrebno HRD programe skrbno oblikovati. DeSimone in Harris (1998: 18) pri oblikovanju HRD programov poudarjata tri faze:

☞ **faza ugotavljanja potreb:** pomeni raziskovanje organizacije, njenega okolja, zahtev dela, znanja in veščin zaposlenih;

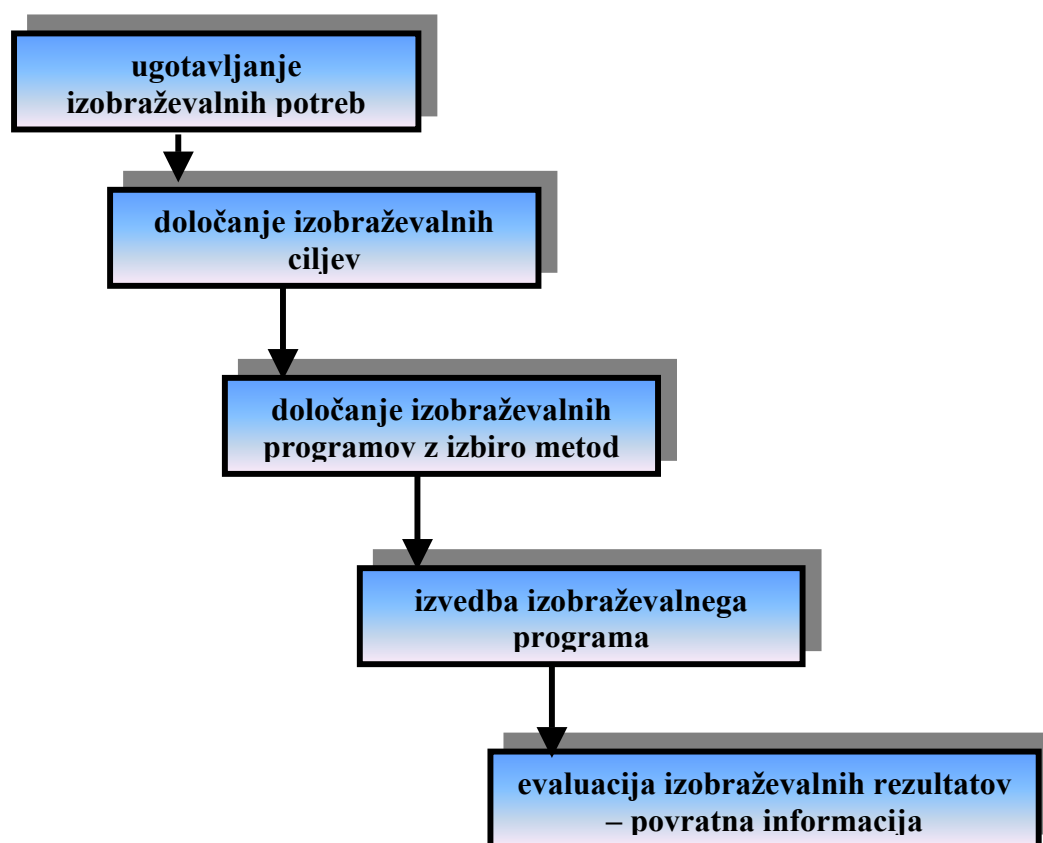
☞ **faza oblikovanja in izvedbe:** vključuje izbiro programov, izvajalcev, metod, komu bodo programi namenjeni in samo izvedbo;



Shema 3.7.: Model HRD procesa za usposabljanje (DeSimone in Harris, 1998: 19)

☞ **faza evaluacije:** čeprav je ta faza velikokrat ignorirana, je enako pomembna kot ostale faze, ker nam posreduje veliko koristnih informacij o tem, koliko so se udeleženci naučili, koliko naučenega uporabljajo pri svojem delu, ali je program pripomogel k večji učinkovitosti, dobimo informacije o kakovosti programov, njihovi primernosti glede na cilje, informacije služijo tako pri oblikovanju nadaljnjih programov kot tudi pri izboljšanju obstoječih.

Omenjene faze lahko v različnih modifikacijah opazimo tudi pri drugih avtorjih (Nadler v Ažman, 1993; Scarpello, 1991; Joshi, 1991). So splošne in jih lahko uporabimo za katerokoli področje aktivnosti oziroma za oblikovanje različnih HRD programov (ne le za izobraževanje, usposabljanje ali razvoj, kot dejavnost HRD-ja v ožjem smislu, čeprav se to dvoje večinoma uporablja kot sinonim), seveda pa moramo pri tem upoštevati, za katero izbrano področje aktivnosti gre oziroma upoštevati moramo njegove specifičnosti. Shema 3.7. prikazuje model HRD procesa za usposabljanje. Standardni model HRD procesa – »model izobraževalnega ciklusa«, ki poteka v petih korakih, je podal Joshi (1991).⁸



Shema 3.8.: Model izobraževalnega ciklusa (Joshi, 1991)

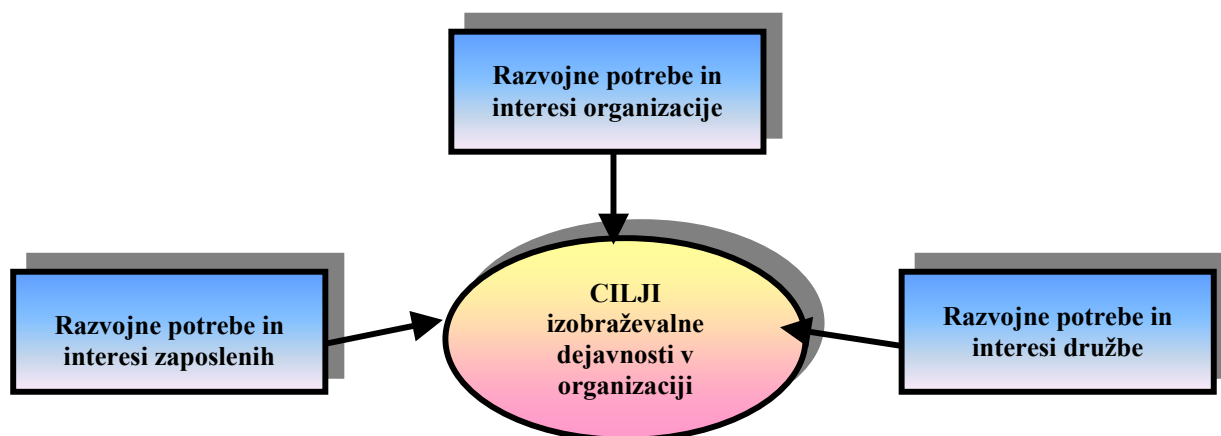
⁸ V literaturi najdemo različne vrste opisov in zaporedij korakov izobraževanja oziroma usposabljanja, vendar med njimi ni veliko vsebinskih razlik (npr. Jelenc, 1996). Zelo razširjen sistem sistematičnega usposabljanja je t.i. ISD sistem (ang. Instructional System Development), ki je namenjen razvoju sistema poučevanja. Sestavlja ga 5 faz: **analiza, načrtovanje, razvoj, izvedba in evalvacija**. Model so najprej razvili v ameriškem obrambnem ministrstvu po drugi svetovni vojni, v 60. letih prejšnjega stoletja pa so ga najprej dopolnili v Veliki Britaniji, končno podobo pa mu je dal Boydell (1970), ki je opisal deset stopenj procesa: **opredelitev potreb, določitev ciljev, izbor vsebine, izbor udeležencev, izdelava urnika, izbor učilnic, izbor izvajalcev, določitev in priprava avdiovizualnih sredstev, koordinacija in izvedba programa ter evalvacija programa** (Miglič, 2002).

3.4. Izobraževalna dejavnost v organizacijah

Organizacije izvajajo izobraževalno dejavnost z namenom večje produktivnosti, boljše kakovosti dela, večje gospodarnosti in boljše organiziranosti dela. Iz teh zahtev lahko izluščimo specifične cilje izobraževalne dejavnosti v organizaciji (Jereb, 1998):

- ↗ **stalno usposabljanje in izpopolnjevanje delavcev** skladno s spremembami, razvojem tehnologije, organizacije dela in družbenoekonomskih odnosov;
- ↗ **načrtno uvajanje, usposabljanje in napredovanje kadrov** ter usmerjanje kadrov v nadaljnje izobraževanje;
- ↗ **kontinuirano preučevanje in zadovoljevanje potreb organizacije** po izobraževanju usposabljanju in izpopolnjevanju kadrov;
- ↗ **pravočasno zadovoljevanje načrtovanih potreb po kadrih** ustreznih profilov, stopenj in smeri izobraževanja;
- ↗ **dvig izobraževalnih aktivnosti na višjo in učinkovitejšo raven** z uvajanjem sodobnih oblik in metod izobraževanja
- ↗ **vrednotenje in preverjanje dosežkov izobraževanja** v praksi in uporaba rezultatov vrednotenja za izboljšanje izobraževalne dejavnosti v organizaciji.

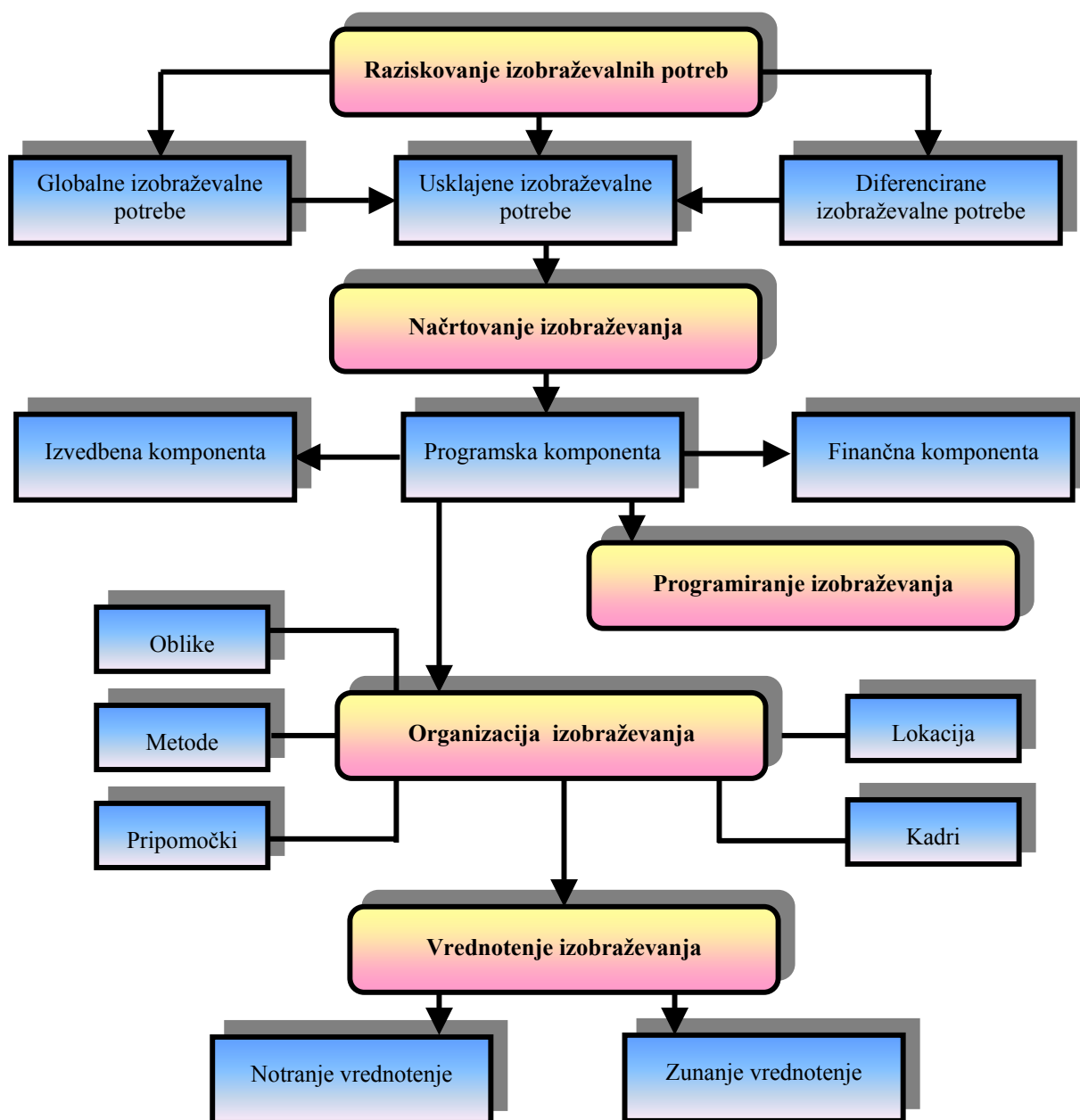
Pri opredelitvi ciljev izobraževalne dejavnosti so ključni predvsem trije dejavniki: razvojne potrebe in interesi organizacije; razvojne potrebe in interesi zaposlenih ter razvojne potrebe in interesi družbe.



Shema: 3.9.: Dejavniki, ki opredeljujejo cilje in naloge izobraževalne dejavnosti v organizaciji (Jereb, 1998:102)

Namen izobraževanja je torej izboljšati individualno in organizacijsko uspešnost. Za analizo povezanosti med izobraževanjem in uspešnostjo se uporablja t.i. sistemski pogled, ki omogoča prepoznavanje vpliva

izobraževanja na delovno uspešnost ter kakšna naj bo pri tem njegova vloga. Sistemski pogled izhaja iz splošne teorije sistemov, kjer se vložek (input) preko različnih procesov spremeni v rezultate (output). Rezultat enega procesa predstavlja vložek drugega procesa. Sistem vodijo in spodbujajo povratne informacije, ki potekajo po dveh ravneh. Prva raven je merjenje rezultatov, ki ga proces predelave izvaja sam na podlagi notranjih meril, druga reven povratnih informacij pa izvira od uporabniškega sistema, ki ima svoja merila (Miglič, 2002).



Shema 3.10.: Stopnje organiziranja izobraževalne dejavnosti (Možina, 2002: 231)

Eden od takšnih podsistemov v organizaciji naj bi bilo tudi izobraževanje, kjer se kot vložek pojavlja potreba po izobraževanju, kot rezultat pa sistem ustvarja t.i. usposobljene delavce. Dva osnovna vira

povratnih informacij sta samoevalvacija na podlagi notranjih meril (npr. stroški usposabljanja, evalvacija tečajev) in evalvacija, ki jo izvaja uporabniški sistem na podlagi svojih meril (npr. čas, potreben za analizo potrebe po usposabljanju, čas, potreben za izvedbo usposabljanja, raven izboljšanja delovne uspešnosti).⁹ Seveda pa nobeden od podsistemov ne sme delovati sam zase, ampak se mora odzivati na zahteve drugih podsistemov v organizaciji. Kot navaja Migličeva (2002) je povezanost posameznih organizacijskih ravni z usposabljanjem možno doseči z upoštevanjem treh elementov - raven analize (npr. analiziranje potreb po izobraževanju); ciljev in vsebin posameznih ravni ter njihova skladnost s cilji in vsebinami drugih ravni. Takšno razmišljanje nam lahko predstavlja izhodišče za shemo 3.10., ki ponazarja stopnje organiziranja izobraževalne dejavnosti v organizacijah.

3.4.1. Izobraževalne potrebe

Ugotavljanje **izobraževalnih potreb** predstavlja »... sistematično določanje specifičnih izobraževalnih aktivnosti povezanih z delom, ki omogočajo dosego ciljev« (Rue in Byars, 1997: 260). Pri določanju teh potreb je potrebno analizirati vse tri nivoje, ki opredeljujejo cilje in naloge izobraževalne dejavnosti organizacije:

☞ **nivo organizacije:** identificiramo, katera znanja in veščine, povezana z delom, so potrebna za dosego kratkoročnih ali dolgoročnih ciljev podjetja; te podatke lahko razberemo iz poslanstva organizacije, strategije razvoja organizacije, strategije razvoja človeških virov, politike in ciljev razvoja človeških virov, plana človeških virov, organizacijske kulture, organizacijskih navodil;

☞ **nivo dela (nalog):** analiziramo vse komponente dela tako, da ugotovimo, kaj je potrebno doseči, da se opravljeno delo oceni kot uspešno – opredelimo standarde rezultatov dela upoštevajoč veščine (kako nekaj napraviti), znanja (nekaj znati ali razumeti o delu) ter stališča (veže se na posamezna dela; npr. stališča do kupcev, dela v timih) povezana z delom in tako določimo cilje, ki jih moramo z izobraževanjem doseči; pri analiziranju dela lahko uporabimo različne metode (opis dela, analiza ključnih nalog, aktivnosti, ročnih spretnosti, kritičnih dogodkov, napak) in tehnike (napisani viri: strategije, razvojne načrte in plane, tehnološka navodila; ustni viri: razgovori nadrejenih s podrejenimi);

☞ **nivo posameznika (zaposlenega):** glede na potrebe po izobraževanju lahko zaposlene delimo v štiri kategorije: novo zaposleni, prerezovalni ali napredovani (horizontalno ali vertikalno), obstoječi zaposleni, zaposleni, pri katerih se predvideva pri delu večje spremembe; če izhajamo iz te

⁹ V praksi zelo poredko naletimo na takšno razumevanje sistema izobraževanja in usposabljanja. V večini primerov se izobraževanje obravnava kot neodvisna dejavnost, ki ima malo opredeljenih povezav z ostalimi organizacijskimi sistemi. Te povezave so večinoma neupoštevane oziroma so nejasne (Miglič, 2002).

kategorizacije, ima zaposleni možnost, da v svojem delovnem ciklusu prehaja skozi štiri tipe izobraževanja: uvajanje, pridobivanje temeljnih znanj in veščin, kontinuiran razvoj (pridobivanje dodatnih znanj in veščin), pridobivanje znanj, veščin, ki jih zahtevajo spremembe. Pri tem velja poudariti, da se izobražujejo vsi, tudi tisti, pri katerih ne prihaja do horizontalnih ali vertikalnih premikov (npr. lahko gre za obnavljanje ali osvežitev znanja, za dopolnitev znanja, oziroma za pridobitev dodatnega (novega) znanja, ki je potrebno za sedanje delo). Pri ugotavljanju potreb po izobraževanju in razvoju zaposlenih lahko uporabimo različne metode (testi sposobnosti, ocenjevalni center, samoocenjevanje in ocena lastnega razvoja, svetovanje za kariero, ocenjevanje delovnih rezultatov) ter tehnike (pisne: testi, vprašalniki, ocenjevalni listi; ustne: pogovori, intervjuji).

Opredelitev potreb po izobraževanju je zahtevna naloga, saj zahteva hevristični prijem. Različni avtorji potrebe obravnavajo z različnih zornih kotov, česar posledica je, da se poleg zgoraj navedene, v literaturi pojavljajo številne tipologije potreb. Janez Jereb(1998), denimo, razlikuje:

☞ **globalne potrebe po izobraževanju:** opredeljene so s planom potreb po kadrih (potrebno število delavcev za načrtovano obdobje, strukturo delavcev po poklicih in stopnjah strokovne izobrazbe), s planom pridobivanja kadrov (čas pridobivanja posameznih vrst kadrov) ter delno s planom razvoja kadrov; globalne potrebe ugotavljamo na podlagi sedanje in bodoče tehnične, tehnološke, ekonomske in organizacijske razvitosti;

☞ **diferencirane potrebe po izobraževanju:** opredeljene so v planu razvoja kadrov ter deloma v planu spremljanja in razporejanja kadrov; po svoji naravi so raznovrstne in številne; zadovoljujemo jih z usposabljanjem in izpopolnjevanjem zaposlenih.

Milena Ažman po Harrisonovi (1991) povzema model (shema 3.11.) ugotavljanje izobraževalnih potreb (imenuje ga proces upravljanja razvoja zaposlenih), ki izhaja iz analize organizacije, analize nalog (dela) ter analize zaposlenega.

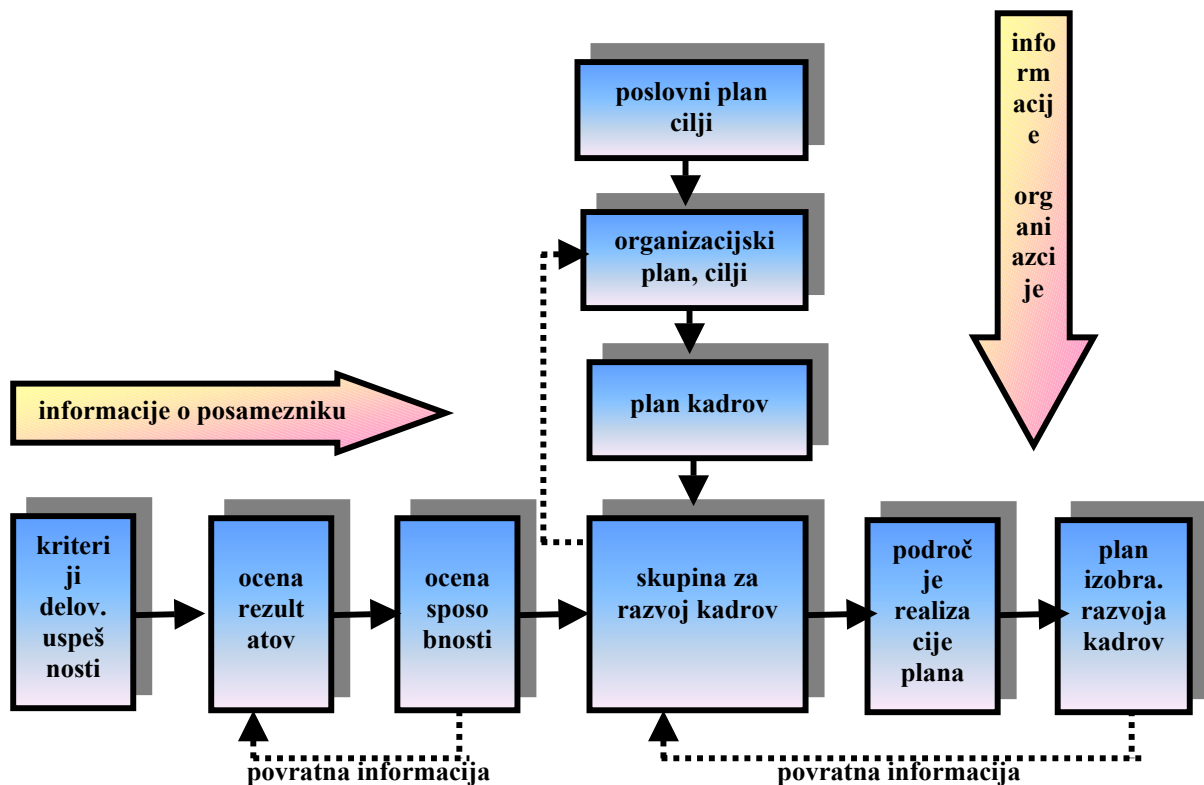
Analiza potreb pogosto privede do spoznanja, da obstaja neskladje med izobraževalnimi potrebami in možnostmi. Zato mora služba, ki je v podjetju zadolžena za izobraževalno dejavnost, določiti prednostni vrstni red izobraževanj. Pri tem se lahko poslužujejo različnih meril, s katerimi ocenjujejo vrednost posameznih delovnih nalog oziroma njihovo pomembnost z vidika izobraževanja:

☞ **pogostost ponavljanja posamezne naloge** oziroma razširjenost določene dejavnosti v organizaciji;

☞ **zahtevnost, težavnost ali kompleksnost naloge;**

☞ **vrednost posamezne naloge v vrednosti proizvoda** oziroma njen vpliv na vrednost proizvoda ali opravljene storitve;

- ↵ **vrednost delovnih sredstev**, s katerimi se opravlja določena naloga;
- ↵ **nevarnost za delavca** pri opravljanju naloge;
- ↵ **čas, potreben za usposabljanje delavca** za opravljanje naloge;
- ↵ **pogostost problemov**, ki se pojavljajo pri opravljanju naloge;
- ↵ **druga specifična merila**.



Shema 3.11.: Model ugotavljanja izobraževalnih potreb (Ažman, 1993:61)

Nujno je, da izobraževanje ni le del letnega plana, ampak postane del organizacijske kulture, ki zaposlenim omogoča identifikacijo, participacijo in osebni razvoj ter konsekventno temu tudi omogoča njeno nadaljnje razvijanje in obstoj. Kljub tem, da se organizacija zaveda pomena nenehnega izobraževanja in usposabljanja svojih zaposlenih, se pogosto srečuje z neskladjem med izobraževalnimi potrebami in možnostmi (predvsem finančnimi). Zato je nujno, da organizacija oceni pomembnost posamezne izobraževalne akcije.

3.4.2. Določanje izobraževalnih ciljev

Fazi raziskovanja in ugotavljanja izobraževalnih potreb, ki je temeljna faza izobraževalne dejavnosti, sledi faza določanja **izobraževalnih ciljev** oziroma faza načrtovanja izobraževanja. V tej fazi

opredelimo kadrovsko-izobraževalno strategijo in cilje – to so dolgoročni plani izobraževanja. . »Cilj je specifičen rezultat, ki ga moramo z izobraževanjem oziroma usposabljanjem doseči« (Ledvinka, 1991: 495). Cilji naj bi vsebovali: znanja, veščine, ki jih je potrebno osvojiti, število udeležencev, iz katerih področij, oddelkov, termin ali obdobje. V kolikor cilji niso jasno definirani, je analiziranje in ovrednotenje rezultatov nemogoče. Te strategije in cilje operacionaliziramo v kratkoročnih planih izobraževanja ali razvoja kadrov, ki morajo vsebovati zlasti:

↩ **programske sestavine:** opredelimo, za kakšne programe gre (programi za pridobitev strokovne izobrazbe ali poklica; programi izpopolnjevanja; programi usposabljanja, ...);

↩ **izvedbene sestavine:** opredelimo izvajalce programov, kraj izobraževanja, trajanje izobraževanja, rok izvedbe, število udeležencev po programih, ...;

↩ **finančne sestavine:** gre za ceno izobraževalnega programa, ki jo opredelimo na podlagi programski in izvedbene vsebine.

Načinov opredeljevanja ciljev je več, najpogostejše pa je določanje vedenjskih ciljev (ang. specification of the behavioral objectives) (Mager v Miglič, 2002).

Rue in Byars (1997: 262) cilje izobraževanja in usposabljanja razvrščata v tri skupine:

↩ **vsebinske:** katera načela, dejstva, koncepti naj bodo posredovani preko izobraževanja, komu in kdaj;

↩ **organizacijske:** kakšen vpliv naj bi te vsebine imele na ravni organizacije oziroma oddelkov, npr. na izostajanje iz dela, reorganizacijo, zniževanje stroškov ali na povečanje produktivnosti;

↩ **individualne:** kako izobraževanje vpliva na sposobnosti zaposlenih oziroma njihov razvoj, na njihovo vedenje in stališča.

Pripravljen plan izobraževanja je potrebno predložiti v pregled in potrditev vodstvu. Šele potrjen plan izobraževanja je lahko podlaga za vse nadaljnje aktivnosti.

3.4.3. Oblikovanje izobraževalnih programov z izbiro metod

Oblikovanje **programa izobraževanja** predstavlja nekakšen učni načrt, to je razpored vsebin, izbiro metod, določitev terminov in trajanja (Wendell, 1998). DeSimone in Harris (1998) v okviru tega koraka navajata naslednje aktivnosti ¹⁰:

- ✎ **izbira izvajalcev programa:** lahko je to HRD osebe v podjetju, drugi delavci (managerji, razni vodje) ali zunanji izvajalci; pri tem moramo upoštevati njihovo pripravljenost, razpoložljivost, sposobnosti ter stroške;
- ✎ **izbira in oblikovanje vsebin programov:** izbira najbolj primerne oblike izobraževanja (npr. seminar, usposabljanje na delu, pripravništvo, programi uvajanja,...), tehnike (npr. diskusija, igranje vlog, simulacija,...) in pripomočkov (gradivo, filmi, ...), izbira lokacije;
- ✎ **razpored programa:** identifikacija udeležencev, trajanje programa, lokacija, upoštevanje morebitnih dejavnikov kot so: povečan obseg dela, nadomeščanje, dopusti.

Na podlagi prve in druge faze se organizacija odloči, ali bo izvedbo izobraževanja prepustila zunanji organizaciji oziroma ali bo izobraževanja izvedla interno – s svojo lastno izobraževalno dejavnostjo. Za interno izobraževanje se organizacija odloči takrat, ko gre za zadovoljevanje določenega dela specifičnih notranjih izobraževalnih potreb, ki jih preko formalnega izobraževanja ter zunanjih izvajalcev (organizacij) izobraževanj ni mogoče zadovoljiti. Pri tem mora organizacija:

- ✎ **pripraviti izobraževalni program:** opredelimo osnovna področja izobraževanja (ob upoštevanju ciljev izobraževanja);
- ✎ **razčleniti posamezna področja** na tematske celote in osnovne teme;
- ✎ **ugotoviti in razporediti vsebine** v okviru določene teme.

Del izobraževalne dejavnosti v organizaciji predstavljajo tudi **učne metode**, katerih namen je bolj učinkovito doseganje zastavljenega cilja oziroma učinkovita komunikacija med predavateljem in poslušalci (udeleženci izobraževanja). Ločimo med (Možina, 2002):

- ✎ **pasivne učne metode:** uporabljajo se, če je učna snov udeležencem neznana; predavatelj oziroma učitelj je edini vir informacij; uporabne so za množične oblike izobraževanja, ki potekajo formalno; sem spadajo predavanja, pripovedovanja, opisovanja, pojasnjevanja in prikazovanja;

¹⁰ V literaturi najdemo kot naziv za to fazo pojem »učno okolje«. Oblikovanje učnega okolja pomeni proces združevanja učnih načel in izbora učnih oblik, metod ter pripomočkov, primernih za učenje novih nalog. Učno okolje naj bi bilo oblikovano tako, da bi čim bolj spodbujalo učenje in olajšalo prenos naučenega na delovno mesto (Miglič, 2002).

↩ **aktivne učne metode:** uporabljajo se, ko je učna snov udeležencem vsaj nekoliko znana; učitelj le svetuje in daje navodila; slušatelji si znanje pridobivajo iz drugih virov, obnavljajo pa ga z dejavnostjo; sem spadajo npr. programirano učenje in učenje z računalnikom;

↩ **kombinirane metode:** so kombinacija prejšnjih dveh.¹¹

V organizacijah so največkrat uporabljene naslednje metode: tečaj, predavanje, poučevanje, krožki kakovosti, rotiranje, uvajalni program, programirano učenje, učenje z računalnikom ter skupine za reševanje problemov. V večini primerov gre za splet različnih metod, ki so med seboj tesno povezane in prepletene, zato tudi ne moremo govoriti o dobrih in slabih metodah. Vsaka metoda je dobra, če se pravilno izvede in ustvarjalno uporabi, ali pa slaba, če ne ustreza vsebini, ciljem ali predhodnemu znanju udeležencev. Pomembno vlogo pri tem pa imajo tudi **učni mediji**, ki omogočajo boljše sprejemanje znanja in informacij. V organizaciji so najboljši učni mediji delovno mesto ter stroji in naprave, ki omogočajo preoblikovanje teoretičnega znanja v praktično. Drugi učni mediji pa so: pisani mediji (knjige, priročniki, literatura...), vizualni mediji (tabla, grafoskop, episkop, ...), avditivni mediji (avdiokaseta, CD-plošča), avdiovizualni mediji (videokasete, videokonference, ...) in računalnik (učni programi).

3.4.4. Izvedba izobraževalnega programa

Vse do sedaj opisne aktivnosti sodijo v širši krog priprav na neposredno izobraževalno delo oziroma samo **izvedbo izobraževanja**. DeSimone in Harris (1998) pod izvedbo izobraževalnega programa zajemata naslednje:

↩ **izpeljava programa** kot je bil planiran;

↩ **oblikovanje okolja** (vzdušja), ki pospešuje učenje;

¹¹ Seveda pa obstajajo tudi druge klasifikacije učnih metod. Razdelimo jih lahko glede na organizacijske okvire in usmerjenost: **metode množičnega izobraževanja** (predavanja, razlage, predstavitve); **metode skupinskega učenja** (timsko delo, igra vlog, seminarji, projektno delo, študij primera); **metode individualnega učenja** (samostojno učenje, programirano učenje, učenje z računalnikom). Ali pa po področjih učenja: **emocionalno področje** (metode, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje stališč in sicer diskusija, igra vlog in študij primera); **psihomotorično področje** (metode, ki vplivajo predvsem na učenje spretnosti, npr. demonstracija in individualno praktično delo); **razumsko področje** (metode, s katerimi pridobimo predvsem znanje, npr. predavanje, reševanje problemov). V didaktični literaturi naletimo tudi na klasifikacijo učnih metod glede na vir od katerega prihajajo sporočila do slušateljev (učencev). Takšna klasifikacija navaja **verbalno-tekstualne metode** (teoretično predavanje, pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje, pogovor, ...); **ilustrativne-demonstracijske metode** (opazovanje predmetov in pojavov, demonstriranje); **laboratorijsko-eksperimentalne metode** in **metode izkustvenega učenja**.

↩ **reševanje morebitnih zapletov:** npr. manjkajoči pripomočki, konflikti med udeleženci.

Organizacija se lahko odloči za zunanjo ali notranjo izvedbo izobraževanja:

↩ **zunanji izvajalci (eksterno izobraževanje):** izvedba izobraževalne dejavnosti in včasih tudi raziskovanje izobraževalnih potreb je prepuščeno zunanjim institucijam; znotraj organizacije so se izvajale le operativne v povezavi z izobraževanjem; glede na razvitost izobraževanja in kompleksnost izobraževalne dejavnosti, so operativne naloge v zvezi z izobraževanjem opravljale različne organizacijske oblike in sicer: izobraževalna dejavnost kot ena od nalog kadrovnika; organizator izobraževanja; oddelek ali služba za izobraževanje; izobraževalni center;

↩ **notranji izvajalci (interno izobraževanje):** izobraževalna dejavnost se v celoti izvaja znotraj organizacije.

Vendar v praksi ne gre strogo ločevati med notranjimi in zunanjimi izvajalci izobraževanja, ampak je bolje, da se odločamo za kombinacijo obojega. Tako pri enem, kot pri drugem namreč lahko naštejemo tako prednosti, kot tudi slabosti.

Notranji izvajalci:	
Prednosti:	Slabosti:
• programi so prilagojeni internim izobraževalnim potrebam, vsebine so uporabne, problemi so aktualni • medsebojno poznavanje izobraževancev, ugodna socialna klima, dobre komunikacije • možnost prilagajanja izobraževalnih procesov naravi delovnih procesov ter specifičnim razmeram in pogojem organizacije • manjši stroški	• relativna zaprtost izbranih in obravnavanih problemov • ni možnosti za zamenjavo izkušenj s strokovnjaki zunaj organizacije • težko vzpostavimo sproščeno izobraževalno atmosfero, ki je odvisna od medsebojnih odnosov • slepota za lastne probleme • izobraževalni proces je pogosto moten • včasih neustrezna usposobljenost učiteljev
Zunanji izvajalci:	
Prednosti:	Slabosti:
• izmenjava izkušenj s strokovnjaki iz drugih organizacij • spoznavanje lastnih problemov • boljši pogoji za izvajanje izobraževalnega procesa • učitelji niso obremenjeni z vsakodnevno prakso v organizaciji • posredovanje najnovejših spoznanj • medsebojni stiki • primerjanje z drugimi organizacijami	• programi so prilagojeni konkretnim problemom in razmeram in niso dovolj aplikativno naravnani • težji prenos znanja, sposobnosti in navad • izobraževanci so manj aktivirani in manj aktivni • konkretni problemi organizacije se obravnavajo le izjemoma • večji stroški

Shema 3.12.: Prednosti in slabosti notranjih in zunanjih izvajalcev izobraževanja

3.4.5. Evalvacija izobraževalnih rezultatov

Zadnji korak v izobraževalnem ciklusu predstavlja evalvacija izobraževalnih rezultatov oziroma povratna informacija. Gre za proces spremljanja in vrednotenja izobraževanja s katerim ugotavljamo:

- ☞ **učinke in posledice izobraževanja;**
- ☞ **stopnjo, do katere smo uresničili zastavljene cilje;**
- ☞ **stopnjo, do katere smo pokrili izobraževalne potrebe.**

Evalvacija izobraževanja in usposabljanja predstavlja osrednjo temo naloge, zato bom to področje podrobneje predstavila in opredelila v IV. poglavju.

3.5. Ekonomika izobraževanja

Ekonomika izobraževanja je posebna ekonomska disciplina. Je širši pojem kot teorija človeškega kapitala in ožji kot ekonomika družbenih dejavnosti, kamor poleg omenjene sodijo še ekonomika zdravstva in ekonomika kulture. Milena Bevc (1991: 32) ekonomiko izobraževanja opredeli kot »... znanstveno vedo, ki proučuje dejavnike individualnih in družbenih odločitev o tem, kakšen delež sredstev (denarnih in nedenarnih, individualnih in družbenih) bo namenjen izobraževanju v širšem smislu oziroma posameznim vrstam izobraževanja ter metode in mehanizme za optimizacijo učinkov uporabe teh sredstev za posameznika in družbo v naglo spreminjajoče se okolju«. ¹²

Ekonomiko izobraževanja zanimajo predvsem ekonomski aspekti sprememb, ki jih izzove vzgoja in izobraževanje pri posamezniku (predvsem delovni usposobljenosti), v posameznih delih družbe in družbi kot celoti. Zanimajo jo predvsem sledeča vprašanja:

- ☞ **vpliv vzgoje in izobraževanja na individualno in družbeno produktivnost;**
- ☞ **vpliv vzgoje in izobraževanja na proizvodne, potrošne, kulturne in druge funkcije človeka;**
- ☞ **upravičenost naložb (investicij) v izobraževanje pri posamezniku, posameznih dejavnostih, itd.**

¹² Izobraževanje je tu razumljeno v najširšem smislu in sicer na eni strani kot različne »pridobitve« izobraževanja (znanje, osebnostne lastnosti, veščine, ...) ter na drugi strani kot različna možna področja oziroma vrste in oblike izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja (začetno, nadaljevalno, formalno, neformalno, šolsko in zunajšolsko, splošno, strokovno, ...).

Korelacija med izobrazbo (upoštevana je formalna izobrazba, neformalno izobraževanje je namreč težko spremljati) in produktivnostjo je bila dokazana z različnimi raziskavami.¹³ Raziskave, ki so preučevale povezanost med družbenoekonomskim razvojem in izobraževanjem, zanima predvsem sledeče:

- ↗ **vpliv izobraževanja na produktivnost dela;**
- ↗ **družbenoekonomski razvoj in izobraževanje;**
- ↗ **izobrazbena struktura in gospodarska (proizvodna) sposobnost populacije;**
- ↗ **merjenje učinkov vlaganj (investicij) v izobraževanje;**
- ↗ **evalvacija in predvidevanje izobraževalne strukture prebivalstva (delovne sile);**
- ↗ **vpliv izobraževanja na posamezne družbene dejavnosti;**
- ↗ **vrednotenje izobraževanja oziroma ugotavljanje ekonomskih, družbenih in individualnih koristi izobraževanja;**
- ↗ **ekonomičnost in učinkovitost izobraževanja;**
- ↗ **ugotavljanje potrebne izobrazbene strukture zaposlenih pri realizaciji ciljev družbenoekonomskega razvoja ter naloge izobraževanja;**
- ↗ **idr.**

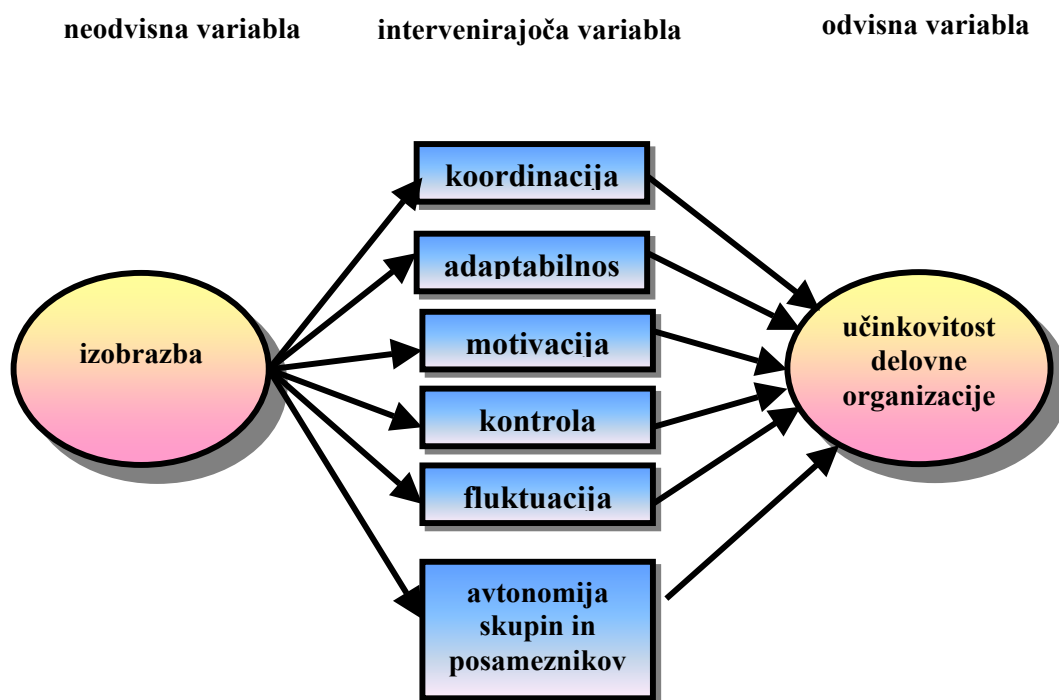
Janez Jerovšek (1980) navaja, da: »...imata izobrazba in znanje večji vpliv na rast družbenega proizvoda, kot kapital in delovna sila«. Izobrazba je po njegovem mnenju sestavljena iz splošne izobrazbe, specifične (sem uvršča trening), poklica, inteligence in sposobnosti. Omenjen vpliv izobrazbe razloži z dejstvom, da izobrazba (kot neodvisna variabla) preko intervenirajočih variabel (to so: koordinacija, adaptacija, motivacija, kontrola, avtonomija skupin in posameznikov, fluktuacija) pozitivno vpliva na učinkovitost delovne organizacije (odvisna variabla) (shema 3.13.)

Torej je izobraževanje eden pomembnejših dejavnikov produktivnost, pomembno pa je tudi za rast narodnega bogastva. S to ugotovitvijo se strinja večina sodobnih ekonomistov, razhajajo se le v pristopih k merjenju tega prispevka.¹⁴ Poleg tega, da izobraževanje povečuje produktivnost (pod pojmom produktivnost je mišljena tako proizvodnja izdelkov, kot tudi proizvodnja človekovih idej in zamisli; tega dvojega ne smemo ločevati), pa izobraževanje ne prispeva le k neposrednemu produktivnemu delu (npr. zaposlenim omogoča osebni razvoj, gradnjo kariere, zadovoljitev potreb po

¹³ Preučevanje izobraževanja kot ekonomskega fenomena je značilno za številne pomembne ekonomiste (npr. Smith, Marshall, Marx, Harbinson, Schultz, ...).

¹⁴ Različni avtorji se za merjenje tega prispevka poslužujejo različnih metod: metoda korelacije, predvidevanje potreb po delovni sili, metoda rezidija, metoda obračunov prispevkov izobraževanja (»cost benefits« in »cost effectiveness« metoda) (Černetič, 1987).

novem znanju). Ana Kranjc (1984) navaja, da je pomen izobrazbe tudi v tem, da povečuje fleksibilnost in prehodnost delavcev z enega dela na drugo, ter skrajša čas za nadaljnje usposabljanje.



Shema 3.13.: Vpliv izobrazbe na učinkovitost organizacije (Jerovšek, 1980: 39)

Opređeljevanje izobraževanja kot stroška izvira z vidika ekonomske teorije, ki ima vse, kar smo vložili v proizvodni proces (porabljen material, delo, izobraževanje), za strošek, ki je vkalkuliran v ceno proizvoda. S podobnim problemom se je dolga leta srečeval tudi Leiff Edvinsson, vodilni strokovnjak s področja intelektualnega kapitala. Mučil ga je namreč paradoks sodobnih naložb – investiranje v znanje zaposlenih in razvoj informacijske tehnologije, se v finančnih poročilih prikaže kot strošek in znižuje knjigovodsko vrednost podjetja. To je seveda neumnost (v ta namen je tudi izoblikoval model za merjenje intelektualnega kapitala), saj je pri izobraževanju potrebno ločevati med stroškom in vložkom. Podjetje se za določeno obliko izobraževanja oziroma usposabljanja odloči namensko (npr. želi vpeljati novo tehnologijo ali spremeniti potek delovnega procesa) z željo poceniti, izboljšati, ... sedanje stanje. V tem primeru predstavljajo stroški izobraževanja in usposabljanja vložek, investicijo, ki bo imela pozitivne povratne učinke. Opraviti imamo torej z dvojno naravo izobraževanja, ki odseva **funkcijo naložbe** in **funkcijo porabe**.

Dva vidika izobraževanja (naložba in poraba) izražata dvojno funkcijo izobraževanja – ekonomsko in neekonomsko, ki se izraža v učinkih izobraževanja. Dvojno naravo izobraževanja je mogoče opredeliti tako na mikro kot na makro ravni. V obeh primerih pa naletimo na dva problema: problem ugotavljanja

in merjenja obeh vrst učinkov ter problem ugotavljanja in ločevanja stroškov, povezanih z eno in drugo vrsto učinkov izobraževanja.

S tem se je veliko ukvarjal Schultz, ki je, navezujoč se na prvi problem, med potrošne sestavine izobraževanja¹⁵ štel sedanje zadovoljstvo, med naložbene sestavine pa bodoče zadovoljstvo, povezano z izobraževanjem. Glede na to učinke izobraževanje razdeli na (Bevc, 1991:42):

- ☞ **sedanjo porabo** (vidik porabe);
- ☞ **bodočo porabo** (vidik naložb);
- ☞ **bodoče proizvodne sposobnosti** (vidik naložb).

Pri potrošnih koristih izobraževanja je poudarjen vidik sedanjosti, imenujemo pa jih tudi neekonomske ali nedenarne koristi. Naložbena sestavina učinkov izobraževanja daje le-tem učinkom ekonomski pomen. Pod ekonomskimi učinki izobraževanja (posrednimi in posrednimi) razumemo predvsem tiste učinke, ki imajo določen vpliv na gospodarsko rast države (makro raven) oziroma na večanje dohodka posameznika (mikro raven).

Problem ugotavljanja stroškov, povezanih z obema vrstama učinkov, je težje rešljiv, saj moramo opredeliti, ali so sredstva, namenjena izobraževanju, izdatki oziroma stroški izobraževanja. Skladno s tem obstajata v teoriji dva skrajna načina pojmovanja izdatkov izobraževanja:

- ☞ **stroškovni oziroma potrošni** ali
- ☞ **naložbeni**.

Pri stroškovnem načinu so vsi izdatki za izobraževanja pojmovani kot tekoča poraba, kar posredno pomeni, da izobraževanje prinaša potrošne učinke. Pri naložbenem obravnavanju izobraževanja pa se sredstva, vložena v izobraževanja, pojmuje kot naložbo, ki prinaša ekonomske koristi. Prednost takega načina je, da povezuje stroške oziroma izdatke za izobraževanje z učinki, ki jih ustvarjajo. Obenem si je z njimi mogoče odgovoriti na vprašanje, ali je neto učinek izobraževanja (učinek ob upoštevanju stroškov izobraževanja) pozitiven oziroma ali je večji ali manjši glede na neto učinek drugih možnih naložb.

Zaradi povezanosti stroškov, izdatkov izobraževanja z njihovimi učinki, lahko ugotavljamo upravičenost (donosnost) naložb v izobraževanje. To ugotavljamo tako, da spremljamo in ocenjujemo vlaganje v

¹⁵ Potrošna sestavina izobraževanja v literaturi pogosto dobi oznako kulturna, humanitarna, etična in estetska sestavina izobraževanja (Bevc, 1991).

izobraževanje, kar predstavlja predvsem: opredeliti, katero izobraževanje prinaša največji donos ter določitev poti in sredstev za povečanje učinkovitosti izobraževanja. Na ekonomski razvoj podjetja vpliva le upravičeno – racionalno izobraževanje, torej tako, ki daje najugodnejše rezultate v smislu doseganja ciljev izobraževanja, ustvarjanju dohodka ter povečanju blagostanja ljudi.

Napačno pa je sklepanje, imenujemo ga lahko izobraževalna kratkovidnost, da je upravičeno le tisto izobraževanje zaposlenih, ki spada v njihovo delovno področje. Čeprav se v praksi prav to velikokrat dogaja, pa izobraževanje zaposlenih ne sme in ne more biti omejeno le na strogo namenske vsebine, povezane z delom, saj je tudi na videz najbolj »nenamensko« izobraževanje v interesu podjetja. Pa čeprav bodo zaradi tega zaposleni (kratkoročno gledano) le bolj motivirani za delo, smo (dolgoročno gledano) naredili dobro naložbo.

Izobraževanje torej ne prispeva le k večji produktivnosti (pod pojmom produktivnost je mišljena tako proizvodnja izdelkov, kot tudi proizvodnja človekovih idej in zamisli; tega dvojega ne smemo ločevati), ampak zaposlenim omogoča tudi osebni razvoj, gradnjo kariere, zadovoljitev potreb po novem znanju, itd. Pomen nenehnega izobraževanja je tudi v tem, da povečuje fleksibilnost in prehodnost delavcev z enega dela na drugo, ter skrajša čas za nadaljnje usposabljanje.

3.6. Povzetek teoretičnih izhodišč

V tretjem delu naloge sem podrobneje definirala pojme, ki se povezujejo oziroma navezujejo na izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Na tem mestu bi želela le poudariti nekatere že podane ugotovitve.

Izobraževanje in usposabljanje zaposlenih predstavlja le segment celotnega izobraževanja oziroma le segment še širšega pojma, to je učenje posameznikov. Cilj učenja ter tako tudi izobraževanja in usposabljanja je pridobiti novo znanje, spretnosti, veščine, ... Razlika med njimi pa je v tem, kje lahko to znanje uporabljamo. Izobraževanje je namenjeno pridobivanju splošnih znanj, ki jih potrebujemo v življenju (torej tudi pri opravljanju del in nalog v okviru zaposlitve). Usposabljanje pa se navezuje na znanja in spretnosti, ki jih zahteva konkretno delovno mesto. Ker se moja naloga navezuje na podjetje, bom osredotočena predvsem na izobraževanje in usposabljanje zaposlenih.

Izobraževanje zaposlenih razumem kot načrten in sistematičen proces razvijanja znanj, spretnosti in navad, ki je usmerjen na prihodnje opravljanje dela ter na razvijanje kariere zaposlenih. Usposabljanje zaposlenih pa razumem kot sistematičen proces pridobivanja in razvijanja tistih znanj, spretnosti in sposobnosti, ki jih posameznik potrebuje pri opravljanju konkretnega dela. Zavedam pa se, da v praksi ni mogoče vedno jasno ločevati med enim in drugim, zato bom včasih pojma uporabljala kot sinonim. Menim, da to ne vpliva na kvaliteto naloge, saj moj glavni namen ni v opredelitvi razlik med enim in drugim pojmom, temveč evalvacija učinkov obeh procesov.

Tako pri izobraževanju, kot tudi pri usposabljanju gre za sistematičen proces, ki ga sestavlja več faz. Za namen naloge sem izbrala pet faz, ki sestavljajo ta proces in sicer: ugotavljanje izobraževalnih potreb, določanje izobraževalnih ciljev, določanje izobraževalnih programov z izbiro metod, izvedba izobraževalnega programa, ter evalvacija izobraževalnih rezultatov. Prvim štirim fazam sem že v tretjem delu namenila več pozornosti in jih podrobneje predstavila, v nadaljevanju pa se bom osredotočila predvsem na zadnjo fazo.

4. EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH

Organizacija oziroma delodajalec, ki napoti svojega zaposlenega na izobraževanje oziroma usposabljanje, od njega pričakuje, da bo po zaključku izobraževalnega programa, svoje delo opravljal na sprejemljivi ravni. Torej, da bo pridobljeno znanje, spretnosti ali sposobnosti prenesel na svoje delovno mesto, v smislu večje delovne uspešnosti. Žal pa se v praksi pogosto izkaže, da temu ni tako. Vzroki so lahko različni. Lahko gre za napačno ovrednotenje potreb po izobraževanju, napake pri izbiri metod, nedosledno načrtovanje ali denimo za pomanjkanje znanja. Te informacije o koristnosti usposabljanja oziroma o doseganju zastavljenih ciljev dobimo skozi **proces evalvacije**, ki ga sestavljata dva postopka:

☞ **določitev meril uspeha:** merila temeljijo na vedenjskih ciljih, ki so bili določeni med analiziranjem potreb po usposabljanju, pri čemer standardi uspešnosti opisujejo vedenje, ki je potrebno za dokazovanje znanja in spretnosti, razmere, v katerih udeleženci delajo ter najnižjo še sprejemljivo raven delovne uspešnosti;

☞ **uporaba različnih metod in tehnik za ugotavljanje sprememb** do katerih je prišlo med izobraževanjem ter v procesu prenosa znanja v delovno okolje.

Čeprav je v praksi pogostokrat slišati zahtevo o dokazovanju kakovosti programov izobraževanja in usposabljanja, večina organizacij ne ugotavlja koristnosti usposabljanja svojih zaposlenih, ampak jim evalvacija služi zgolj kot sredstvo za iskanje najenostavnejših informacij. Še vedno je sorazmerno omejena dejavnost, ki se pretežno izvaja po končanem usposabljanju. Prav na nasprotno pa naletimo v strokovni literaturi, ki poudarja vsestranskost procesa evalvacije. Vendar pa v večini primerov le na ravni teoretičnih izhodišč in manj v praksi, saj ni zaslediti poročil o programih usposabljanja, ki bi vsebovala različne evalvacijske podatke od začetka do končnega ocenjevanja, z njihovo primerjavo in analizo ter s pripravo zaključnega poročila in priporočila.

Nič nenavadnega ni, da v strokovni literaturi naletimo na številne opredelitve evalvacije¹⁶. Splošno definicijo evalvacije najdemo v Glossary of Training Terms (1981:59), kjer je evalvacija usposabljanja opredeljena kot »ocena celotne vrednosti sistema usposabljanja, tečajev in programov usposabljanja, v strokovnem, kakor tudi v finančnem smislu«.

¹⁶ V literaturi pogosto naletimo na opredelitev evalvacije kot sistematično uporabo družboslovnih raziskovalnih postopkov, ki so namenjeni ocenjevanju koncepta, načrta, izvedbe in rezultatov programa oziroma kot namensko, uporabno družboslovno raziskavo, za ocenjevanje družbenih programov, ki mora biti verodostojna, uporabna ter koristna in usmerjena v ugotovitve, hkrati pa dovolj znanstveno natančna v postopkih in metodah. Sestavljajo jo metode in koncepti različnih disciplin, ki se lahko uporabljajo v vseh fazah programa (Miglič, 2002).

Nekoliko širša definicija evalvacijo usposabljanja opredeljuje kot »vsak poizkus pridobivanja informacij (povratnih) o učinkih programa usposabljanja in ocenjevanja vrednosti usposabljanja v luči teh informacij« (Hamblin v Stanley, 1987:18). Definicija poudarja nujnost preučevanja situacije pred usposabljanjem in po njem, seveda nujno upoštevajoč posameznike, njihovo znanje, veščine in odnos ter sposobnosti uporabe le tega pri doseganju organizacijskih ciljev. Skladno s tem, morajo biti ocenjene vse okoliščine, ki vplivajo na posameznikovo sposobnost združevanja njegovega znanja in veščin.

Naslednja opredelitev evalvacije poudarja njeno pospeševalno dimenzijo in evalvacijo označuje kot orodje vodilnih delavcev za pospeševanje učenja in olajševanje dejavnosti, povezanih z učenjem. »Evalvacija je učenje in k dejanju usmerjeno orodje menedžmenta in proces za kolikor je le mogoče sistematično in objektivno ugotavljanje ustreznosti, učinkovitosti in vpliva dejavnosti usposabljanja v luči njihovih ciljev z namenom izboljšati tako trenutne dejavnosti in/ali prihodnje načrtovanje, programiranje in odločanje.« (Sohm, Bertrand, 1979:167).

Gozdana Miglič (2002:52) evalvacijo opredeli kot »... družboslovno študijo, katere namen je oceniti, koliko so učinki izbranih politik ali programov dosegli zaželeno cilje.« Evalvacija obravnava program glede na njegovo spremljanje (ang. program monitoring) in na ocenjevanje procesa (ang. process evaluation) ter ugotavljanje upravičenosti obstoječih programov, pri čemer naj bi njeni rezultati potrdili nadaljevanje programov ali pa bili dokaz za njegovo ukinitve. Torej je funkcija evalvacije večplastna, saj gre pri tem za legitimizacijo, informiranje in nadzor.

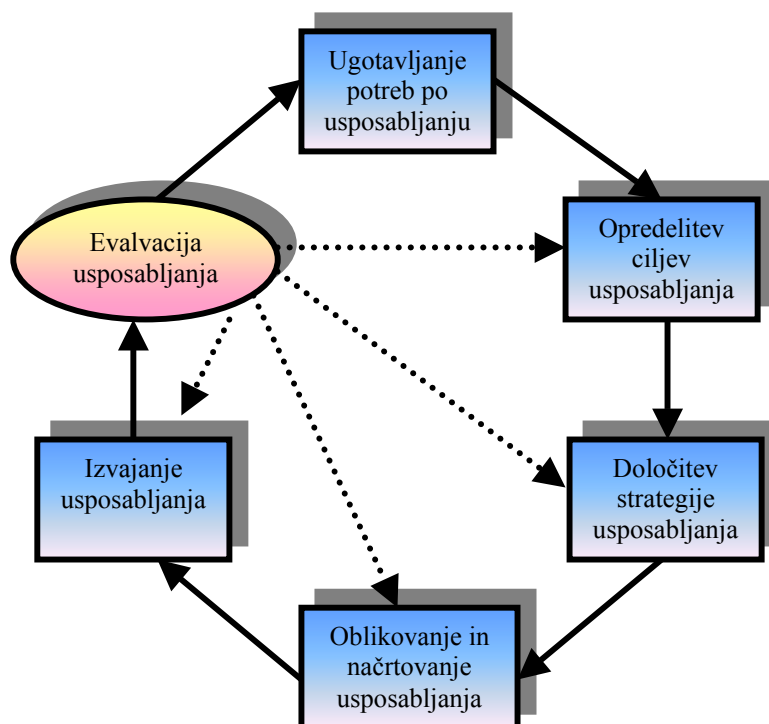
D.L. Stufflebeam in William J. Webster (1983, 2000) sta podala najširšo definicijo evalvacije, po kateri je »evalvacija načrtovana in izpeljana zato, da bi pomagala pri določitvi vrednosti izobraževalnega objekta, ki je predmet evalvacije«. Na podlagi te definicije sta avtorja razdelila postopke evalvacije na tri glavne skupine ter znotraj teh 13 različnih pristopov:

☞ **politično orientirane evalvacije (psevdo evalvacije):** njihov namen je promovirati pozitiven ali negativen pogled na določen predmet, ne glede na njegovo resnično vrednost (v to skupino uvrstita dve študiji in sicer politično nadzorovane študije ter študije, ki služijo za stike z javnostjo);

☞ **evalvacije, katerih namen je odgovoriti na posebna vprašanja:** odgovori na taka vprašanja lahko vsebujejo tudi odgovor o vrednosti predmeta evalvacije, vendar to ni nujno (v to skupino spadajo študije, ki temeljijo na ciljih, študije »odgovornosti«, eksperimentalno raziskovalne študije, poskusni programi ter menedžment informacijskih sistemov);

☞ **študije, katerih namen je izključno ugotavljati vrednost objekta evalvacije** (akreditacijsko certifikacijske študije, študije politike, študije usmerjene v odločanje, uporabniško usmerjene študije, študije usmerjene na stranke ter poznavalsko usmerjene študije).¹⁷

V najožjem smislu je evalvacija tudi zadnja faza učnega cikla, katere namen je ugotoviti vrednost programa izobraževanja ali usposabljanja. Izvaja se za vsako fazo posebej ter tudi za celoto. Vrednotenje izobraževanja / usposabljanja je kontinuiran proces, ki mora biti prisoten v vseh fazah (shema 4.14.) in zajema primerjanje želenih rezultatov izobraževanja oziroma usposabljanja z dejanskimi dosežki.



Shema 4.14.: Proces usposabljanja (Miglič, 2000:16).

Med posameznimi opredelitvami evalvacije nedvomno obstajajo razlike. Kljub temu pa je nesporno dejstvo, da evalvacija predstavlja proces zbiranja informacij, katerega cilj je kakovostno odločanje. Pojem je sam po sebi širši kot ocenjevanje in zajema in vključuje tako subjektivni/kvalitativni vidik (mnenje), kakor tudi objektivni/kvantitativni vidik (dejstva). Evalvacija se nanaša na cilje dejavnosti usposabljanja in skuša ugotoviti ali je usposabljanje doseglo načrtovane cilje ter obseg njihove uspešnosti oziroma učinkovitosti. Hkrati evalvacija predstavlja del razvojnega procesa organizacije, zato

¹⁷ Avtorja sta klasifikacijo oblikovala let 1983, zato v njej niso zajete vse tiste vrste klasifikacije, ki so se intenzivno razvijale v naslednjih dveh desetletjih. To sta npr. evalvacija z okrepitvijo in ali participativna evalvacija. Upoštevajoč njuna merila, bi tovrstne evalvacije lahko uvrstili v tretjo skupino vrednostno usmerjenih študij (Možina T., 2003).

mora biti kot taka vsestranska in izčrpna. Nenazadnje pa evalvacija vpliva tudi na prihodnja usposabljanja in odločitve ter dejanja, nanašajoča se na usposabljanje.

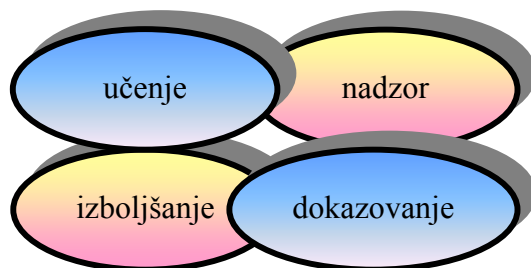
4.1. Namen in cilj evalvacije izobraževanja in usposabljanja

Skozi proces evalvacije dobimo odgovor na vprašanja o vplivu usposabljanja na posameznike in organizacijo, o povračilu v usposabljanje vloženih sredstev, o uporabi novega znanja in veščin v delovnem okolju, o vplivu programov na spreminjanje nagnjenj, vedenj ali stališč ter prek tega na delovne rezultate udeležencev. V grobem bi lahko našli tri razloge, zakaj je evalvacija potrebna:

- ☞ **posreduje nam informacijo o tem, kako lahko izboljšamo prihodnje programe izobraževanja ali usposabljanja;**
- ☞ **pomaga pri odločitvi o nadaljevanju oziroma prekinitvi programov izobraževanja ali usposabljanja:**
- ☞ **»opravičuje« obstoj oddelkov (služb) za izobraževanje tako, da prikaže, kako izobraževanje oziroma usposabljanje prispeva k ciljem organizacije.**

Easterby-Smith (1995, v Miglič, 2002) ločuje štiri glavne **namene evalvacije** (shema 4.15.):

- ☞ **dokazovanje:** dokazati, da se nekaj zgodi zaradi usposabljanja in razvoja oziroma da je doseženi rezultat posledica izbranih dejavnosti;
- ☞ **izboljševanje:** gre za ocenjevanje vrednosti programa usposabljanja, katerega namen ni zgolj ugotavljanje, ali je prišlo do želenih sprememb, ampak tudi ugotavljanje, kaj se bo zgodilo v prihodnje;
- ☞ **učenje:** izhaja iz prepričanja, da evalvacija ne more biti ločena od procesa, ki ga analizira ter da je zato tudi sama del procesa razvoja in učenja;
- ☞ **nadzor:** povezovanje med usposabljanjem in organizacijskimi dejavnostmi, upoštevajoč stroškovno učinkovitost;.



Shema 4.15.: Nameni evalvacije usposabljanja (Easterby-Smith, 1995, v Miglič, 2002)

Med novejšo razvrstitev evalvacijskih namenov spada Bramleyjeva (1996, v Miglič, 2002), ki evalvacijske namene razvrsti v pet kategorij in sicer (shema 4.16.):

↩ **povratna informacija:** zagotavlja spremljanje kakovosti oblikovanja in izvajanja posameznih dejavnosti usposabljanja, ki je za udeležence pomemben del učnega procesa, za izvajalce pa pomemben podatek o uspešnosti metod oziroma doseganju ciljev; za takšne evalvacijske namene se zbirajo podatki, kot so: delež doseženih programskih ciljev, znanje, uporabljeni koncepti, spretnosti, stališča in vedenje, izmerjeno pred usposabljanjem in po njem, dokazila o prenosu naučenega na delovno mesto, ...¹⁸;

↩ **nadzor:** evalvacija kot nadzor povezuje strategijo in prakso usposabljanja z organizacijskimi cilji; vključuje prepoznavanje pomena usposabljanja za organizacijo ter vrednosti investicij v usposabljanje; odgovarja na vprašanja, ali je izobraževanje oziroma usposabljanje odgovor na težave oziroma rešitev težav oziroma ali so možne še ustreznejše rešitve (npr. reorganizacija ali preoblikovanje dela); informacije, ki jih ta evalvacija zbira, so iste, kot pri evalvaciji, katere namen je povratna informacija, pri čemer so dodana še merila vrednosti rezultatov ocenjevanja oziroma usposabljanja, pregled in primerjava vloženih finančnih sredstev ter primerjalne analize za ugotavljanje različnih kombinacij metod reševanja organizacijskih težav;

↩ **raziskava:** evalvacija, katere namen je raziskava, pogloblja znanje o načelih in praksi izobraževanja in usposabljanja na splošnejši način kot evalvacija, namenjena je povratnim informacijam, npr. načinom učenja odraslih in dejavnikom, ki vplivajo na prenos znanja na delovno mesto;

↩ **poseg:** evalvacija kot poseg predstavlja učinkovito metodo poseganja v postopek upravljanja človeških virov, saj njeni rezultati vplivajo na okoliščine, v katerih je izvedena; ne moremo namreč pričakovati, da se pri evalvaciji uporabljajo popolnoma objektivni merski inštrumenti oziroma da je evalvacija neodvisna od programa, ki je evalviran, kar posledično pomeni, da evalvacija skoraj vedno vpliva na posameznikovo dožemanje programa in je kot taka primerna za ponovno porazdelitev odgovornosti za učenje med oblikovalce in izvajalce usposabljanja, udeležence usposabljanja in njihove neposredno nadrejene;

↩ **vplivnost:** zadnji namen predstavlja vplivanje; večina informacij ima potencialno moč, ki se da uporabiti ali zlorabiti; evalvacijske informacije o izobraževanju so včasih uporabljene tudi za namene, ki niso vedno neposredno povezani z izobraževanjem; čeprav se temu ni moč popolnoma izogniti, avtor poudarja, da to naj ne bi bil prevladujoč namen evalvacije.

¹⁸ Evalvacija je še posebej pomembna pri zagotavljanju negativnih povratnih informacij na objektivni način. Kljub temu, da večina izvajalcev evalvacije le-to smatra kot sredstvo za potrjevanje uspešnosti svojega dela, so zelo pomembne tudi negativne povratne informacije, saj pomagajo ugotoviti, katere spremembe v vsebini, strategiji, metodah, taktikah, učnih pripomočkih, ... so potrebne, da postane usposabljanje učinkovitejše.



Shema 4.16.: Nameni evalvacije usposabljanja (Bramley, 1995, v Miglič, 2002)

Vloga in pomen evalvacije v družboslovnem raziskovanju se je skozi njen zgodovinski razvoj spreminjala in spreminjal se je tudi pomen evalvacijskih namenov. V 60. do zgodnjih 80. let prejšnjega stoletja so se poudarjali predvsem nameni dokazovanja, izboljšanja in učenja. V začetku 90. letih se je začel večati pomen nadzora nad kakovostjo poučevanja (vložek) in izborom izvajalca usposabljanja. Ta namen prevladuje še sedaj, kar je verjetno posledica večjih organizacijskih investicij v usposabljanje na eni strani oziroma vedno večjega števila posameznikov in institucij, ki se ukvarjajo z organiziranjem in izvajanjem usposabljanja na drugi strani.

Med Easterby-Smithovo in Bramleyevo razvrstitvijo namenov je precejšnja podobnost in dopolnjevanje, kar tudi sicer ni nič nenavadnega. Pogosto se namreč evalvacije prekrivajo oziroma poskušajo zadostiti večim namenom hkrati. Kljub temu pa teorija opozarja, da glede na prakso ni realno pričakovati, da bi evalvacijska študija hkrati ustrezala več kot enemu temeljnemu namenu. Zato je priporočljivo, da se evalvacijske namene pravočasno ter natančno določi. Zato je dobro, da si predhodno odgovorimo na vprašanje, ali naj bo evalvacija namenjena ugotavljanju koristnosti in primernosti konkretnega programa izobraževanja ali pa naj zadovolji potrebe posameznih nosilcev interesov. V prvem primeru gre za informacije, ki koristnost potrdijo ali pa zanikajo ¹⁹. V drugem primeru pa določanje namenov izhaja iz upoštevanja interesov najpomembnejših posrednih in neposrednih udeležencev izobraževanja. Npr. za neposredne udeležence oziroma učence je evalvacija tolmačenje učenčevih izkušenj z novim vedenjem, za izvajalce usposabljanja evalvacija pomeni obliko izkustvenega učenja s ciljem izboljšati učne metode.

¹⁹ V tem primeru največkrat odgovarjamo na vprašanja: Kako pomembna je dejavnost za tiste, ki jo financirajo? Čigave potrebe naj bi dejavnost zadovoljila? Ali so znana stališča glavnih nosilcev interesov o dejavnosti?

Odločitvi o evalvacijskih namenih sledi določanje **evalvacijskih ciljev**. Po Easterby-Smithovem mnenju (1995, v Miglič 2002) se lahko usmerjamo na tri področja:

- ☞ **ljudi**: evalvacija ljudi oziroma njihovega dela in delovnih dosežkov je najpogostejše označena kot ocenjevanje (ang. assessment) in se v izobraževanju izvaja v obliki izpitov ali drugih oblik preverjanja znanja in spretnosti, v organizaciji pa gre v večini primerov za ocenjevanje delovne uspešnosti;
- ☞ **sisteme**: ta evalvacija vključuje ugotavljanje ustreznosti in uspešnosti delovanja organizacijskih sistemov ocenjevanja zaposlenih in učinkov izpitov ali drugih preizkusov znanja na udeležence usposabljanja;
- ☞ **stvari oziroma elementi procesa usposabljanja**: gre za zelo široko področje, ki zajema različne učne dogodke (tečaje, delavnice, seminarje, ...) ter neposredne učne dejavnosti (učenje med delom, učenje izven dela, učenje na daljavo, ...).

Stufflebeam (1983/2000) priporoča, da pri odločanju o ciljih izhajamo iz evalvacijskega modela, znanega kot **model CIPP**. Ta model predstavlja temeljni evalvacijski okvir, ki vključuje vsa tri zgoraj navedena področja. Model CIPP sestavljajo štiri najpomembnejši elementi evalvacijskega procesa:

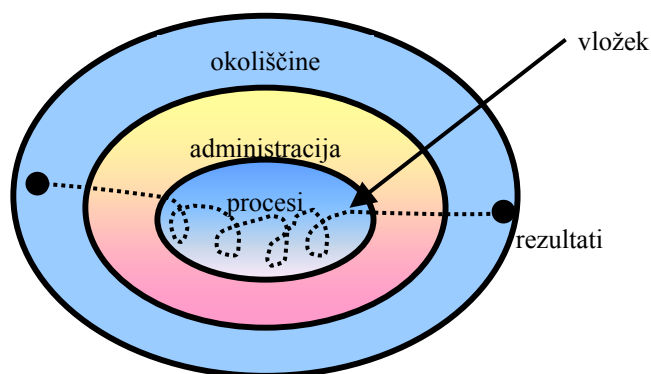
- ☞ **okoliščine (ang. context)**: nanašajo se na okoliščine izven programa izobraževanja; evalvacija takih okoliščin vključuje ugotavljanje, zakaj je bil nek program financiran ali/in izveden, kakšna so splošna pričakovanja in učni cilji posameznik nosilcev interesov; med najpomembnejše vidike evalvacije okoliščin sodi analiziranje potreb po izobraževanju in usposabljanju (trenutnih in proaktivnih ali razvojnih potreb zaposlenih; sem spada tudi evalvacija organizacijske kulture (trenutne in zaželene oziroma pričakovane);
- ☞ **vložek (ang. input)**: evalvacija vložka v izobraževanje ali usposabljanje se nanaša na metode, tehnike in ljudi, ki so vključeni v usposabljanje; lahko je splošna in se nanaša na vpliv različnih učnih metod, tehnik in pripomočkov na kakovost in uspešnost poučevanja in učenja ali pa podrobna, pri čemer analizira konkretne učne metode (npr. predavanje, igra vlog, razgovor, prikaz), izvajalce usposabljanja, strukturo učnega dogodka, možnost uporabe novega znanja in spretnosti po vrnitvi na delovno mesto; evalvacija po končanem programu izobraževanja ima tudi vlogo nadzora (ali je vse potekalo tako, kot je bilo planirano: vsebina, trajanje, obseg);²⁰
- ☞ **proces (ang. process)**: ta evalvacija se usmerja metodološko h konstruktivizmu in uporabi kvalitativnih evalvacijskih metod; evalvacija procesa nam nudi informacije o tem, kaj se dogaja med učnim procesom (katera predavanja, sekcije, poglavja so bila dejansko izvedena, kdo se jih je udeležil),

²⁰ Te podatke, ki so v bistvu podatki o reakciji, v literaturi označujejo tudi kot eno od oblik ugotavljanja rezultatov usposabljanja, kar pa je zavajajoče. Ti podatki so pretežno namenjeni preoblikovanju različnih vidikov programa usposabljanja glede na prihodnje potrebe, kar je eden glavnih razlogov zbiranja informacij neposredno po končanem usposabljanju.

vključuje poskuse razumevanja izkušenj, pomaga nam pridobiti informacije o izkušnjah udeležence; vključuje tudi preučevanje specifičnih vidikov, predvsem na področju interakcije med ljudmi (vloga posameznikov v skupini, naravo in vire morebitnih konfliktov);

☞ **rezultat (ang. product):** rezultati izobraževanja in usposabljanja so ključni element sistematičnega modela evalvacije; med pomembne zagovornike evalvacije na podlagi naprej določenih ciljev sodi tudi Kirkpatrick, kar pa bom podrobneje predstavila v nadaljevanju naloge;

☞ Miglič (2002) navedenim štirim elementom dodaja še **administracijo**: le-ta spremlja organizacijo in proces izobraževanja oziroma usposabljanja in je prav tako samostojen element evalvacije; obsega vse korake, ki vključujejo mehanizme imenovanja, izbire in obveščanja pred usposabljanjem in dejavnosti, ki sledijo po zaključku usposabljanja; obsega tudi ugotavljanje razlogov, zaradi katerih se je posameznik udeležil izobraževanja ali usposabljanja, evalvacijo sistema ocenjevanja delovne uspešnosti v organizaciji in njegova izvedba ter vse neposredne organizacijske dejavnosti, kot so npr, obveščanje, postrežba, nastanitve, ipd.



Shema 4.17.: Možni cilji evalvacije (Miglič, 2002)

Namen (oziroma motiv – zakaj evalviramo) in cilj (predmet opazovanja – kaj evalviramo pri delovanju posamezne enote) sta dve ključni vprašanji, na katere si mora odgovoriti evalvator. Poleg teh dveh naj omenim še pet vprašanj, ki so ravno tako ključnega pomena ter na katera si mora evalvator odgovoriti, v kolikor želi, da bo njegova evalvacija uspešna) (T. Možina, 2003):

☞ **organizacija:** kdo je izvajalec evalvacije, nekdo znotraj organizacije, ali nekdo zunanji, neodvisen evalvator;

☞ **merilo:** kaj bo merilo vrednotenja;

☞ **katere metode bomo uporabili:** kvalitativne ali kvantitativne;

☞ **diseminacija:** kdo bo uporabnik evalvacije;

☞ **posledice:** kakšne spremembe lahko pričakujemo.

4.2. Tipi evalvacije

V začetku poglavja sem predstavila obširno tipologijo evalvacije (D.L. Stufflebeam in William J. Webster, 1983, 2000). Poleg takšnih celostnih tipologij poznamo tudi klasifikacije, ki kot merilo jemljejo posamezen specifičen vidik evalvacije. Glede na to, kdaj se evalvacija izpeljuje, jo delimo na:

- ☞ **formativna evalvacija:** izvaja se med potekom izobraževalnega programa; rezultate take evalvacije potrebujemo za izboljšave in razvoj;
- ☞ **sumativna evalvacija:** izvaja se ob koncu izobraževalnega programa.

Pojem formativne in sumativne evalvacije je kasneje Stufflebeam (1983, 2000) dopolnil s pojmom:

- ☞ **proaktivna evalvacija:** usmerjena je formativno in je uporabna pri odločanju o ciljih in določitvah prioritet evalvacije, pri načrtovanju programskih strategij, pri izpeljavi izobraževalnega programa ter pri odločitvah o koncu, nadaljevanju, spremembah ali dokončni uveljavitvi programa;
- ☞ **retroaktivna evalvacija:** usmerjena je sumativno in se povezuje z vidikom odgovornosti; v pomoč je pri dokumentiranju izbranih strategij načrtovanja in razlogov za njihovo izbiro, pri dokumentiranju procesov in dosežkov ter pri odločitvah o nadaljevanju in dokončanju programa.

Stane Možina (2002) ločuje med:

- ☞ **notranjim vrednotenjem izobraževanja:** o notranjem vrednotenju govorimo takrat, ko izobraževanje spremljamo predvsem na podlagi učinkov, ki se kažejo na rezultatih izobraževanja med in po končanem izobraževalnem procesu; glavna merila notranjega vrednotenja izobraževanja so predvsem: pogoji za izobraževalno delo (organizatorji in izvajalci izobraževanja, prostor in oprema, ustrezna organiziranost, potrebna finančna sredstva), realizacija izobraževalnih programov (konsistentnost vsebin z zastavljenimi cilji; skladnost med načrtovanim in dejansko potrebnim časom za izvedbo programa, skladnost načrtovanih finančnih sredstev z dejansko porabljenimi), notranja organizacija izobraževanja (stopnja prilagojenosti vsebin predznanju in izkušnjam udeležencev, ustreznost učnih metod glede na cilje programa, stopnja prilagojenosti in razpoložljivosti učnih virov glede na cilje, ustreznost artikulacije učnega procesa, ustreznost časovne razporeditve učnega procesa), odzivi in rezultati udeležencev: mnenje udeležencev o temeljnih dejavnostih izobraževanja; stopnja doseženosti ciljev).
- ☞ **zunanjim vrednotenjem izobraževanja:** spremljanje in vrednotenje izobraževanja na podlagi učinkov in posledic, ki se kažejo pri delovnem procesu, npr. večja storilnost, boljša kvaliteta dela, boljši medsebojni odnosi, večja prilagodljivost in mobilnost kadrov, ...; glavna merila zunanjega vrednotenja so: zadovoljitev kadrovskega potreb (to je temeljni cilj izobraževalne dejavnosti ter zato tudi eden

temeljnih meril njene zunanje učinkovitost; vidiki, po katerih ocenjujemo so: stopnja zadovoljitve s planom opredeljenih količinskih in kadrovskih potreb; pravočasnost zadovoljitve planiranih potreb; gospodarnost izrabe planiranih sredstev), usklajenost programov in potreb (s tem pridobimo podatke za renoviranje starih programov in dopolnjevanje novih), delovna uspešnost zaposlenih (doseganje načrtovanih ciljev, doseganje predpisanih količin in kakovosti dela), prispeva k razvoju organizacije (učinki se kažejo v večji prilagodljivosti in notranji mobilnosti zaposlenih, storilnosti in izboljšanju kakovosti dela, ustvarjalnosti in inovativnosti zaposlenih).

Lahko pa razlikujemo²¹ evalvacijo kot:

☞ **merjenje:** da bi bila evalvacija kot metoda merjenja koristna in učinkovita, mora temeljiti na doslednem postopku, izhajajoč iz ustrezne raziskave, povezane z vsemi vidiki razvoja usposabljanja; poudarek mora biti na jasni in konkretni opredelitvi ciljev, postavljeni morajo biti primerni kriteriji vrednotenja in merjenja;

☞ **intervencijo:** evalvacija je pomembna oblika organizacijske intervencije v primeru dokazovanja jasne povezave med cilji usposabljanja in organizacijskimi cilji; gre za štiri splošne namene evalvacije: dokazovanje, izboljšanje, nadzor in učenje, ki so bili podrobneje prikazani v poglavju 4.1.;

☞ **sistemeski pristop k vrednotenju:** ne smemo ga zamenjati z modelom sistematičnega usposabljanja, ki pojmuje evalvacijo kot merjenje; pri sistemskem pristopu je evalvacija vgrajena v program hkrati s postavljanjem ciljev, pri njeni izvedbi pa se uporabljajo različni viri podatkov in kombinacije kvalitativnih in kvantitativnih podatkov.

4.3. Merila evalvacije

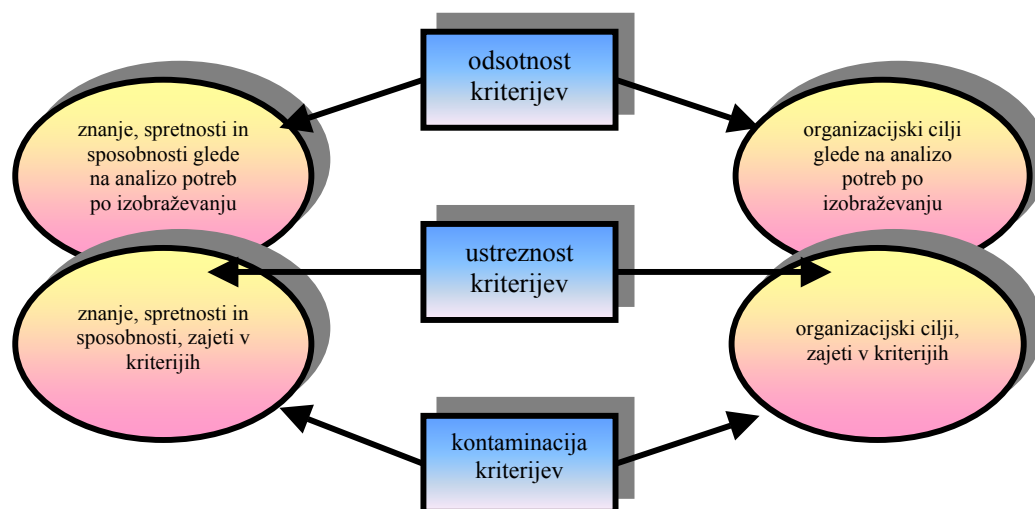
V kolikor želimo, da nam dosledno izdelana evalvacija prinese zanesljive cilje, moramo izbrati prava **merila ocenjevanja**. Za ustrezno določanje meril je zelo pomembna faza oblikovanja ciljev izobraževanja ali usposabljanja. Cilji so določeni na podlagi organizacijske analize, analize dela, znanja, spretnosti, zmožnosti, stališč in analize posameznika ter določajo pričakovano vedenje, okoliščine, v

²¹ V strokovni literaturi najdemo še več delitev, npr. glede na stopnjo načrtovanosti in sicer: **v naprej natančno določeno evalvacijo** (načrt in namen evalvacije je v naprej natančno določen) in **evalvacijo, ki ni v naprej določena** (ocenjevalec opazuje pojave glede na trenutne potrebe po informacijah in evalvacijski načrt sproti prilagaja v skladu z načeli akcijskega raziskovanja). Glede na širino opazovanja vrednotenega objekta evalvacijo delimo na: **intenzivno evalvacijo** (gre v globino dogajanja skozi različne aspekte izvedenega programa) in **ekstenzivno evalvacijo** (ukvarja se s celostno podobo in se ne spušča v detajle). Poznamo tudi delitev na: **racionalno evalvacijo** (zajema spoznanja in sodbe izvedencev, strokovnjakov) in **empirično evalvacijo** (zajema spoznanja iz različnih virov: izvajalci, udeleženci).

katerih se tako vedenje pričakuje in minimalne standarde delovne uspešnosti. Kakovostno opredeljeni cilji usposabljanja torej jasno določajo merila presojanja udeležencev usposabljanja, pri čemer se pojem merilo nanaša na različna merila uspešnosti, ki so uporabljena pri evalvaciji programov in njihovih ciljev.

Izbira meril je kompleksna naloga, ki se začne z dobro opredeljenimi cilji. Vendar, če je nekaj merilo uspeha, to še ne pomeni, da je zanesljivo ali da odklon ni možen. Postavi se tudi vprašanje odnosa med izbranimi merili za usposabljanje in merili za delovno uspešnost. Temu se pridružuje tudi vprašanje izbire meril. Izbor meril je odvisen od možnosti merjenja, kar pa lahko vodi tudi k merjenju povsem napačnih stvari. Zato je priporočljivo, da so tudi merila ustrezno evalvirana.

Z analizo potreb po izobraževanju dobimo informacije, ki nam služijo za oblikovanje ciljev izobraževanja ter so hkrati tudi izhodišče za določanje meril uspešnosti usposabljanja. Hkrati z oblikovanjem meril pa je določena tudi raven uspešnosti programa izobraževanja. **Ustreznost** izbranih meril presojamo glede na stopnjo, do katere so komponente (znanje, spretnosti, sposobnosti) ki so pogoj za uspešno izobraževanje, ujemajo s komponentami, ki so nujen za uspešno izvajanje delovnih nalog.²²



Shema 4.18.: Odnosi med odsotnostjo, ustreznostjo in kontaminacijo meril (Goldstain, 1993, v Miglič, 2002)

Poudariti moram, da so merila pogosto izbrana zaradi njihove takojšnje dosegljivosti, zato je nujno, da preučimo njihovo ustreznost. Ustreznost meril določa odnos med cilji in merili. Shema 4.18. ponazarja odnos med elementi, določenimi v analizi potreb po izobraževanju in elementi, vključenimi v merila, ki

²² V literaturi najdemo še druge opredelitve ustreznosti meril, npr. da je ustreznost meril opredeljena z zagotavljanjem, da merila vsebujejo sestavine, ki so opredeljene kot najnujnejše za ustrezno delo.

so bila izbrana za ocenjevanje programa izobraževanja. Stopnja ujemanja med obema nizoma določa ustreznost meril (Goldstain, 1993, v Miglič, 2002:77).

Ko merila, ki so bila uporabljena za ocenjevanje delovne uspešnosti, niso sposobna oceniti enega ali več vidikov konceptualnega merila, govorimo o **nepopolnosti meril**. Nepopolnost meril je stopnja, (ne)vkličenosti sestavin (znanja, sposobnosti, spretnosti), ki so bile ugotovljene v analizi potreb po usposabljanju, v merila. Večja kot je nepopolnost meril, manjša je njihova ustreznost.²³

Nepopolnost meril je v povezavi tudi z merjenjem organizacijskih ciljev, kar še poveča zahtevnost evalvacijske študije. Po drugi strani pa ta vidik ne sme biti izpuščen, saj merila, ki zadevajo organizacijske cilje, zagotavljajo podatke, ki so ključni za povratne informacije in proces oblikovanja programa.

V primeru prisotnosti tujih/zunanjih elementov v merilih, prihaja do nenatančnosti in netočnosti merjenja sestavin, ugotovljenih v analizi potreb po izobraževanju oziroma do **kontaminacije meril**. Uporaba takšnih meril privede do nepravilnih sklepov glede veljavnosti programa izobraževanja. Do kontaminacije meril prihaja, kadar dejavniki, ki niso neposredno povezani z delovno uspešnostjo, vplivajo na delovno uspešnost posameznika. Taki dejavniki so lahko sistemski odkloni ali pa slučajni (npr. napaka pri merjenju). Kontaminacija meril zmanjšuje njihovo veljavnost oziroma povečana kontaminacija zmanjšuje ustreznost meril.²⁴

Glede na to, da programi izobraževanja in usposabljanja odsevajo kompleksnost, ki se izraža v različnih dejavnikih človekovega vedenja, kot so zadovoljstvo, motivacija, dosežki, lahko sklepam, da je enojnih meril zelo malo. Kljub temu v strokovni literaturi glede **razsežnosti meril** obstajata dva pogleda in sicer (Miglič, 2002):

☞ **sestavljen pogled na merila (ang. composite view):** pogled zagovarja dejstvo, da je uspešnost najbolje merjena z enim samim merilom ali s skupino meril, ki so združena v eno enotno merilo;

²³ Možnih je več vrst nepopolnosti: pomembna komponenta je ugotovljena, vendar je izpuščena pri oblikovanju meril; komponenta je upoštevana, vendar niso razvita merila, s katerimi bi merili uspešnost udeležencev; pomembna komponenta ni ugotovljena (organizacija ne ve, da zaposlenim primanjkuje določeno znanje, spretnosti ali veščine) in ni oblikovanih ustreznih meril.

²⁴ Goldstain (1993, v Miglič, 2003) navaja več razlogov za kontaminacijo meril: **odklon možnosti** (nanaša se na situacije, ko imajo posamezniki različne možnosti za uspeh, pri čemer uspeh ni povezan s spretnostmi, ki se razvijajo med programom usposabljanja), **odklon značilnosti skupin** (nanaša se na okolje, v katerega se vrača udeleženec usposabljanja, ki mu ne dopušča, da uporablja pridobljeno znanje, ampak ga delovna skupina celo izobči oziroma mu prepove uporabo določenega znanja, orodja, ...), **poznavanje uspešnosti učenja** (gre za napačno povezovanje oziroma sklepanje, da se udeleženci usposabljanja, ki so le-to uspešno zaključili, uspešni tudi v drugih okoljih, npr. na delovnem mestu).

☞ **model več meril (ang. multiple-criteria approach):** poudarja, da naj bodo različna merila uspešnosti obravnavana ločeno in neodvisno; eden od zagovornikov večdimenzionalnih meril je Goldstein.

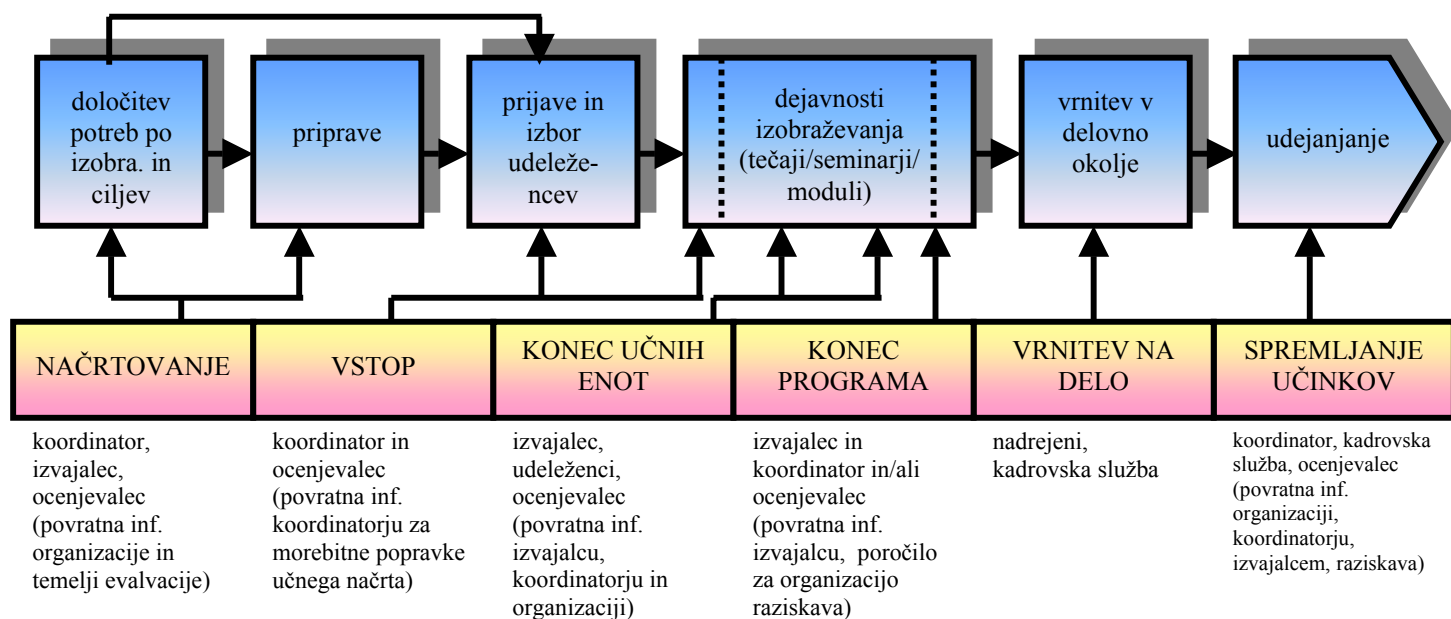
Ne glede na to, kakšen model si izberemo, morajo biti odnosi med merili uspeha temeljito preučeni ter, kot je že bilo poudarjeno, izhajati morajo iz programskih ciljev. Podlaga večini procesov izobraževanja oziroma usposabljanja je sistematični model izobraževanja oziroma usposabljanja, ki je podlaga tudi za sistematično evalvacijo izobraževanja oziroma usposabljanja. Pomembno merilo je tudi cena. Tu so mišljeni stroški konkretnega programa usposabljanja in sicer stroški, ki so povezani z udeleženci, izvajalci, prostori ter stroški, neposredno povezani z razvijanjem programa.

4.4. Čas evalvacije

Čas evalvacije določajo tipi evalvacije oziroma evalvacijski nameni in cilji. Skladno s tem, lahko program izobraževanja oziroma usposabljanja evalviramo pred opazovanim dogodkom, med opazovanim dogodkom ali po njem:

- ☞ **pred začetkom izobraževanja/usposabljanja:** ugotavljanje in ocenjevanje potreb po usposabljanju; evalvacija predhodnega znanja/spretnosti in njihova ustreznost glede na vsebino usposabljanja;
- ☞ **takoj po zaključku celotnega izobraževanja/usposabljanja;**
- ☞ **na koncu posameznega dela ali modula izobraževanja/usposabljanja;**
- ☞ **po prvi tretjini ali polovici izobraževanja/usposabljanja;**
- ☞ **takoj po vrnitvi udeležencev v delovno okolje;**
- ☞ **po vrnitvi udeležencev v delovno okolje, ko so ti že imeli priložnost uporabljati novo znanje in spretnosti.**

Od dolžine izobraževanja oziroma usposabljanja je odvisno, na katerih točkah bomo izvajali evalvacijo. Shema 4.19. ponazarja evalvacijo na primeru daljšega usposabljanja (3 - 6 mesecev). Pri programih, ki se izvajajo daljše časovno obdobje je več možnosti za evalvacijo, medtem ko je pri krajših izobraževanjih takšnim priložnosti manj.



Shema 4.19.: Točke izvajanja evalvacije med potekom izobraževanja (Stanley, 1987, v Miglič 2002)

Čas evalvacije in njeni udeleženci so določeni že v fazi načrtovanja in so odvisni od ciljev, časovne, kadrovske in finančne omejitve, sposobnosti udeležencev evalvacije ter ravnotežja med formativno in sumativno evalvacijo. Prvi primeren trenutek za evalvacijo je pripravljalna faza (med pripravljalno fazo oziroma na koncu pripravljalne faze), kjer je pomembno kako so bile ugotovljene potrebe ter kako so bile vključene v učni načrt. Drugi primeren trenutek je neposredni začetek izobraževanja ali usposabljanja, kjer so pomembne informacije o udeležencih in informacije o ujemanju učnih načrtov in ciljev z njihovimi potrebami. Možnost evalvacije je tudi ob zaključku vsakega modula, npr. s pisnimi testi, igranjem različnih vlog, študiji primerov, simulacij ipd, ki izvajalcu omogočajo vpogled v učni napredek. Koordinator ali organizator ima pri daljših usposabljanjih možnost krajših vprašalnikov ali razgovorov z udeleženci. Tako dobivajo sprotne informacije, ki so koristne za morebitne popravke programa. Primeren trenutek za evalvacijo je konec programa, kjer so največkrat uporabljena metoda ocenjevanja formalni testi učinkovitosti, ki jih skupaj pripravi koordinator in izvajalec. Evalvacija, ki se izvaja po vrnitvi udeležencev izobraževanja oziroma usposabljanja v njihovo delovno okolje, vključuje tudi njihove nadrejene in kadrovske delavce. Le-ti lahko uporabijo številne tehnike: poročila, opazovanja, individualni ali skupinski razgovori. Na splošno velja, da naj ne bi predolgo odlašali z evalvacijo po vrnitvi v delovno okolje, saj lahko ovire, na katere naletijo v delovnem okolju v smislu preprečevanja uporabe novega znanja, spretnosti, veščin, ... zameglijo dosežke usposabljanja.

Čas evalvacije je odvisen od njenih namenov - nadzor, izboljšava, učenje ali ocenjevanje vrednosti in uspešnosti usposabljanja. Večina tradicionalnih evalvacij zbira podatke po končanem programu in

primerja znanje, spretnosti, veščine,... pred izobraževanjem oziroma usposabljanjem in po zaključku izobraževanja oziroma usposabljanja. Ti podatki so pretežno namenjeni izboljševanju. Pogosta metoda so tudi opazovanja med samim procesom, ki so lahko del učnega procesa (učenje) ali pa so namenjena izboljšavi oziroma nadzoru. Tesna povezava je tudi med časom evalvacije in izborom evalvacijskih meril. Merila učenja se merijo med izobraževanjem ali usposabljanjem, merila vedenja pa po zaključku programa in po končanem prenosu naučenega na nove dejavnosti. V tem kontekst lahko merila delimo na (Miglič, 2002):

- ☞ **takojšnja merila** (ang. immediate criteria): merila, ki so dosegljiva med samim potekom programa;
- ☞ **vmesna merila** (ang. proximal criteria): so dosegljiva kratek čas po zaključku programa;
- ☞ **končna merila** (ang. distal criteria): uporabljamo nekaj časa po tistem, ko prenesemo naučeno v delovno okolje.

Ne obstajajo jasna pravila, kdaj meriti in kdaj vmesno merilo postane končno. ²⁵

4.5. Izbor evalvacijskih inštrumentov

Katere **evalvacijske inštrumente** bomo uporabili, je odvisno od tipa izobraževanja oziroma usposabljanja, kategorije udeležencev, ciljev učnih dejavnosti, strategij in tehnik, učnih gradiv, razpoložljivih virov (čas, kadri, finančna sredstva), raziskovalnih spretnosti in izkušenj ocenjevalcev ter namenov evalvacije.

Tri najpogostejše kategorije evalvacijskih tehnik so:

- ☞ **razgovori**: lahko so strukturirani ali nestrukturirani in se lahko odvijajo med izvajalcem in udeležencem ali med udeležencem in njegovim nadrejenim pred programom, med samim programom ter po zaključku programa;
- ☞ **vprašalniki**: lahko jih uporabljamo na različnih evalvacijskih ravneh za pridobivanje kvalitativnih in kvantitativnih podatkov, pri opazovanju ali samoocenjevanju;
- ☞ **opazovanja**: prednost opazovanja je možnost neposrednega ocenjevanja vedenja, slabost pa je, da je uporaba te metode v praksi omejena, ker je draga in časovno zahtevna, vprašljiva pa je lahko tudi njena zanesljivost; vedenje opazovanega se lahko spremeni že zaradi samega opazovanja, prav tako pa so možni tudi opazovalčevi vplivi.

²⁵ Literatura opisuje statično in dinamično razsežnost sprememb v merilih. **Statična razsežnost** opisuje merila, ki skozi neko obdobje ne spreminjajo, **dinamična razsežnost** pa pomeni, da na uspešnost vplivajo dejavniki, ki se sčasoma spreminjajo. Npr. organizacijski cilji se spremenijo, zaradi česar so potrebna nova merila.

Možni pa so še drugi pristopi, ki vključujejo tudi kontrolne skupine ter razne eksperimentalne in kvazieksperimentalne oblike. Zaradi doseganja verodostojnosti rezultatov je priporočljivo, da ne uporabljamo le enega kazalca programskih učinkov, temveč več različnih in neodvisnih vrst podatkov, opazovanj ter metod njihovega zbiranja.²⁶

4.6. Strategije vrednotenja izobraževanja in usposabljanja

V praksi se pojavlja pet različnih vrst **evalvacijskih strategij** izobraževanja in usposabljanja (Miglič, 2000:43):

✎ **strategija vrednosti denarja:** strategija je primerna takrat, ko je najvišji menedžment prepričan, da je izobraževanje nepotrebno in nesmiselno, če ne zagotavlja neposredne finančne vrednosti; gre spremljanje vračanje finančnih sredstev, ki so bila vložena v izobraževanje; slabost te metode je, da lahko privede v situacijo, ko je razvoj zaposlenih skrčen le na omejena, kratkotrajna, tesno z delom povezana, količinsko merljiva in na učenju veščin temelječa izobraževanja ali usposabljanja; strategija zajema naslednja merjenja: merjenje vseh posrednih in neposrednih stroškov (izdatkov) izobraževanja, merjenje tistih koristi organizacije, ki so opredeljive v finančnem smislu (prihodki) oziroma se jih da izenačiti z denarjem, primerjava stroškov in koristi, ugotavljanje stopnje vračanja vloženega kapitala, ocena, ali so drugačni tipi oziroma programi izobraževanja ustrežnejši od uporabljenih;

✎ **strategija vrednosti investicij:** strategija gre en korak dlje, kot zgoraj predstavljena, saj poleg ocenjevanja trenutnih koristi v primerjavi s stroški, ocenjuje tudi širše, manj konkretne rezultate; zajema tudi odločanje o tem, ali so končni rezultati dejansko koristni za organizacijo oziroma ali bi bilo bolje investirati denar, čas in trud drugam (npr. v pridobivanje novih kadrov, namesto v prekvalifikacijo ali dokvalifikacijo obstoječih kadrov);

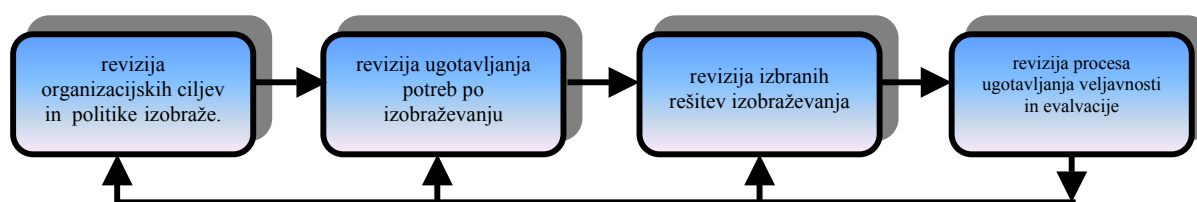
strategija revizije: cilj revizijske strategije je ugotoviti in raziskati obseg kontinuiranega razvoja v delovnih okoljih ter pripraviti ustrezna poročila; ugotavlja ustreznost funkcije izobraževanja, ki organizaciji omogoča doseganje zastavljenih ciljev; preučuje vse stopnje cikla izobraževanja/usposabljanja in jo lahko pojmuje kot nadrejeno funkcijo izobraževanju/usposabljanju, ki le-to spremlja ter s tem zagotavlja, da se organizaciji povrnejo vložena sredstva; v osnovi gre za ocenjevanje (nefinančno) vrednosti organizacijskega usposabljanja; njena vloga je »inšpekcijska« in temelji na primerjanju trenutne prakse z »najboljšo prakso«; kot prikazuje shema 4.20., morajo biti

²⁶ Strokovni izraz za takšno metodo je t. i. **metoda triangulacije**, ki poveča stopnjo veljavnosti. Gre za mešano metodo, ki uporablja različne vire informacij, vključuje različne metode, kar privede do več nizov neodvisnih podatkov o istem dogodku. Ugotovitve so verjetnejše, če različne metode privedejo do podobnih podatkov.

najprej evalvirani posamezni koraki procesa izobraževanja, nato pa še v povezavi z drugimi; revizija se osredotoča na sedem področij: organizacijska politika, vloge, identifikacija učnih možnosti, prednosti in koristi učenja, vključevanje zaposlenih, učni viri, rezultati učenja;

✍ **ciljno usmerjena strategija:** ta pristop se lahko uporablja v povezavi z drugimi in je osredotočen na sodelovanje med neposrednimi udeleženci izobraževanja ter oddelka za izobraževanje pri določanju ciljev učnega programa, pri določanju vrste rezultatov in načinu njihovega merjenja ter na soglasje o zaključni evalvaciji; obe strani se morata strinjati tudi glede načina razvijanja zaposlenih za doseganje določenih ciljev;

✍ **poslovno usmerjena strategija:** gre za »podaljšek« ciljno usmerjena strategije, le da so cilji v tem primeru poslovni cilji organizacije, določeni na strateški ravni; ključna vprašanja v povezavi s to strategijo se nanašajo na smer, v katero se organizacija želi razvijati, na vrsto delovne sile, ki je za to potrebna, ter na vlogo izobraževanja in razvoja zaposlenih, ki bo zagotovila doseganje organizacijskih ciljev.



Shema 4.20.: Zanka usposabljanja (Applegarth, 1999, v Miglič, 2000)

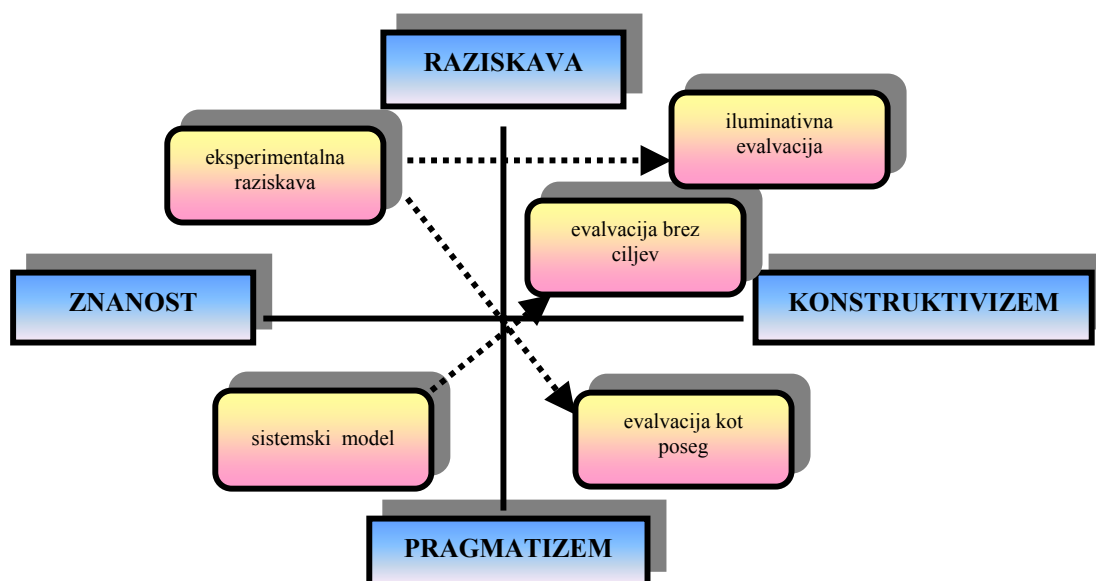
4.7. Modeli evalvacije izobraževanja in usposabljanja

Tako kot so številne tipologije evalvacije, so številni tudi **modeli evalvacije**, na katere naletimo pri pregledovanju strokovne literature. Zanje najdemo tudi različne izraze, kar je posledica avtonomnega razvijanja na različnih področjih. Na eni strani imamo t.i. **pozitivistične modele** (npr. eksperimentalni model, sistemska analiza, evalvacijska raziskava), na drugi pa t.i. **konstruktivistične modele** (študija primera, odzivna evalvacija, demokratična evalvacija, iluminativna evalvacija, pluralistična evalvacija, naturalistična evalvacija). Čeprav obstajajo razlike med njimi glede na značilnosti, meje med njimi niso ostro začrtane in v praksi pogosto prihaja do kombinacije modelov, glede na trenutne okoliščine. Kot najpomembnejše evalvacijske modele štejemo eksperimentalno evalvacijo, ciljno usmerjeno evalvacijo, evalvacijo brez ciljev in odzivno evalvacijo (študijo primera). V nadaljevanju bom poskušala predstaviti modele v treh sklopih, preko splošnih in tradicionalnih do sodobnih modelov evalvacije, kljub temu pa moram opozoriti, da še zdaleč ne bodo zajeti vsi.

4.7.1. Splošni modeli evalvacije

Razvrščanje modelov evalvacije glede na dve temeljni dimenziji – na **znanstveno-konstruktivistično** in **raziskovalno-pragmatično dimenzijo**, predlaga Easterbay-Smith (1995, v Miglič, 2002:95). Znanstveno-konstruktivistična dimenzija temelji na metodologiji in na dveh skrajnih in na videz nezdružljivih polih – znanstvenem, ki poudarja uporabo kvantitativnih metod, vnaprejšnje oblikovanje raziskave ter konstruktivističnem (ali naturalističnem), ki temelji na zbiranju kvalitativnih podatkov. Nasprotja so tudi v raziskovalno-pragmatični dimenziji, ki v nasprotju s prvo dimenzijo, poudarja raziskavo in uporabnost. Raziskovalni vidik poudarja pomen doslednega in strogega postopka, medtem ko pragmatični vidik zagovarja omejevanje zbiranja podatkov in zmanjševanje vseh časovnih vidikov evalvacije na najmanjši možni obseg.

Izhajajoč iz znanstveno-konstruktivistične in raziskovalno-pragmatične dimenzije lahko opredelimo pet temeljnih modelov evalvacije, kot jih prikazuje shema 4.21.



Shema 4.21.: Evalvacijski modeli (Easterbay-Smith, 1995, v Miglič, 2002)

Kot prvi evalvacijski model se je razvila **eksperimentalna raziskava** in je kot taka še pod zelo močnim vplivom tradicionalne družboslovne znanstvene raziskovalne metodologije.²⁷ Eksperimentalna raziskava poudarja zlasti dvoje:

²⁷ Najvplivnejši predstavniki eksperimentalne raziskave na področju izobraževanja oziroma usposabljanja so Compbell (1966), Hesseling (1966), Kirkpatrick (1995/60) in Stanley (1966).

- ☞ **opredelitev učinkov usposabljanja in drugih oblik razvoja;**
- ☞ **dokazovanje, da je vsakršne zaznane spremembe v vedenju ali stanju mogoče pripisati izvedenemu izobraževanju.**

Ta evalvacijski model temelji na predvidevanju, da izvedbi programa izobraževanja sledijo spremembe oziroma, da do sprememb ne bo prišlo, če program ne bo izveden. Model je odvisen od eksperimentalne raziskovalne metode. Spremembe, ki so posledica izobraževanja, so hipotetično določene že na začetku analize, v eksperiment je vključena tudi kontrolna skupina, katere rezultati se primerjajo z rezultati skupine, ki se je udeležila usposabljanja. Poleg poudarka na teoretičnih predvidevanjih, vnaprejšnjem oblikovanju raziskave in uporabi kvantitativnih metod, eksperimentalna raziskava poudarja primerjanje rezultatov različnih pristopov in uporabo inštrumentov (statističnih tehnik), katerih natančnost in veljavnost je preizkušena v več situacijah. To pa so tudi razlogi, da takšna evalvacija v praksi ni vedno dovolj zanesljiva in izvedljiva. Npr. primerjava s kontrolno skupino, kjer so v obeh skupinah rezultati merjeni pred in po zaključku programa, morebitne razlike pa pripisane učinku izobraževanja, brez da bi razmejili morebitne vplive drugih dejavnikov.

Ravno ta neustreznost eksperimentalne raziskave je vodila v povečanje opazovanega vzorca, v uvajanje zahtevnejših statističnih metod in tehnik ter v večjo raziskovalno doslednost, kar je privedlo do razvoja **iluminativne evalvacije**.²⁸ Zanj je značilno primerjanje in upoštevanje tudi kvantitativnih vidikov ter precejšnji poudarek na prilagodljivosti in odprtosti raziskave. Njen cilj je odkriti in dokumentirati dejavnike, ki omogočajo učenje in poučevanje, jih prepoznati, razločevati ter analizirati najrazličnejše poteze glede njihovega ponavljanja in vplivanja na procese usposabljanja. Tudi pri iluminativni evalvaciji se poraja vprašanje glede njene uporabnosti, predvsem glede virov, ki so potrebni za njeno izvedbo (čas, stroški).

Omejenost uporabnosti eksperimentalne raziskave in iluminativne evalvacije je vodila v razvoj drugih novih modelov, katerih poudarek na raziskavi je manjši. Eden takšnih modelov je **sistemski model (ciljno usmerjena evalvacija)**, ki je še posebej primeren za evalvacijo izobraževanja manjših skupin.²⁹ Sistemski model temelji na ciljih programa izobraževanja, ki naj bi bili določeni že na samem začetku ter kot tak podlaga razvijanju, oblikovanju in izvajanju programa ter hkrati tudi izhodišče evalvacije, ki

²⁸ Iluminativno evalvacijo še zlasti priporočata za raziskovanje izobraževanja in usposabljanja Parlett in Hamilton (1977) in sicer predvsem metodo »progresivnega usmerjanja«. Pri tem gre za sistematično zmanjševanje poudarka na raziskavi in večja pozornost vprašanjem, ki se pojavljajo sproti in h kritičnim okoliščinam.

²⁹ S sistemskim modelom na področju izobraževanja se ukvarjajo zlasti Scriven (1973), Reckham (1973), Burgoyne in Singh (1977).

ugotavlja ali in koliko so bili cilji doseženi. Poudarek je torej na ugotavljanju rezultatov usposabljanja in na posredovanju povratnih informacij o rezultatih posameznikom in skupinam, ki zagotavljajo vložek v izobraževanje. Osnovni postopek sistemskega evalvacijskega modela je sledeč:

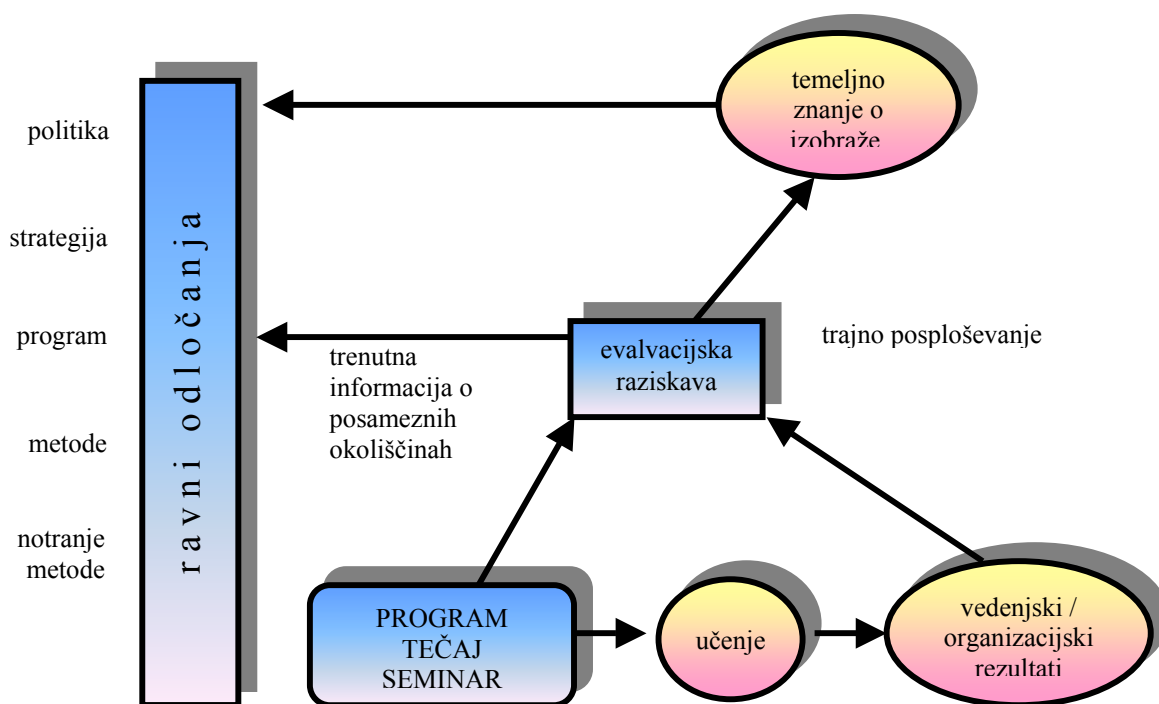
- ↩ **pretvarjanje ciljev izobraževanja v merljive kazalce uspešnosti;**
- ↩ **zbiranje podatkov o uspešnosti na podlagi izbranih kazalcev:** gre za informacije o tem, koliko je bil posamezni programski cilj dosežen po zaključku programa;
- ↩ **analiza kakovosti doseženih programskih ciljev:** npr. % udeležencev, ki so uspešno opravili test, % zmanjšanja pritožb, % povečanja delovne uspešnosti.

Značilnost sistemskega modela je tudi merjenje rezultatov izobraževanja na različnih ravneh. Predvideva se, da bo vsak učni dogodek vodil k verigi posledic, pri čemer vsaka posledica sproža novo posledico na višji ravni. Pomembna značilnost sistemskega modela je tudi povratna informacija izvajalcem in vsem, ki odločajo v procesu izobraževanja. Burgoyne in Singh (1997, v Miglič, 2002: 100) evalvacijsko povratno informacijo povežeta z nizom različnih vrst odločitev o izobraževanju / usposabljanju, ki se odvijajo na petih ravneh (shema 4.22.):

- ↩ **odločitve, nanašajoč se na kakovost izvedbe uporabljenih učnih metod;**
- ↩ **odločitve o ustreznosti izbora metod glede na vsebino:** ali je bilo za predstavitev vsebine izbrano predavanje, študij primera, simulacija, ipd.;
- ↩ **programske odločitve:** oblikovanje posameznih programov glede na trajanje, strukturo, izvajalce, itd.;
- ↩ **strateške odločitve:** nanašajo se na najboljšo izrabo virov, način organiziranosti funkcije izobraževanja v organizaciji, način organiziranja izvajalske institucije;
- ↩ **politične odločitve:** viri financiranja, vloga institucij, ki izvaja izobraževanje.

Uporaba sistemskega modela evalvacije izobraževanja je zelo raznovrstna in zato je v praksi tudi največkrat uporabljen. Kljub razširjenosti pa ima nekaj pomanjkljivosti in omejitev. Prva omejitev je povezana z povratnimi informacijami, imenovana je tudi »sistemska prevara«. Pri tem gre v bistvu za to, da podatki, dobljeni z evalviranjem preteklega dogodka, lahko le obrobno prispevajo k odločitvam o dogodkih v prihodnosti. Ti podatki lahko služijo za prilagoditve obstoječih programov, ne morejo pa služiti za radikalne spremembe. Druga omejitev se nanaša na rezultate izobraževanja. Ta evalvacija predvideva, da bodo udeleženci izobraževanja posredovano znanje vzeli »za svoje«, ga internalizirali ter postopno vključevali v svoje vedenje. Takšen način je ustrezen za učenje preprostih spretnosti, ne velja pa za bolj zahtevnejše oblike učenja. Kot tretja omejitev pa se postavljajo cilji oziroma na razumevanje cilje kot izhodišča evalvacije. Pri tej točki zadenemo na dilemo, čigavi so ti cilji –

organizatorjev, izvajalcev, udeležencev izobraževanja, njihovih nadrejenih, ... Temu lahko dodamo še dejstvo, da organizacijo sestavljajo različne skupine, ki imajo lahko različne cilje in ni nujno, da se ti cilji med seboj ujemajo. Torej, čigave cilje naj evalviramo?



Shema 4.22.: Evalvacija rezultatov in povezava z odločanjem (Burgoyne in Singh, 1977, v Miglič 2002)

Navedene pomanjkljivosti so pripomogle, da je ciljno usmerjena evalvacija v zadnjih dvajsetih letih v strokovnih krogih (v praksi pa še ne) izgubljala svoj pomen. Hkrati pa je to vodilo k novemu evalvacijskemu modelu, t.j. **evalvacija brez ciljev**,³⁰ ki v nasprotju s prejšnjim modelom, zavestno zanemarija priznanje ciljev programa izobraževanja. Izhaja iz predvidevanja, da ocenjevalec ob preučevanju pričakovanih in želenih ciljev spregleda druge učinke, predvsem nezaželene. Izobraževanje ima lahko poleg dobrih učinkov (npr. izboljšanje spretnosti, večja delovna učinkovitost) tudi slabe (npr. demotivacija). Bistvo modela je torej v tem, da se preusmeri od izključno predvidenih ciljev, k iskanju vseh učinkov, tako dobrih, kot tudi slabih, zaželenih in nezaželenih.

Ob tako široki podlagi, ki si jo postavi evalvator, lahko naletimo na nevarnost, da se evalvacija zaradi številnih ciljev, spet osredotoča predvsem na cilje, ki so bili določeni na začetku programa. Da bi se temu izognili, se mora evalvacija usmeriti k preučevanju procesov, ki se odvijajo med izobraževanjem ter k izkušnjam udeležencev pred izobraževanjem, med njim in po njem.

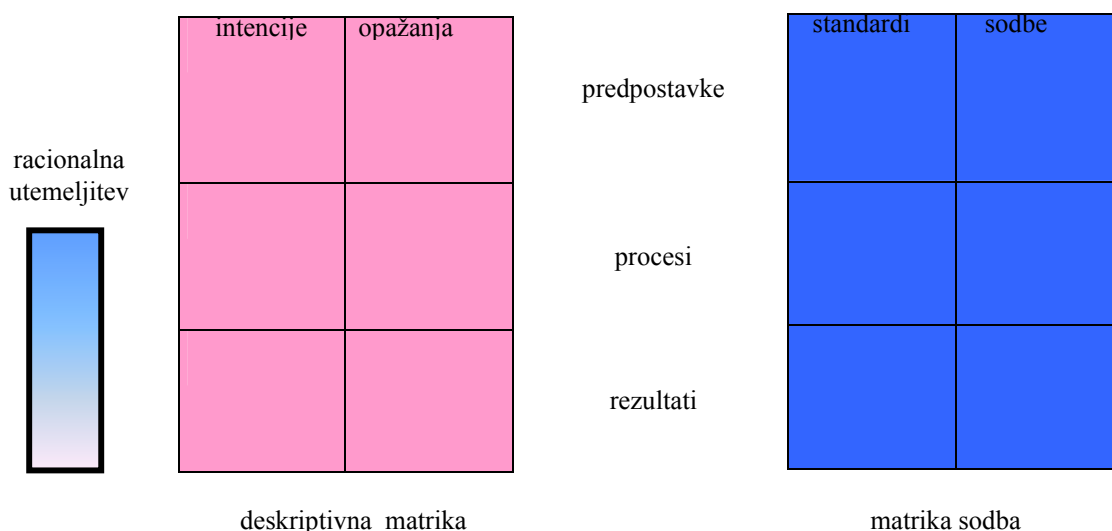
³⁰ Idejo o takšni evalvaciji je prvi predstavil Scriven (1972), ki evalvatorjem priporoča, naj se ne usmerjajo zgolj na formalne cilje izobraževanja.

V skupino **evalvacij kot poseg**, uvrščamo več evalvacij – evalvacija usmerjena k stranki oziroma nosilcem interesov, uporabna evalvacija, evalvacija usmerjena k odločanju in odzivna evalvacija. **Odzivna evalvacija**, imenovana tudi transakcijski model evalvacije ³¹, je najpogostejša. Temelji na poudarjanju kvalitativne raziskave, pomena razumevanja ljudi in programov glede na posamezne okoliščine, preučevanje brez zunanjega nadzora ali manipulacije in na induktivni analizi odprtih, podrobnih ter opisnih podatkov, zbranih v neposrednih stikih s programom in njegovimi udeleženci. Z modelom odzivne evalvacije se je prvi začel ukvarjati Robert Stake (1975, v Možina T. 2003). Model poudarja pomembnost personalizacije evalvacijskega procesa. Biti odziven pomeni imeti neposredni stik z neposrednimi in posrednimi udeleženci programa in se tako s prve roke seznaniti z njihovimi potrebami in pričakovanji. Evalvatorja bolj kot sami cilji programa zanimajo njihovi učinki v povezavi z interesi posameznih vključenih strani. Nosilci interesov so razdeljeni v tri skupine (Miglič, 2002):

- ☞ **posredovalci**: izvajajo, uporabljajo ali udeležujejo programe, ki naj bi bili evalvirani;
- ☞ **koristniki**: imajo koristi od kakršnekoli uporabe programa;
- ☞ **žrtve**: program jih negativno prizadene.

V tri skupine so razdeljeni tudi interesi različnih nosilcev:

- ☞ **pravice oziroma zahteve**: nosilci interesov jih vključujejo v program;
- ☞ **zadeve, ki vzbuja zaskrbljenost**: so nezaželene;
- ☞ **problemi**: zadeve, pri katerih ni soglasja.



Shema 4.23.: Matrika za zbiranje podatkov, ki je v pomoč evalvatorjem (Stake, 1983, v Možina T. 2003)

³¹ Druga oblika transakcijskega modela je iluminativna evalvacija.

Evalvator skuša najprej ugotoviti najpomembnejše nosilce interesov (npr. oblikovalci izobraževanja, organizatorji, izvajalci, udeleženci, njihovi sodelavci, nadrejeni, podrejeni). Cilj je ugotoviti različna pričakovanja, povezana s programom izobraževanja in evalvacijske namene vsake skupine. Da bi evalvatorju olajšal delo, je Stake oblikoval nekakšno matriko za vodenje evalvatorjevega dela (shema 4.23.).

Racionalna utemeljitev v matriki predstavlja pojasnjevanje filozofskega ozadja in temeljnih ciljev programa. Intencija predstavlja namene in pričakovanja izobraževalnega programa, temeljne predpostavke in rezultate programa ter potek izobraževalnega programa. Pri opredeljevanju intuicij upoštevamo poglede vseh, ki v programu sodelujejo. Pod opazanja evalvator zapisuje vse, kar se je dogajalo med izobraževalnim procesom. Podatke lahko dobi iz opazovanja, intervjujev, anket, testov znanja, ipd. Resnična vrednost programa se primerja z določenim standardom, definiranim na podlagi različnih zbranih meril in pričakovanj, ki jih do programa gojijo različni interesi z različnimi interesi. Sodbe predstavljajo specifične sodbe o izobraževalnem programu ali njegovih posameznih delih, ki jih podajajo različni subjekti. Pri tem je pomembno, da evalvator dobi podatke in informacije iz različnih virov, saj le tako lahko nastane reprezentativna, čeprav zelo kompleksna slika, o določenem izobraževalnem programu. Smer evalvacije ni določena na začetku, ampak se prilagaja zbranim podatkom. Tudi v naprej določenega zaključka evalvacije ni, ampak se preprosto izbere točka, ki je primerna za poročanje.

Model sta dodatno razvila Guba in Lincoln (1994, v Miglič 2003) in mu podala naziv **odzivno konstruktivistična evalvacija** oziroma evalvacija četrte generacije.³² Namesto veljavnosti, zanesljivost in objektivnosti poudarjata ustreznost, možnost preverjanja in potrjevanja ter verodostojnost. Verodostojnost dosežeta s t.i. trinagulacijo, ki pomeni ocenjevanje z več zornih kotov oziroma obravnavanje problema z različnih strani. Priporočata, da se različni nosilci interesov in njihovi neposredni interesi ugotavljajo že na začetku evalvacije. Nosilci interesov morajo poznati interese drugih in jih poskušajo uskladiti še pred zbiranjem novih podatkov. Konstruktivistični vidik metode se kaže v tem, da ne obstaja le ena verzija resnice oziroma da odnos vzrok – posledica ni mehaničen proces, ampak je produkt različnih opazovalcev, pri čemer naj bi bili različni pogledi na resnico izoblikovani v sodelovanju med raziskovalcem in drugimi udeleženci evalvacije.

³² Guba in Lincoln (1995, v Miglič 2002) v zgodovinskem pregledu evalvacije le-to razvrščata v generacije glede na pomene, ki jih ima evalvacija v posameznem obdobju: prva generacija – **merjenje**, druga generacija – **opisovanje**, tretja generacija – **presoja** in četrta generacija – **obdobje pogajanj**.

Model, ki sta ga razvila Guba in Lincoln, zajema 12 točk oziroma korakov, ki jih je potrebno obravnavati komplementarno in interaktivno in ne linearno. Model zajema (Guba in Lincoln, 1994, v Možina T., 2003:158):

- ✧ oblikovanje in sklenitev pogodbe z naročnikom ali financerjem evalvacije;
- ✧ organiziranje evalvacije;
- ✧ identificiranje udeležencev evalvacije;
- ✧ razvoj skupnih konstrukcij z izpeljevanjem hermenevitično-dialektičnih krožnih procesov;
- ✧ testiranje in širjenje konstrukcij v krožnih procesnih skupinah ali z vključevanjem novih respondentov, novih virov informacij, dokumentacije, itn.;
- ✧ izločitev tistih zadev (problemov, težav), o katerih je bilo doseženo soglasje;
- ✧ opredelitev še nerazrešenih prednostnih zadev;
- ✧ zbiranje informacij, povezanih s še nerešenimi zadevami;
- ✧ priprava poteka pogajanj;
- ✧ izpeljava pogajanj;
- ✧ poročanje, poročilo o primeru, prikaz skupnih konstrukcij in rezultatov;

Evalvacija, ki jo predstavlja konstruktivistični model, je kompleksna dejavnost in od evalvatorjev in udeležencev zahteva določeno znanje, spretnosti in sposobnosti, da se sploh lahko izvaja. Predstavlja tudi dobro sistematično načrtovano dejavnost, ki jo je potrebno izpeljati korak za korakom. Lahko bi rekli, da gre za spiralno oziroma krožno evalvacijo, ki zahteva nenehno sodelovanje in interakcijo med evalvatorjem in udeleženci ter med zbiranjem podatkov in njihovo verifikacijo. Tu se kaže tudi t.i. izobraževalni vidik, ki ga ostale evalvacije ne poudarjajo. Pri konstruktivistični evalvaciji ne gre le za to, da pridobivamo informacije od različnih udeležencev, s pomočjo katerih si pridobimo sliko o programu izobraževanja, marveč za to, da v nenehnem krožnem procesu te informacije vračamo tistim, od katerih smo jih dobili ter jih seznanjamo tudi z informacijami, ki smo jih dobili tudi od drugih udeležencev ter s tem izzovemo njihove konstrukcije. Na tak način sama evalvacija postane ena od oblik izobraževanja.

Evalvacija, usmerjena k odločanju³³, predstavlja še bolj realističen model in od foramlnih modelov k uporabi evalvacijske praksi usmerjen pristop. Ta pristop opisuje evalvacijski proces odločanja o vsebini, področju in metodah evalvacije, ki pa kljub temu niso določeni vnaprej. Uporabna evalvacija vnaprej ne vključuje ali izključuje nobenih rezultatov, metod, tipičnih vprašanj, predvidevanj slogov, ... V bistvu evalvacija, usmerjena k odločanju, ni model, ampak strategija spremljanja evalvacijskih odločitev. Prične se z opredeljevanjem odločevalcev in uporabnikov informacij, pri čemer je poudarjena namenska

³³ Idejo o evalvaciji, usmerjeni k odločanju, je razvil Patton (1990).

uporaba. Nadaljuje se z oblikovanjem primernih evalvacijskih vprašanj, ki so podlaga za izbor raziskovalnih metod in tehnik analiziranja podatkov. Pri tem gre lahko za kvalitativne ali kvantitativne tehnike. Evalvacijska vprašanja omogočajo neprekinjeno interakcijo (pred izvedbo programa, med programom in po zaključku programa) med uporabniki in evalvatorjem. Hkrati pa gre tudi za vzpodbujanje nosilcev interesov, da razmišljajo o razlagi in uporabi pridobljenih podatkov.

Stopnjevanje evalvacije, namenjene odločanju, je **evalvacija, usmerjena k nosilcem interesov**. Še bolj namreč poudarja dejstvo, da je vsak program usposabljanja vključuje različne skupine nosilcev interesov, ki se med seboj razlikujejo glede na naravo, smer ali rezultate usposabljanja. Najprej gre za opredelitev skupin nosilcev interesov ter za določitev njihovih interesov in informacijskih potreb. Nato sledi določanje učinkov izobraževanja glede na ugotovljene interese in povezave. Ko so podatki zbrani in analizirani, so informacije predstavljene v obliki, ki ustreza posameznim nosilcem interesov. To v praksi pomeni, da lahko izdelamo celo več poročil, ki si v vsebini ne nasprotujejo, ampak zgolj v načinu predstavitve ugotovitev in v poudarkih.

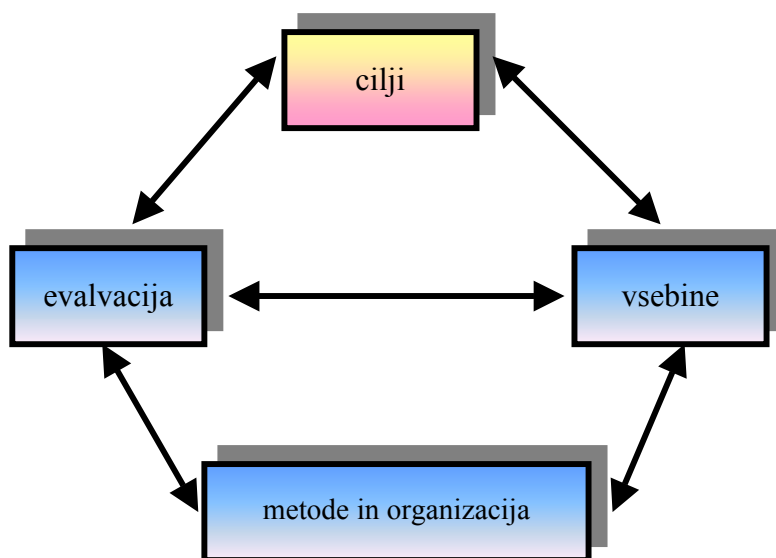
Cilj evalvacij, namenjenih posegu ni le analizirati in interpretirati zbrane podatke, ampak tudi poiskati način za prevedbo ugotovitev v dejanja (npr. zagotoviti podatke, katerih uporaba bo povzročila spremembe). Prednost teh evalvacije je, da so zelo prilagodljive, kar pa hkrati lahko predstavlja tudi potencialno slabost, v primeru, da postanejo preveč prilagodljive in se spreminjajo ob vsaki, tudi nepomembni, spremenjeni okoliščini, kar privede do šibkih in neprepričljivih rezultatov in okoliščin. Druga nevarnost pa preži v tem, da lahko postane evalvator, zaradi želje čim bolj približati se naročniku, preveč povezan s programom in tako zmanjša svojo nepristranskost in verodostojnost.

4.7.2. Tradicionalni modeli evalvacije

Evalvacija izobraževanja se je v moderni obliki razvila v začetku 20. stoletja, kot posledica poskusa izboljšanja izobraževalnega procesa. V začetku se je evalvacija zdela uporabna predvsem šolskim ustanovam, ki so v njej videle možnost za izboljšanje šolskih sistemov. Evalvirali in primerjali so tradicionalne učne programe s sodobnejšimi modeli in prišli do ugotovitve, da so za doseganje boljših rezultatov učencev potrebni novi načini. Izhodišče primerjave so bili učni cilji, ki so bili hkrati tudi merila za evalvacijo izobraževalnih programov.

Najvplivnejši zagovornik oblikovanja učnih načrtov (programov) na podlagi učnih ciljev je bil Ralph Tyler. Ključni pri **Tylerjevem modelu evalvacije** so cilji, ki so osnova za načrtovanje, vodilo pri izvajanju pouka, podlaga za teste oziroma ocenjevalne postopke ter izhodišče za sistematično evalvacijo programa (model ciljno usmerjene evalvacije). Tyler prvi uporabil pojem evalvacije za dejavnost ugotavljanja dosežkov študentov. Pred tem so se uporabljali predvsem pojmi kot so merjenje ali testiranje. Vendar pa evalvacijo ni razumel zgolj kot merjenje ali testiranje končnih dosežkov, ampak kot formativni oziroma sprotni vidik.³⁴ Evalvacijska dejavnost služi za ugotavljanje doseganja sprememb v navadah (ciljev) ter za ugotavljanje težav, ki jih imajo udeleženci programa pri doseganju teh ciljev in hkrati za odpravljanje teh težav. Takšno razumevanje evalvacije je razvidno tudi iz njegovega procesa načrtovanja programa izobraževanja, ki ga prikazuje shema 4.24.

Tako zasnovana evalvacijska dejavnost predstavlja premik od učno-snovnega načrtovanja (podlaga načrtovanja je določen izsek vsebine) k učno-ciljnemu načrtovanju (podlaga za vse nadaljnje korake so cilji). Štirideset let kasneje, v osemdesetih letih 20. stoletja, pa Taylor ni bil več zadovoljen s svojo opredelitvijo evalvacije, zato jo je dopolnil. Ugotovil je, da ima pojem evalvacije veliko širši pomen, kot ga je sam opredelil v začetku tridesetih let. Poleg formativne evalvacije obstaja tudi evalvacija izpeljave izobraževalnega programa, evalvacija, ki ugotavlja dolgoročne učinke izobraževanja, večjo pozornost pa je potrebno nameniti tudi nezaželenim učinkom izobraževanja ter vplivom dejavnikov iz okolja, ki jih v svojem prvotnem modelu ni upošteval.



Shema 4.24.: Proces načrtovanja izobraževalnega programa po Tylorju (1971, v Možina T., 2003)

³⁴ Tyler takrat še ni uporabljal izraza formativne evalvacije. Pojem formativne in sumativne evalvacije je kasneje vpeljal Scriven (1983).

Kot ostali modeli, je bil tudi Tylerjev model povezan z vedenjskimi cilji deležen nekaterih pomislekov. Evalviranje vedenja na podlagi merljivih ciljev naj bi bilo preveč mehanično. Poleg tega je najlažje meriti manj pomembno vedenje, kar privede do tega, da so zares pomembni rezultati ostali podcenjeni oziroma prikriti. Modelu so očitali tudi to, da je nemogoče v naprej predvideti vseh ciljev, zato v preučevanje ne more biti zajeta vsa širina okoliščin konkretnega dela.

Taylorjev vpliv je močno zaznan pri **Chronbachovem evalvacijskem modelu** (1983), ki ravno tako kritično pristopi k dotedanjim postopkom testiranja oziroma oblikovanja testov. Glavni namen Chronbachovega modela evalvacije je zbiranje informacij za odločanje o programu izobraževanja. Naredi korak dlje kot Tyler, saj zelo poudarja procesne evalvacije (sprotno spremljanje procesov – proces učenja, dejavnost izvajalcev programov, ustreznost virov, ...) v nasprotju s Tylerjevim končnim merjenjem učinkov glede na postavljene cilje. Sprotno spremljanje dosežkov ter razvojna dimenzija evalvacije (uporaba zbranih rezultatov za nadaljnji razvoj programa), je vsekakor prednost tega modela. Poleg sprotnega spremljanja dosežkov udeležencev izobraževanja predlaga tudi merjenje stališč in prepričanj ter sprememb le-teh. Kot pomanjkljivost pa bi lahko, podobno kot pri Tylerju, navedli, da obravnava evalvacijo ločeno od ostalih kontekstov oziroma da ne upošteva ostalih dejavnikov, ki imajo lahko vpliv na izobraževanje.

Na tovrstne vplive je opozoril **Stufflebeamov model evalvacije CIPP** (1983), ki evalvacijo razume kot proces, s pomočjo katerega si pridobimo podatke in informacije, ki jih potrebujemo pri sprejemanju odločitev. Ločil je med 4-imi tipi evalvacije (Stufflebeam, 1983 v Možin T., 2003:130-131) – med procesno, produktno, kontekstualno in inputno evalvacijo, ki sem jih predstavila že v poglavju 4.1. Takšna opredelitev evalvacije omogoča, da lahko posamezno vrsto evalvacije uporabljamo kot samostojno študijo. Hkrati pa, kot je poudaril že sam avtor, je viden tudi sinergičen vpliv posameznih vrst evalvacije. Posamezni podatki pridobljeni pri eni vrsti evalvacije nam služijo za razumevanje podatkov pri drugi vrsti. Čeprav je model predstavljen linearno, gre za povezavo med različnimi vrstami evalvacije ter hkrati potrebo po njihovi kombinaciji in celovitemu pogledu na evalvacijo. Stufflebeam daje velik poudarek načrtovanju evalvacije, saj meni, da dobro pripravljen evalvacijski načrt nujna podlaga za uspešno izpeljavo evalvacije. Načrt vsebuje pregled nalog, obveznosti in odgovornosti, postopek pridobivanja informacij, načrt poročanja o rezultatih in načrt vodenja študije. Model vsebuje tako formativni kot sumativni vidik evalvacije. Kot formativno ali proaktivno evalvacijo lahko opredelimo evalvacijo namenjeno sprejemanju odločitev, evalvacijo namenjeno izkazovanju odgovornosti oziroma naše zmožnosti, da opišemo in zagovarjamo pretekle odločitve, pa kot sumativno ali retroaktivno.

Največja odlika Stufflebeamovega modela je, da poleg systemskega pogleda evalvaciji izobraževanja dodal tudi »samoevalvacijo« na ravni izobraževalne organizacije (enote). Model vsebuje tudi veliko »menedžerskih prijemov« z značilnostmi projektnega menedžmenta, ki je zelo učinkovita strategija delovanja v poslovnem svetu. Kot pomanjkljivost modela bi lahko navedli to, da nameni premalo pozornosti vključevanju različnih subjektov v evalvacijski proces ter da tem subjektom ne nameni posebej dejavne vloge.

Praksa določanja učnih ciljev se je v organizacijah začela pojavljati šele v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, začenši s Kirkpatrickovim **sistematičnim modelom evalvacije** (1959/60). Model predstavlja evalvacijsko hierarhijo štirih ravni, ki so hkrati tudi merila evalvacije (Kirkpatrick, 1998):

☞ **1. raven – reakcija:** meri, kaj udeleženci usposabljanja mislijo in čutijo o izobraževanju; gre za nivo doseženega zadovoljstva udeležencev, hkrati pa je za izobraževanje nujno, da je reakcija pozitivna, saj le tako lahko dosežemo želene učinke – udeleženec, ki ne reagira pozitivno na program izobraževanja, verjetno ne bo motiviran za učenje; pozitivna reakcija je pomembna tudi za nadaljnje izvajanje programa - izvajali bomo le tiste programe, ki so bili dobro sprejeti;

☞ **2. raven – učenje:** meri, kaj se udeleženci naučijo med izobraževanjem oziroma obseg sprememb, ki jih zaznamo v navadah, znanju, spretnostih udeležencev izobraževanja; o učenju govorimo takrat, ko se uresniči vsaj ena od naslednjih sprememb – spremeni se vedenje, nivo oziroma obseg znanja se poveča, spretnosti se izboljšajo;

☞ **3. raven – vedenje:** meri učinke izobraževanja na posameznikovo delovno uspešnost oziroma obseg sprememb v njegovem vedenju; do spremembe v vedenju bo prišlo, v kolikor so izpolnjeni štirje pogoji – udeleženec mora imeti željo (potrebo) po spremembi, vedeti mora, »kaj« in »kako« delati, delati mora v pravem okolju ter mora biti nagrajen za to;

☞ **4. raven – rezultati:** meri učinke izobraževanja na organizacijsko učinkovitost, gre za »končne« rezultate, ki so bili posledica tega, da se je nekdo udeležil izobraževanja; ti rezultati lahko vključujejo večjo produktivnost, večjo kvaliteto, zmanjšanje stroškov, zmanjšajo pogostost in/ali resnost poškodb, večjo prodajo, zmanjšajo reklamacije, povečajo dobiček; pomembno je tudi to, da so lahko rezultati dolgoročnega značaja in niso otipljivi takoj po zaključku programa.

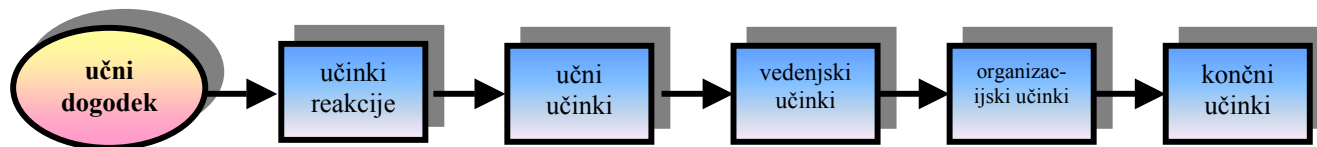
Vse navedene ravni so pomembne. Hkrati pa so med seboj povezane - nižja raven ima vpliv na višjo raven. Bolj kot se pomikamo »navzgor« po ravneh, zahtevnejši in časovno daljši postajajo procesi evalvacije. Cilji naj bi bili določeni za vsako izmed ravni – za reakcijo udeležencev na program, za

učenje na koncu usposabljanja, za spremenjeno vedenje pri delu ter za končne spremembe v organizacijski učinkovitosti. Podrobnejša predstavitev posameznih ravni bo sledila v poglavju 4.8.

Štiristopenjski sistematični model evalvacije je od 60. let prejšnjega stoletja sinonim za evalvacijo izobraževanja. Kljub nadaljnjemu razvoju področja evalvacije, nobenemu kasnejšemu modelu ni uspelo preseči osnovnega koncepta tega štiristopenjskega modela. Tako je vsebina novih modelov v svojem jedru ostala dejansko enaka Kirkpatrickovemu modelu, kar gre verjetno pripisati dejstvu, da je model relativno enostavno zastavljen. Model pa je deležen tudi kritik, predvsem na račun nedovršenosti ter da gre pri modelu zgolj za taksonomijo pričakovanih rezultatov. Tudi vzročno-posledična povezanost med ravni, ki jo zagovarja Kirkpatrick, empirično ni bila dokazana. Raziskave so pokazale³⁵, da merila reakcije niso povezana z drugimi merili, ter da dobra reakcija ne napoveduje učenja, vedenjskih sprememb ali boljših organizacijskih rezultatov nič bolj kot slaba. Glavna težava modela pa je v tem, da ima omejeno sposobnost razlage. Model namreč zelo dobro odgovarja na vprašanja o predmetu (kaj), šibak pa je pri iskanju odgovorov o vzrokih (zakaj). Vzrok za pomanjkljivost je verjetno v tem, da model ne upošteva razmer v delovnih okoljih udeležencev ter ta ne predvideva vpliva različnih organizacijskih dejavnikov na uspešnost uporabe novega znanja in spretnosti.

Tem štirim ravnam so v nadaljnjem razvoju evalvacijskih modelov sledili številni teoretiki in praktiki³⁶, ki za razliko od Kirkpatricka ponujajo različno število ravni in vidike merjenja. Hamblin (1974, v Miglič, 2002) štirim evalvacijskim ravnam doda še peto – **končna vrednost**, ki se nanaša na končno vrednost izobraževanja v povezavi z družbeno pomembnostjo. Hamblin poudarja, da moramo učinke evalvirati od spodaj (nižjih ravni) navzgor z ocenjevanjem doseganja opredeljenih ciljev (cilji so opredeljeni za vsako raven). To je nujno zato, ker spremembe na nižjih ravneh, vplivajo na spremembe v višjih ravneh.

Hamblinovi pet stopenj Bramley (1996, v Miglič, 2002) še natančneje poveže v verigo vzrokov in posledic (shema 4.25.). Izobraževanje sproži reakcije, ki usmerjajo učenje, kar vodi k vedenjskim



Shema 4.25.: Zaporedje posledic učnega dogodka (Miglič, 2002)

³⁵ Več o tem v Alliger in Janek (1989), Dixon (1990) in Mathieu (1992).

³⁶ Kirkpatrickov model postopno nadgrajujejo Bramley in Newby (1984), Jones (1969), Warr, Bird in Rackham (1970).

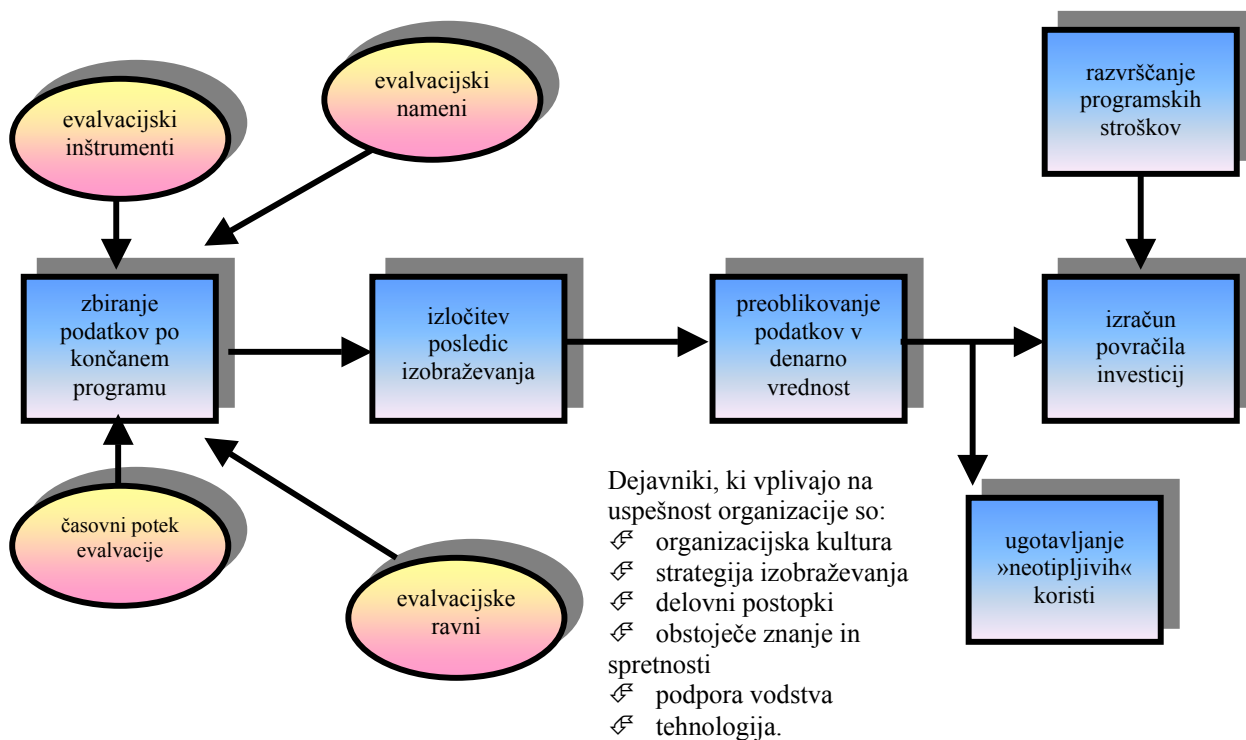
spremembam, to pa k spremembam v organizaciji (ali njenih delih), kar posledično pomeni spremembe v doseganju končnih organizacijskih ciljev. Shema postane vprašljiva, če se učenje ne odvija med podrobno načrtovanim učnim dogodkom (npr. seminarjem, tečajem), ampak med bolj prilagodljivim in svobodnimi oblikami učenja (npr. dejavno učenje). Rezultate takšnega učenja si je težko zamisliti v takšnem okviru, poleg tega postane vprašljivo tudi časovno zaporedje posameznih rezultatov. Le-ti se lahko pojavljajo tudi v nasprotnem zaporedju oziroma hkrati se lahko pojavlja več rezultatov. Predpostavljanje vzročnosti le na podlagi dejstva, ker eno poteka za drugim, je lahko zavajajoče, ker lahko na rezultate naslednje ravni vplivajo tudi drugi dejavniki.

4.7.3. Sodobni modeli evalvacije

Nadaljnji razvoj evalvacijskih modelov je šel v smeri nadomestitve Kirkpatrickovega modela, predvsem glede merjenja višjih evalvacijskih ravni. Eden takih je **Phillipsov model vračanja investicij**, za katerega so značilna pozitivistična in k rezultatom usmerjena prizadevanja. Phillipsov model je dejansko podaljšek Kirkpatrickovega štiristopenjskega modela, saj mu je avtor dodal le peto raven oziroma novo merilo. Peta raven predstavlja povračilo v usposabljanje vloženih sredstev in za organizacijo predstavlja merilo vrednosti programa izobraževanja, izraženo v denarni vrednosti. Za izračuna povračila investicij sta možna dva načina:

- ☞ **Izračun povprečja koristi in stroškov** (ang. benefit/cost ratio);
- ☞ **Izračun vračila investicij** (ang. return on investment - ROI).

Naslednja shema 4.26. prikazuje poenostavitev Phillipsovega modela, ki vključuje zbiranje programskih podatkov, ločitev posledic izobraževanja od drugih vplivov in poskus ocenjevanja prispevka izobraževanja na denarni način. Ločevanje posledic izobraževanja na organizacijsko uspešnost in učinkovitost od drugih vplivov je vsekakor dobra plat modela. Ima pa po mnenju strokovnjakov tudi slabosti, ki se kažejo v tem, da je težko zanesljivo določiti denarno vrednost subjektivnih podatkov oziroma preveliko zanašanje na ocenjevalčeve sposobnosti ugotoviti enoto rezultata, ki bi jo bilo mogoče preoblikovati v denarno vrednost. Kot pomanjkljivost modela lahko navedemo tudi to, da ne vključuje faze analize potrebe po izobraževanju.



Shema 4.26.: Phillipsov model izračuna povračila investicije v izobraževanje (Miglič, 2002)

Tudi **Kearnsov in Millerjev model KPMT**³⁷, ki je dejansko nadaljevanje Phillipsovega modela, ima podobne pomanjkljivosti. Kearns in Miller (1997, v Miglič 2002) dokazujeta, da se lahko vsakršno korist preoblikuje v konkretno finančno matriko. Izhodišče modela predstavljajo poslovni ukrepi, s katerimi želi organizacija izboljšati svoje poslovanje. Naloga izvajalcev in organizatorjev izobraževanja je, da ugotovijo dejavnike, s katerimi je mogoče doseči izboljšanje, čemur sledi določanje posegov, ki bi to izboljšanje prinesli. Pri tem pa preveč »zaupata« evalvatorjevim sposobnostim ugotavljanja in merjenja tega, kar se dogaja v organizaciji in med zaposlenimi ter premalo upoštevata dejavnike, ki poleg usposabljanja še vplivajo na uspešnost organizacije. Pozitivno pri modelu pa je to, da je v analizo vključena tudi prva faza izobraževanja – analiza potreb.

Model LBS (londonske poslovne šole)³⁸ vključitev analize potreb po izobraževanju še bolj poudarja. Namen evalvacije naj bi bil povečanje učnih izkušenj, kar dosežemo s sistematičnim povezovanjem evalvacije s celotnim procesom izobraževanja, torej od faze analize potreb dalje, pri čemer je evalvacija naravna posledica razvijanja izkušenj. Program izobraževanja in evalvacija naj bi bili sočasni in vzajemni dejavniki, kar pomeni, da je proces evalvacije odprt in prilagodljiv ter da odseva konkretne

³⁷ Model je poimenovan po začetnicah avtorjevih imen – Paul Kearns in Tony Miller.

³⁸ Avtorja modela sta Michelli in Haskins (1997).

izkušnje posameznika in njihovo pridobivanje. V evalvacijo so poleg udeležencev usposabljanja vključeni tudi nadrejeni, izvajalci programa in stranke (uporabniki storitev organizacije).

Čeprav model sam po sebi ni nič novega v primerjavi z ostalimi evalvacijskimi modeli, saj le poudarja določene vidike, ki so že dalj časa utečena praksa izobraževanja, pa mu lahko v prid pripišemo sodobni fenomenološki pogled in usmerjanje na individualno doživljanje izkušenj.

Alternativo Kirkpatrickovemu modelu predstavlja tudi **Holtonov model prenosa znanja** (1996). Je obsežnejši model evalvacije in v nasprotju s Kirkpatrickovim modelom ocenjuje vpliv osnovnih interventnih spremenljivk, kot so motivacija za učenje, posameznikove sposobnosti za izobraževanje, njegove osebnostne značilnosti ter okoliščine prenosa znanja. Prvotni model je bil precej zahteven in obsežen, zato ga je Holton kasneje poenostavil z usmerjanje na ugotavljanje vplivov, ki delujejo na rezultate individualne delovne uspešnosti. Model je oblikovan kot konceptualni model prenosa znanja in skuša opisati sistem prenosa ter dejavnike, ki vplivajo (zavirajo ali pospešujejo) na prenos učenja iz učnega okolja v delovno okolje.

Holton za merjenje rezultatov usposabljanja predlaga le troje meril (Miglič, 2002:120):

- ↩ **učenje:** doseganje neposrednih učnih rezultatov, načrtovanih v programu izobraževanja oziroma usposabljanja;
- ↩ **spremembe v individualni delovni uspešnosti:** kot rezultat uporabe novega znanja pri delu
- ↩ **organizacijske rezultate:** posledice sprememb v delovni uspešnosti posameznika.

Dejstvo, da ne obravnava reakcije udeležencev izobraževanja kot prvi rezultat izobraževanja, je vsekakor prednost modela, saj raziskave niso pokazale pomembnejših povezav med reakcijo in učenjem. Modelu lahko štejemo v dobro tudi to, da se odmakne od vzročno posledičnega razmišljanja (rezultatov) ter se osredotoči na razmišljanje o načinu delovanja izobraževanja in o krepitvi dejavnikov, ki spodbujajo izobraževanje v organizaciji. Hkrati pa se s tem izogne slabosti drugih modelov, ki temeljijo na rezultatih oziroma na vzročno-posledičnem odnosu med izobraževanjem in rezultati.

4.8. Evalvacija učinkov izobraževanja in usposabljanja na ravni organizacije

Predstavljeni modeli evalvacije izobraževanja in usposabljanja odsevajo prepričanje, da mora biti evalvacija oblikovana tako, da poleg sprememb v načinu razmišljanja in vedenja udeležencev

izobraževanja in usposabljanja, zajema tudi spremembe, ki se kažejo v večji uspešnosti in udeležencev na delovnem mestu ter posledično tudi v večji uspešnosti organizacije.

Spremembe, ki so posledice izobraževanja in usposabljanja se kažejo v različnih oblikah in kazalcih ter se odvijajo na več ravneh. Zato je pri ugotavljanju učinkov priporočljivo slediti zaporedju od individualne ravni, preko uspešnosti skupin oziroma oddelkov do uspešnosti organizacije kot celote. Pri tem ne smemo slediti neutemeljeni domnevi, da bo individualno učenje vedno vodilo k spremembam v organizacijski uspešnosti, ampak je smiselno tudi to domnevo preveriti.³⁹

V praksi je le malo organizacij, ki pri evalvaciji izobraževanja in usposabljanja presežejo reakcijsko raven.⁴⁰ Razlogi za to so najverjetneje povezani z težavami pri določanju ciljev na višjih ravneh. Določanje ciljev na prvi in drugi ravni (reakcija in učenje) je razmeroma lahko, medtem ko na višjih ravneh (spremembe vedenja, večja uspešnost organizacije) zahtevnost strmo narašča. Poleg tega je na višjih ravneh težko ločevati med vzroki in posledicami, saj je neposreden vpliv na končne rezultate težko pripisati zgolj izobraževanju ali usposabljanju. K težavnosti evalvacije na višjih ravneh pa še dodatno prispeva časovni zamik med zaključkom usposabljanja in njegovimi učinki na organizacijo. Kljub temu pa drži, da bolj kot je evalvacija dosledna, kakovostna in uspešna na začetnih ravneh, večja je verjetnost, da izobraževanje ali usposabljanje vpliva na uspešnost posamezne organizacijske enote ali organizacije kot celote.

V nadaljevanju bom poskušala predstaviti značilnost posameznih ravni, ki sem jih povzela po Kirkpatrickovemu sistematičnemu modelu evalvacije ter metode in tehnike, ki so primerne za evalvacijo izobraževanja in usposabljanja na različnih ravneh.

4.8.1. Evalvacija reakcije

Pri evalvaciji reakcije gre za podobno stvar, kot nor. pri merjenju zadovoljstva strank (kupcev). Če želimo, da bo program uspešen, morajo biti reakcije udeležencev pozitivne. V nasprotnem primeru se ne bodo pripravljene učiti. Poleg tega bodo svoje mnenje (dobro ali slabo) posredovali tudi ostalim potencialnim udeležencem programa. Spremljanje reakcije je pomembno predvsem zato, ker nam to

³⁹ Niti praksa niti teorija ne ponujata prepričljivih dokazov, ki bi potrjevali povezanost posameznih ravni. Pač pa je iz raziskav razvidno, da je povezanost med merili reakcije in drugimi tremi merili zelo šibka (Miglič, 2002)

⁴⁰ Rezultati raziskav kažejo (Velika Britanija), da organizacije v 90% primerov uporabljajo kot edini vir evalvacijskih podatkov reakcijske vprašalnike ter da je le 19% organizacij poskušalo evalvirati usposabljanje glede na organizacijske koristi (Bramley, 1996, v Miglič, 2002).

služi kot povratna informacij o programu. Posreduje nam podatke o tem, kaj je bilo dobro, kaj moramo izboljšati v prihodnje. Pove nam, kako učinkovit so bili izvajalci programa – do kolikšne mere so uspeli doseči, da bodo zaposleni boljše/lažje opravljali svoje delo. Služi kot informacija, ki jo posredujemo managerjem.

Uveljavljene oblike merjenja reakcije so:

- ☞ **vprašalniki;**
- ☞ **razgovori;**
- ☞ **pisna poročila.**

Spremljanje reakcije je sorazmerno lahko opravilo. Večina evalvatorjev uporablja t.i. standardizirane vprašalnike, ki ga v praksi lahko najdemo v različnih izpeljavah⁴¹. Vprašalniki omogočajo enostavno obdelavo in primerjavo med različnimi programi, vendar pa je količina in zvrst pridobljenih informacij omejena. Poleg te metode so na voljo še drugi načini, celo učinkovitejši in natančnejši, za evalviranje kakovosti izobraževanja:

☞ **ocena koristnosti učenja:** izvaja se med potekom izobraževanja; pri več dni trajajočem izobraževanju udeleženci na koncu vsakega dneva najprej zabeležijo, kaj mislijo, da so se ta dan naučili še posebej koristnega za svoje delo, nato pa ugotovitve v razgovoru posredujejo drugim udeležencem in izvajalcu; izvajalcu to služi kot povratna informacija o razumevanju vsebine in možnosti prenosa na učenja na delovno mesto, ostalim udeležencem pa kot pomoč pri razmišljanju o uporabi novosti; rezultati analize so izhodišče za naslednji dan oziroma za prihodnje ponovitve programa;

☞ **analiza vedenja:** temelji na opazovanju udeležencev in analiziranju njihovega vedenja (npr. sprememba besednega izražanja) ter je koristna metoda za evalviranje kakovosti poteka učnega dogodka; da je metoda zanesljiva, je potreben enostaven in objektivni sistem kategoriziranja vedenja.

Reakcija je prvi nivo v evalvacijem procesu, vendar kljub temu pomemben in bi morala biti izpeljana za vsa izobraževanja. Reakcija oziroma odgovori udeležencev morajo biti rangirani, primerjati jih moramo s postavljenimi standardi, jih interpretirati in analizirati ter na koncu ustrezno posredovati akterjem (udeležencem, izvajalcem, naročnikom). Vendar pa reakcija zagotavlja le delno sliko, saj kot je bilo že

⁴¹ Vprašanja najpogosteje zajemajo naslednja področja:

vklučenost in ustreznost informacij, dobljenih pred začetkom usposabljanja; v kolikšnem obsegu so bili po mnenju udeležencev doseženi cilji usposabljanja; izvajalčevo podajanje snovi; izvajalčeva uporaba metod in učnih pripomočkov; kraj izvedbe usposabljanja (lokacija, učilnice, preskrba); kakovost organizacije in administracije.

poudarjeno, ni dokazov, da ugodna reakcija vpliva na višje ravni. Kljub temu pa lahko predvidevamo, da je udeleženec, ki je zadovoljen z izobraževanjem, bolj pripravljen prenesti novo znanje in ga uporabiti na delovnem mestu. Seveda ob predpostavki, da so učni cilji in vsebine ustrezni oziroma ustrezno posredovani, v nasprotnem primeru nimamo kaj prenašati v delovno situacijo.

4.8.2. Evalvacija učenja

Pri učenju gre za tri stvari – znanje (ang. knowledge) , spretnosti (ang. skills), odnose in stališča (ang. attitudes). Evalvacija učenja predstavlja iskanje odgovorov na vsaj enega od treh vprašanj in sicer:

- ☞ **katera znanja so bila naučena:** gre za ugotavljanje ravni teoretične usposobljenosti posameznikov;
- ☞ **katere spretnosti so bile osvojene ali izboljšane:** nanaša se na posameznikovo učinkovito delovanje ter hkrati izraža strokovnost izvajanja specifične naloge;
- ☞ **kateri odnosi in stališča so se spremenili:** gre za ocenjevanje dovezetnosti ali nagnjenja k zelenemu/zahtevanemu načinu obnašanja v posameznih situacijah.

Napredek učenja se meri za vsakega udeleženca posebej na način, ki omogoča količinsko opredeljevanje rezultatov. Vrednotenje učenja je zahtevnejše kot vrednotenje reakcije. Izhodišče vrednotenja učenja predstavljajo cilji izobraževanja, ki morajo biti ustrezno oblikovani (zajemati morajo ves razpon načrtovanega učenja ter izraženi morajo biti na način, ki omogoča merjenje njihovega doseganja). Metode in tehnike vrednotenja učenja so opredeljene z **evalvacijskim načrtom**⁴², ki predstavlja model preverjanja hipotez o uspešnosti izobraževanja. Oblikovan mora biti tako, da so podatki, pridobljeni z izbranimi metodami in tehnikami zbiranja, lahko empirična osnova za oblikovanje sklepov.

Glede na omenjene možnosti v praksi prevladujeta dva tipa evalvacije učenja:

- ☞ **ugotavljanje doseganja ciljev izobraževanja:** ali so udeleženci dosegli zahtevanje standarde/ravni zmožnosti; ocenjuje se le na koncu usposabljanja;

⁴² Od številnih različnih tipov raziskovalnih načrtov so v andragogiki najpogostejši naslednji trije (Miglič, 2002): **sukcesivni načrt:** je najenostavnejši način ugotavljanja uspešnosti in učinkovitosti učenja; temelji na ugotavljanju posameznikovega znanja in spretnosti s primerjavo le-teh pred izobraževanjem in po njem; **komparativni načrt:** temelji na primerjanju uspešnosti udeležencev izobraževanja v odvisnih spremenljivkah z uspešnostjo članov kontrolne skupine, ki se ni udeležila usposabljanja; **eksperimentalni načrt:** skuša se izogniti slabostim prejšnjih dveh evalvacijskih načrtov ter izkoristiti njune prednosti; vključuje izvajanje zaporednih merjenj v skupini, ki se izobražuje ter v kontrolni skupini, kar omogoča ugotavljanje sprememb v uspešnosti obeh skupin v času trajanja izobraževanja.

☞ **merjenje napredka v znanju, spretnostih, stališčih odnosih:** ocenjevanje se izvaja pred izobraževanjem in po njem.

Tudi metode in tehnike merjenja učenja so povezane s cilji usposabljanja, pri čemer sta najpogostejši metodi merjenja:

☞ **pisni testi:** s tem se najpogosteje preverja pridobivanje znanja; lahko gre za standardizirane teste oziroma za teste, ki so oblikovani namensko za vsako situacijo posebej;⁴³

☞ **nastop:** z opazovanjem nastopov se ocenjuje učenje, ki temelji na pridobivanju in izpopolnjevanju spretnosti; sem spadajo npr. dajanje delovnih navodil, vodenje razgovora ali sestanek, izboljšanje spretnosti pisanja, branja, govorništva; kot evalvacijske tehnike se uporabljajo npr. demonstracije, individualni nastopi, igre vlog, razgovori.

Za merjenje praktičnega znanja ne moremo uporabljati istih postopkov kot za preverjanje teoretičnega znanja, saj z nizom nalog objektivnega tipa ne moremo ugotoviti, ali je posameznik tudi dejansko sposoben opraviti neko delo. Za ugotavljanje sprememb v delovni uspešnosti posameznikov so primerne metode, kot so: neposredno opazovanje, razgovori, vprašalniki, lestvice stališč, ... Opazovanje sprememb v vedenju je precej težje, kar lahko razložimo z dejstvom, da udeleženci izobraževanja lahko poznajo pravilen odgovor, kar pa še ne pomeni, da so oziroma bodo tudi dejansko spremenili svoje vedenje. Zato je spreminjanje vedenja dolgotrajen in zahteven proces ter predstavlja že naslednjo raven evalvacije.

Evalvacija učenja je vsekakor pomembna. Brez učenja namreč ne moremo pričakovati, da bo prišlo do spremembe vedenja. Poleg tega pa evalvacija učenja nudi povratno informacijo izvajalcem programov. Primerjava postavljenih ciljev z dosežki pove, kje je izvajalec programa dosegel zastavljeni cilj in kje ne. Vzrok za nedosego cilja je lahko v programu izobraževanja in zbrani podatki lahko služijo kot izhodišče za nadaljnje spremembe oziroma izboljšanje programa izobraževanja.

4.8.3. Evalvacija sprememb vedenja

Tretji nivo evalvacije poskuša odgovoriti na vprašanje, ali je pri posameznikih prišlo do sprememb vedenja zato, ker so se udeležili programa izobraževanja. To pa predstavlja precej težjo in zahtevnejšo

⁴³ Pogosta oblika testov so: **fazni testi** (namenjeni so spremljanju napredka med samim izobraževanjem) in **zaključni testi ali izpiti** (Miglič, 2002).

nalogu, kot je evalvacija prvih dveh ravni. Razlog za to predstavlja dejstvo, da udeleženci izobraževanja svojega vedenja ne bodo spremenili, dokler nimajo priložnosti (ustreznih okoliščin – pomoč sodelavcev, nadrejenih, motivacije, nagrade, ...) za to. Poleg tega je nemogoče napovedati, kdaj bo do spremembe vedenja prišlo. Oziroma povedano drugače, da spremembe lahko pride kadarkoli, lahko že ob prvi priložnosti, lahko pa do spremembe nikoli ne pride, tudi če so okoliščine ustrezne. Pri reakciji in učenju je evalvacija lahko izvedena nemudoma, medtem ko je evalvacija sprememb vedenja časovno daljše in zahtevnejše opravilo. Evalvator si mora odgovoriti na vprašanja kdaj, kako pogosto in kako evalvirati.

Ključni cilj, zaradi katerega organizacije vlagajo v izobraževanje in usposabljanje, je povečanje uspešnosti delovanja organizacije. Namen evalvacije na tej ravni je torej vrednotenje vedenja oziroma sprememb v delovanju posameznika ali skupin po končanem usposabljanju. Preko sprememb vedenja posameznikov lahko pričakujemo izboljšanje delovnih rezultatov ter posredno povečanje uspešnosti organizacije kot celote.⁴⁴ Pri evalvaciji vedenja ločujemo med:

☞ **spremembe v uspešnosti posameznika:** ocenjujemo ali je prišlo do izboljšanja delovne uspešnosti posameznika ter ali je premoščena razlika med zahtevano delovno uspešnostjo in uspešnostjo pred usposabljanjem; ugotavljamo ali je bilo učenje v obliki novega znanja, spretnosti ali sprememb vedenja preneseno na delovno mesto;

☞ **spremembe v uspešnosti skupin:** namen izobraževanja oziroma razvoja skupin je izboljšati učinkovitost skupine ljudi, katerih delo zahteva, da delajo skupaj; evalvacija je usmerjena zlasti na delovne povezave in razmerja ter na načrtovanje dejanj (npr. odločanje, reševanje problemov, komunikacijo, sodelovanje, ...).

Način merjenja vedenjskih sprememb je lahko:

☞ **formalen:** testiranje

☞ **neformalen:** opazovanje je najbolj razširjen oblika ocenjevanja vedenja; lahko je samostojno ali v kombinaciji z vprašalniki in razgovori.

Izhodišče evalvacije sprememb vedenja so cilji izobraževanja in usposabljanja oziroma povedano drugače, če so potrebe po usposabljanju pravilno ocenjene ter če so kazalci zahtevane delovne uspešnosti določeni, je evalviranje na tej ravni dokaj enostavno. Npr. če naj bi bil rezultati zadovoljenih potreb po izobraževanju povečana delovna uspešnost, potem je po končanem programu možno oceniti,

⁴⁴ Pogosto vprašanje, ki se pojavlja v strokovni literaturi je, ali ocenjujemo rezultate ali ocenjujemo vedenje. Včasih celo prevladuje prepričanje, da ni pomembno, kako nekdo dela, ampak le rezultati. Seveda to ne velja za vsa dela oziroma delovna mesta (npr. za zaposlene, ki imajo stik s strankami).

ali je prišlo do izboljšanja. Le-to se lahko kaže v obliki povečane produktivnosti ali v obvladovanju več spretnosti, ki posamezniku omogočajo boljšo prilagodljivost zahtevam delovnega okolja. Posebnost evalvacije vedenjskih sprememb je, da poteka na delovnem mestu, kar v praksi pomeni pravočasno zagotovitev sodelovanja vseh, ki jih evalvacija vključuje ter vzpostavitev kakovostne komunikacije med njimi.

Ta raven evalvacije, je potencialno najdragocenejši vir informacij za ocenjevanje učinkovitosti izobraževanja. Sicer ni končni rezultat evalvacije, vendar nas k temu vodi. Končni rezultat, t.j. izboljšanje rezultatov oziroma uspešnosti organizacije lahko pričakujem le, če je prišlo do spremembe vedenja.

4.8.4. Evalvacija rezultatov in sprememb v organizacijski uspešnosti

Določitev končnih rezultatov, ki so nastali kot posledica izobraževanja je najbolj pomembna ter hkrati najbolj zahtevna naloga, saj terja odgovore na vprašanja kot so npr.: Koliko je izobraževanje prispevalo k večji kvaliteti? Koliko se je povečala produktivnost? Koliko so se znižali stroški? Koliko se je povečal dobiček? Namen te evalvacijske ravni je ugotoviti, ali so bile potrebe po usposabljanju, ugotovljene na različnih ravneh organizacije, zadovoljene in ali je usposabljanje posameznikov oziroma skupin koristilo tudi širšim organizacijskim interesom.

Evalvacija na tej ravni običajno zajema (Miglič, 2002:198):

- ☞ **ugotovitev najpomembnejših kazalcev oziroma meril organizacijske uspešnosti**, ki so podlaga ocenjevanju in ki so določeni že med analizo potreb po izobraževanju ⁴⁵;
- ☞ **seznanitev zaposlenih s kazalci in merili organizacijske uspešnosti pred začetkom izobraževanja**;
- ☞ **opredelitev dolžine posameznega izobraževanja**, ki vključuje čas, potreben za razvijanje in utrjevanje spretnosti ter **opredelitev časa, ki je potreben, da bodo spremenjeno uspešnost zaznali izbrani kazalci**;

⁴⁵ Kazalce merjenja uspešnosti / učinkovitosti, ki naj bi bila posledica izobraževanja lahko razvrstimo v kvantitativne in kvalitativne podatke. **Kvantitativni ali »trdi« podatki** so tipična merila uspešnosti v večini organizacij in jih je sorazmerno enostavno izraziti z denarno vrednostjo: rezultat (npr. proizvedene enote, prodani kosi), stroški (cena enote, operativni stroški, režijski stroški), čas (proizvodni čas, zamude, nadure), kakovost (izmet, reklamacije, številonapak). **Kvalitativni ali »mehki« podatki** temeljijo na vedenju, so težko merljivi in jim je težko določiti denarno vrednost: delovne navade (počasnost, brezbržnost, izostajanje iz dela), delovno vzdušje (pritožbe, zadovoljstvo z delom, odpovedi, zapuščanje), mnenja/stališča (zanesljivost, vdanost, dojemljivost za spremembe), nove spretnosti (izogibanje nesporazumom, odločanje), razvoj / napredovanje (število napredovanj, povečanje plač), dajanje pobud (udejanjanje novih idej).

- ↩ **ugotovitev dejavnikov, ki lahko poleg izobraževanja vplivajo na delovno uspešnost in določitev metod za zmanjšanje njihovega vpliva oziroma metod za merjenje njihovih učinkov** (npr. kontrolne skupine);
- ↩ **vzpostavitev sistema spremljanja rezultatov.**

Pri opredelitvi pojma organizacijska uspešnost literatura ponuja različne definicije, s tem pa se tudi evalvacija osredotoča na različne elemente. Cameron (1980, v Miglič, 2002) v svoji opredelitvi organizacijske uspešnosti, ki je ena sodobnejših, izhaja iz stališča, da je mogoče vse poglede na organizacijsko uspešnost razvrstiti v štiri skupine:

- ↩ **ciljno usmerjeni modeli uspešnosti:** usmerjeni so na organizacijske rezultate in ugotavljajo ali je bila organizacija uspešna pri doseganju svojih ciljev; lahko gre za proizvodne ali storitvene cilje (kakovost, količina, inovativnost, pestrost proizvodov) oziroma za sistemske cilje (rast, dobiček, način delovanja, vračanje investicij);
- ↩ **zagotavljanje virov:** težišče opazovanja se prenese od rezultatov in ciljev na vložke, ki so potrebni za doseg organizacijskih ciljev; kot evalvacija se lahko uporablja primerjava s preteklimi leti, s konkurenti, prilagodljivost;
- ↩ **nosilci interesov:** organizacijsko uspešnost lahko presojamo tudi na podlagi izpolnjevanja pričakovanj skupin – tistih, katerih sodelovanje je za organizacijo pomembno (stranke, zaposleni, ...);
- ↩ **notranji procesi:** z vidika notranjih procesov lahko kot učinkovito organizacijo opredelimo tisto, ki ima malo notranjih disciplinskih prekoračitev, malo medskupinskih konfliktov, kjer se zaposleni čutijo povezani s sistemom, kjer je dober pretok informacij, ...

Koncept evalviranja na tej ravni je najlažje razumeti. Lahko je tudi precej nezahteven in objektivni, vendar pod pogojem, da obstajajo jasni kazalci in merila organizacijske uspešnosti, kar pa je v praksi redkost. Zato se ta evalvacija v praksi redko izvaja. Poleg jasnih, razumnih in konkretnih meril delovne uspešnosti je razlog za neizvajanje evalvacije tudi v dejavnih, ki poleg usposabljanja vplivajo na delovno uspešnost in njene rezultate.

4.8.5. Evalvacija stroškovne učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja

Poleg ugotavljanja ali je izobraževanje zadostilo ključnim ciljem – zadovoljstvu udeležencev, učnim ciljem, ciljem delovne uspešnosti in organizacijskim ciljem, je izobraževanje povezano tudi z ekonomskimi cilji. Tu bi lahko izpostavili predvsem dve vprašanji in sicer ali je bilo izobraževanje

organizirano in izvedeno na cenovno najučinkovitejši način oziroma z najnižjimi možnimi stroški glede na dosežene cilje in ali so koristi izobraževanja odtehtale njegovo ceno oziroma ali je izobraževanje zagotovilo enakovredno povračilo investiranega. Poskuse merjenja povračil lahko v osnovi delimo v tri skupine:

- ☞ **eksperimentalno – raziskovalne metode:** merimo rezultate skupine, ki se je udeležila izobraževanja in jih primerjamo z rezultati testne skupine;
- ☞ **postavljanje sekundarnih poslovnih ciljev:** oziroma bolj neposredno merljivih ciljev vpliva izobraževanja (npr. upad št. pritožb, manjši izpad proizvodnje, večji delež ohranjanja strank, ...);
- ☞ **matematični pristop:** za izračun koristi izobraževanja se poslužujejo različnih enačb in formul ⁴⁶

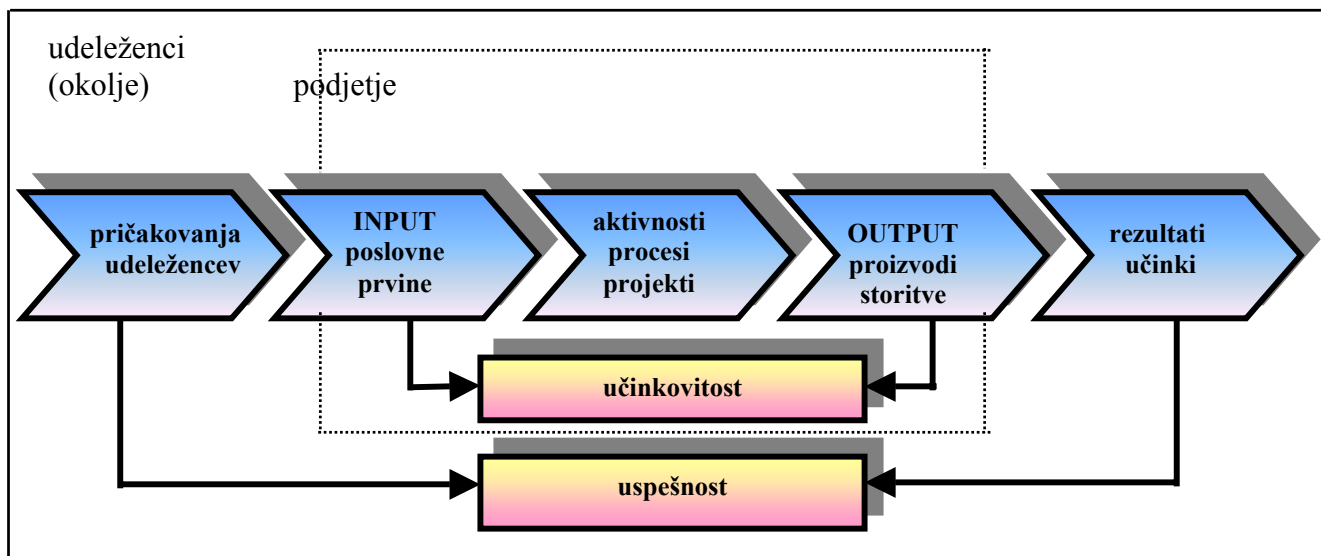
Navezujoč na zgoraj naveden matematični pristop in navedeno formulo (glej opombe) lahko sklepamo, da je vprašanje izračuna koristi morda najtežje pri evalvaciji izobraževanja. Izobraževanje se pogosto opisuje kot investicija, delno lahko vzrok za takšno pojmovanje iščemo tudi v dejstvu, da investicija zveni pozitivneje kot strošek. Vendar ne glede na to, je vsako izobraževanje za organizacijo izdatek, od katerega organizacija pričakuje povračilo. **Povračilo investicij** je računovodski pojem in ga sestavljata izračun stroškov in koristi (vračilo = neto koristi (ali prihranek) programa usposabljanja / stroški programa (programska investicija). Izračunava se lahko pred izvedbo programa, med samo izvedbo in po njej. Najpogostejše uporabljene metode za izračun vračanja sredstev, vloženih v izobraževanje so:

- ☞ **vračila investicije (ang. return on investment – ROI);**
- ☞ **analiza stroškov in koristi (ang. cost-benefit analysis);**
- ☞ **analiza dodane vrednosti (ang. value added analysis);**
- ☞ **diskontiranje (ang. discounted cash flow);**
- ☞ **vračanje sredstev v primerjavi s pričakovanji (ang. return on expectation – ROE).**

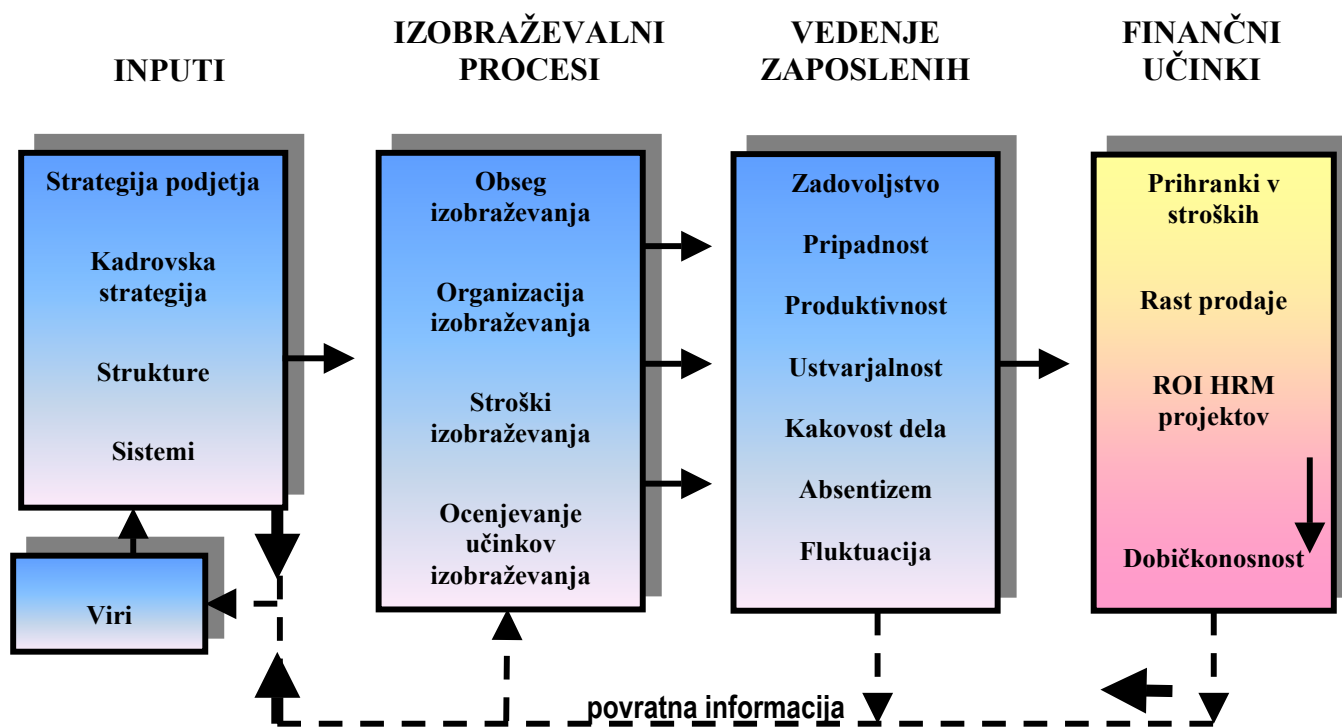
Le izračun povračila investicij ne daje celovitih evalvacijskih rezultatov, zato je smiselno evalvirati vse ravni ter kombinirati različne pristope. Izhajajoč iz tega, se lahko poslužujemo koncepta uspešnosti in učinkovitosti podjetja (shema 4.27.) ter ga poskušamo prenesti na področje izobraževanja in usposabljanja (shema 4.28). Pomembno vprašanje, povezano s poslovanjem podjetja je, kaj je to uspešno poslovanje. Uspešnost pomeni »delati prave stvari«, oziroma tisto, kar vodi v uresničevanje poslanstva podjetja. Torej moramo tudi z vidika izobraževanja planirati in izvajati take izobraževalne

⁴⁶ Primer formule: U (korist / učinek izobraževanja) = YD (leta, ko ima določen razlikovalni vpliv na rezultate podjetja) $\times$ NT (št. zaposlenih, ki se je udeležilo določ. izobraževanja) $\times$ PD (razliko v dosežkih med tistimi, ki so se izobraževanja udeležili in tistimi, ki se ga niso) $\times$ V (standardna deviacija v delovni produktivnosti za isto delovno mesto) – NT (št. zaposlenih, ki se je udeležilo določ. izobraževanja) $\times$ C (strošek).

programe, ki vodijo v uresničevanje tega poslanstva. Učinkovitost pa pomeni predvsem »delati stvari prav«, to je na pravi način pretvarjati poslovne prvine (inpute) v poslovne učinke (outpute). Učinkovitost je predvsem povezana s stroški in časom.



Schema 4.27.: Koncept uspešnosti in učinkovitosti poslovanja podjetja (Rejc, 2001)



Schema 4.28.: Model za merjenje učinkovitosti poslovanja podjetja (Rejc, 2005)

Uspešnost in učinkovitost lahko merimo za vsako enoto, oddelek ali dejavnost, ki se izvaja v organizaciji, torej tudi za izobraževanje. Pomembno je, da poznamo cilje izobraževanja, saj uspešnost in učinkovitost izobraževanja merimo (ali ocenjujemo) z vidika doseganja teh ciljev. Ker je cilj mogoče doseči na različne načine, si opredelimo tudi neko merilo s katerim bomo presojali dosežen rezultat. V tem primeru govorimo o **kazalcih**⁴⁷. Kazalce lahko delimo po številnih kriterijih od katerih je najbolj aktualna delitev na:

☞ **finančne kazalce**: so tisti, ki so izračunani na podlagi denarno izraženih ekonomskih kategorij oziroma kategorij, ki so zajete v temeljnih računovodskih izkazih;

☞ **nefinančne kazalce**: v nasprotju s finančnimi se le-ti nanašajo na nedelarne kategorije in niso izraženi v denarni meri; so pa informacijska podlaga za določanje uspešnosti (npr. zadovoljstvo zaposlenih, kupcev, absentizem, fluktuacija, ...).

Z vidika **namena uporabe kazalcev** ločimo naslednje vrste kazalcev (Rejc, 2001):

☞ **kazalci stanja**: nudijo informacije o začetnem stanju in so podlaga za kasnejše primerjave; povedo nam kje se trenutno nahajamo in kakšno je trenutno stanje na določenem področju;

☞ **kazalci trenda**: prikazujejo, kako se določena kategorija razvija skozi čas;

☞ **kontrolni kazalci**: povedo nam ali se določena kategorija še vedno nahaja znotraj opredeljenega intervala;

☞ **diagnostični kazalci**: povedo nam, kje je problem in zakaj se je pojavil;

☞ **planski kazalci**: imajo vlogo predvidevanja in jih uporabljamo za načrtovanje prihodnjih planov.

Skupino, običajno štirih do šestih kazalcev, imenujemo **družina kazalcev (ang. Family of measures)**. Gre za med seboj povezane, a vendar različne ključne vidike uspešnosti - to so npr. produktivnost, čas, kakovost, stroški, izkoriščenost zmogljivosti. Za vsak vidik lahko naštejemo več različnih kazalcev z vidika učinkovitosti in uspešnosti, kot je za primer izobraževanja prikazano v shemi 4.29 Izobraževanje kot del kadrovske dejavnosti je potemtakem povezano z uspešnostjo podjetja kot celote, saj vpliva tako na finančne (prihodki in odhodki) kot na nefinančne rezultate (zadovoljstvo kupcev, zaposlenih, ...) podjetja.

⁴⁷ Najbolj primerljiv izraz za kazalce je **informacija**, ki jo pojmuje kot obvestilo v danem znakovnem sistemu, ki je sintaktično pravilno, ima nedvoumno semantično vsebino (pomen), ki je zadostna slika pojava na katerega se nanaša ter ima za nosilca odločanja pragmatično vrednost (Turk s sodelavci, 1987, v Rejc, 2001). Kazalce pogosto zamenjujemo s **kazalniki**, kar pa ni pravilno, saj so kazalniki vedno relativna števila (razmerja, deleži, indeksi in odstotki), medtem ko je kazalec lahko tudi absolutno izražena velikost (npr. število izgubljenih delovnih dni zaradi bolezni v določenem obdobju).

Družina kazalcev	Kazalci učinkovitosti	Kazalci uspešnosti
produktivnost	• skupno število udeležencev na vseh programih • % udeležencev na posameznem programu	• % povečanja produktivnosti dela
stroški	• stroški na zaposlenega po programu • letni stroški izobraževanja in usposabljanja	• % prihranka v stroških
čas	• število ur izobraževanja in usposabljanja	• % skrajšanja izdelavnega časa • št. prihranjenih ur na udeleženca
kakovost		• % izboljšanja kakovosti
mehki kazalci		• zadovoljstvo udeležencev z izvedbo programa, gradivom

Shema 4.29.: Primer kazalcev učinkovitosti in uspešnosti za izobraževanje.

4.9. Povzetek

Zakaj sploh govorimo o evalvaciji izobraževanja oziroma o ugotavljanju učinkov procesa izobraževanja? Zakaj bi se tega sploh lotili, saj smo skozi predstavljeno doumeli, da postopek nikakor ni enostaven in potemtakem tudi ne poceni. V prvi vrsti so tu verjetno stroški izobraževanja, ki iz leta v leto naraščajo in zaradi tega se lastniki oziroma vodstvo podjetij upravičeno sprašuje ali je izobraževanje sploh smiselno, ali učinki izobraževanja »pokrijejo« investicije v izobraževanje. Seveda odgovor lahko dobimo z evalvacijo izobraževanja.

Prvi »predpogoj« evalvacije je, da so nam poznani cilji izobraževanja. Oblikovanje ter postavitve objektivnih in merljivih ciljev je namreč podlaga uspešnosti evalvacije, saj lahko le na podlagi ustreznih ciljev določimo merila evalvacije. Tudi pri merilih je pomembna ustreznost in popolnost meril - kot taka nam služijo za ugotavljanje sprememb in določitve stopnje ali ravni doseganja ciljev. Drugi pomemben »korak« je ustrezna metoda evalvacije. Različne metode, tehnike in modele sem v tem delu podrobneje predstavila. Posebno pozornost sem namenila Kirpatrickovemu 4-stopenjskemu modelu evalvacije, ki govori o evalvaciji reakcije, evalvaciji učenja, evalvaciji sprememb vedenja in evalvaciji rezultatov ter sprememb v organizacijski uspešnosti.

V prvem koraku, torej pri evalvaciji reakcije merimo zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem, njihov čustven odziv na izobraževanje, njihovo dožemanje izobraževanja. Pri evalvaciji učenja, ki predstavlja

drugo raven, ugotavljamo raven pridobljenega znanja, katero novo znanje, spretnosti, sposobnosti smo si pridobili, dopolnili ali obnovili. Evalvacija sprememb vedenja, kot tretja raven, odgovarja na vprašanje ali smo pridobljeno znanje tudi dejansko uporabili v svojem delovnem okolju. Četrta raven pa je pomembna predvsem za lastnike oziroma vodstvo, saj nam odgovarja na vprašanje ali je izobraževanje kaj doprineslo k končnim rezultatom podjetja, k ekonomski rasti (npr. rasti dobička, prodaje, večanje tržnega deleža, ...). Pri presoji izobraževanja se ne smemo osredotočiti le na eno od navedenih ravni, kakor tudi ne smemo kateri od ravni pripisovati večjega pomena. Vsaka od ravni namreč nudi odgovor na svoje vprašanje in šele kot celota nam nudijo popolno sliko o izobraževanju. Vendar pa žal v praksi le redka podjetja pridejo do četrte ravni in si tako uspejo odgovoriti, koliko izobraževanje prispeva k skupnim poslovnim ciljem podjetja.

Dejstvo, da se le redka podjetja poslužujejo te ravni še ne pomeni, da to v praksi ni izvedljivo. Zahteva pa vsekakor veliko časa, znanja in posledično tudi denarja. To bo izziv, s katerim se ukvarjam v nadaljevanju naloge. Izhajam bom iz koncepta uspešnosti in učinkovitosti poslovanja podjetja, ki ga je kot takega moč prenesti na vse dejavnosti v podjetju ter iz modela za merjenje učinkovitosti izobraževanja, ki sem ju predstavila v točki 4.8.

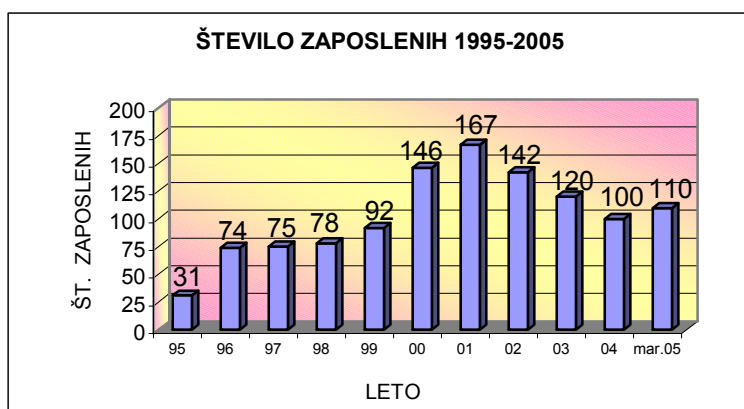
5. EVALVACIJA ZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH V PODJETJU ŠEPIČ D.O.O.

5.1. Predstavitev podjetja Šepič d.o.o.

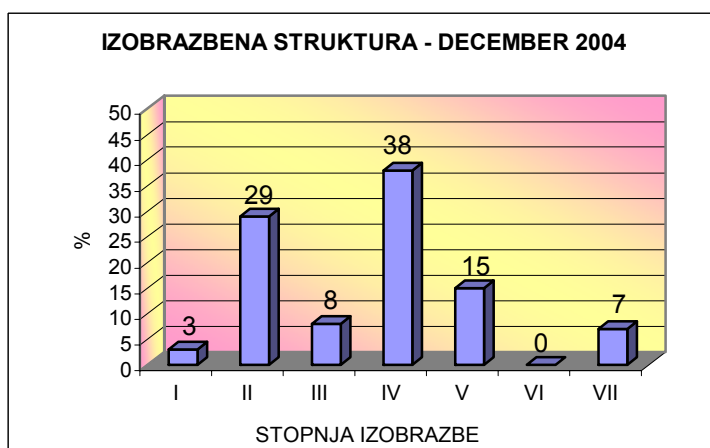
Podjetje Šepič d.o.o., proizvodnja in trgovina, se ukvarja s predelavo poliuretanske pene ter žic. Kot družba z omejeno odgovornostjo je bilo ustanovljeno leta 1995. Začetki podjetja pa segajo v leto 1971, ko je Jože Šepič, kasneje direktor podjetja, začel s samostojno obrtjo – avtoprevozništvom. Leta 1978 začne z novo dejavnostjo, z razrezom poliuretanske pene. Zaposlen je bil sam, pomagali pa so mu družinski člani. Do leta 1981 je število zaposlenih naraslo na 5, kar je po takratni zakonodaji za obrtnike predstavljalo maksimum. Leta 1981 se Jožetu Šepiču pridruži še soproga – Slava Šepič in nastane skupna obrt Šepič Jože in Slava – predelava poliuretanskih mas. Leta 1984 se začne v družinsko firmo usmerjati starejši sin, leto kasneje pa tudi mlajši sin. V letu 1986 se dejavnost razširi na predelavo tekstila, kar omogoči zaposlitev novih delavcev, tako da število zaposlenih naraste na 24. Zaradi zakonskih omejitev v obrtništvu se leta 1992 ustanovi vzporedna družinska firma – družba z omejeno odgovornostjo, katere direktor postane mlajši sin. V začetku leta 1995, kot posledica spremenjene zakonodaje, preneha z delovanjem skupna obratovalnica in nastaneta dva ločena samostojna podjetnika – Šepič Jože s.p. in Šepič Slava s.p. Delavci iz skupne obratovalnice »prestopijo« v Šepič d.o.o., na katero se prenese tudi celotna dejavnost predelave poliuretanske pene. Število zaposlenih se do leta 2001 veča, kar je podrobneje razvidno iz sheme 5.30, po tem letu pa se zaradi prenehanja nekaterih programov število zaposlenih postopno zmanjšuje. V letošnjem letu se zaradi pridobitve novega programa ponovno planira zaposlovanje novih delavcev. Podjetje je bilo do leta 2002 v 100% družinski lasti. V tem letu se zaradi finančnih težav vodstvo podjetja odloči za prodajo deležev oziroma spremembo lastništva – podjetje postane del skupine Prevent⁴⁸.

Z vidika organizacijske strukture, je podjetje razdeljeno na pet organizacijske enote: komerciala, kadrovska služba, proizvodnja in razvoj, kakovost ter finance in računovodstvo. Osnovna dejavnost podjetja je proizvodnja, zato je tudi največji delež zaposlenih v proizvodnji (decembra 2004 je bilo 84% delavcev zaposlenih v proizvodnji ter 16% v upravi). Skladna temu je tudi izobrazbena struktura, kot je razvidno iz sheme 5.31., saj ima 53% zaposlenih IV. oziroma V. stopnjo izobrazbe.

⁴⁸ Skupino Prevent sestavljajo številna podjetja iz Slovenije in tujine. Poleg proizvodnje za avtomobilsko industrijo, ki v skupini Prevent predstavlja glavno dejavnost, pokrivajo podjetja tudi ostale dejavnosti, kot so zaščita, les, gradnje, kovine in logistika. V letu 2005 se je Prevent preimenoval v Prevent Global.



Shema 5.30.: Prikaz števila zaposlenih od leta 1995 do marca 2005



Shema 5.31.: Prikaz izobrazbene strukture na dan 31.12.2004

V podjetju so leta 1997 sprejeli odločitev o pridobitvi certifikatov kakovosti za program avtomobilske industrije⁴⁹, kar jim je v slabem letu tudi uspelo in so v maju 1998 postali nosilec certifikata ISO 9002 in VDA 6.1. Managerji podjetja priznavajo, da je bila pot do takšne stopnje kakovosti zelo težka, saj so bile potrebne velike organizacijske in fizične spremembe, kar je povezano tako z denarjem in časom, kot tudi z znanjem. Gotovo pa se je izplačala, saj se je podjetje s pridobitvijo certifikata kakovosti uvrstilo med najkakovostnejše predelovalce mehke poliuretanske pene in izdelovalce polizdelkov za avtomobilsko industrijo. Certifikat VDA, ki so ga zahtevali standardi nemške avtomobilske industrije, pa je podjetje »povišal« iz drugorazrednih proizvajalcev za splošni trg, na neposredne sistemske dobavitelje avtomobilske industrije. Seveda pa pridobitev omenjenih certifikatov ni pomenila, da lahko podjetje v naprej miruje. Doseženo kakovost je potrebno vzdrževati, izboljševati ter to tudi letno

⁴⁹ Proizvodnja se v osnovi deli na dva programa – program za avtomobilsko industrijo (sedeži in nasloni iz mehke poliuretanske pene ter žice za vgradnjo v avtomobilske prevleke) in splošni program (v glavnem čevljarska in pohištvena industrija). V sklopu avtomobilskega programa sta dva glavna kupca nemški Volkswagen in italijanski Fiat.

dokazovati (vsako leto pooblaščne organizacije presoja sistem kakovosti v podjetju). V letu 2004 se je sistem kakovosti nadgradil skladno z zahtevami standarda kakovosti ISO/TS 16949, ki združuje zahteve standardov ISO ter različnih zahtev avtomobilske industrije .

5.2. Vpetost izobraževanja in usposabljanja v celotno poslovanje podjetja

Kot sem omenila v prejšnji točki, je podjetje nosilec standarda kakovosti ISO/TS 16949, kar pomeni, da svoje poslovanje oblikuje skladno z zahtevami, ki jih ta standard predpisuje. To velja za vse dejavnosti v podjetju, torej tudi za kadrovske dejavnosti oziroma v sklopu te, za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Zato je na tej točki nujno, da na kratko predstavim osnovne pojme v povezavi s kakovostjo ter povezanost sistema kakovosti z izobraževanjem in usposabljanjem.

5.2.1. Sistem kakovosti

Pri opredelitvi kakovosti lahko ločujem med ožjim in širšim pomenom pojma kakovosti (Ishikawa, 1987:48-49). **Ožji pomen** pojma **kakovosti** pomeni kakovost proizvoda »... potruditi se moramo, da dobavimo proizvod z ustrezno kakovostjo, ob ustrezni ceni in ustrezni količini«. **Širši pomen** pa vključuje »... kakovost dela, kakovost storitev, kakovost informacij, kakovost procesa, kakovost oddelka, kakovost ljudi, kakovost organizacije, kakovost ciljev, itd«. Da lahko kakovost dosežemo in ohranimo, je potrebno sodelovanje vseh ravni v podjetju in vseh zaposlenih. To pa ni mogoče doseči le s kontrolo proizvodnega procesa, ki so jo poudarjali v začetku razvoja zagotavljanja kakovosti, ampak je potrebno parametre kakovosti vgraditi v vse dejavnosti v podjetju: vodenje, razvoj, planiranje, načrtovanje, marketing, kadrovanje, računovodstvo,...

Ob takem pojmovanju kakovosti naletimo na pojem **obvladovanje kakovosti**, ki pomeni »razviti, načrtovati, proizvajati in servisirati kakovosten proizvod, ki je najbolj ekonomičen, najbolj uporaben in vedno zadovoljuje potrošnika« (Ishikawa, 1987). Obvladovanje kakovosti temelji na **zagotavljanju kakovosti**, ki je njegova bistvena sestavina. Za Crosbyja (1990:7) zagotavljanje kakovosti predstavlja »...celoto združevalno delujočih sistemov: kontrola kakovosti, zanesljivost, načrtovanje kakovosti, kakovost dobaviteljeva, ugotavljanje kakovosti, kvalifikacijo proizvodov, usposabljanje, testiranje, reklamacije, izboljšanje kakovosti ter vsi drugi sistemi in zamisli o kakovosti, ki temeljijo na teh

možnostih«. Obvladovanje kakovosti v najbolj splošnem pomenu predstavlja obvladovanje samega vodenja, ki ga lahko predstavimo s pojmom **celovitega (totalnega) obvladovanja kakovosti** (ang. Total Quality Management –TQM). Za Ishikawo (1987) totalno obvladovanje kakovosti predstavlja učinkovit sistem za povezovanje razvoja kakovosti, vzdrževanje kakovosti in prizadevanje za izboljšanje kakovosti različnih skupin v organizaciji, da bi usposobili proizvodnjo in servis, da na najbolj ekonomičen način omogočijo slediti kupčevim zahtevam. Kakovost torej pomeni sodelovanje vseh, kar pa hkrati predstavlja nevarnost, da kakovost, ki je dejavnost vsakogar, postane dejavnost nikogar. In ravno zaradi tega mora celotno obvladovanje kakovosti podpreti dobro organizirana funkcija vodenja.

Osnovo zagotavljanju kakovosti predstavlja **politika kakovosti**, ki jo Vujošević (1992: 13) opredeljuje kot »... tisti osnovni dokument, ki opredeljuje pomembnost in odgovornost za kakovost v podjetju« za vse zaposlene. Če želimo, da se načela politike kakovosti uresničujejo, jih mora določiti najvišje vodstvo in morajo vsebovati zlasti: postavitve sistema kakovosti; izdelavo planov, programov in postopkov za izvajanje posameznih dejavnosti; določitev standardov kakovosti; izobraževanje za kakovost; motivacijo za kakovost. Politika kakovosti je, kot krovni dokument podjetja, podlaga za oblikovanje ciljev postopkov, predpisov, obrazcev, list preverjanja, ... za doseganje kakovosti.

Najbolj razširjen in poznan sistem vodenja kakovosti predstavljajo standardi serije **ISO** (ISO – The International Standard Organization; Mednarodna organizacija za standardizacijo)⁵⁰. So sistemi vodenja kakovosti poslovanja gospodarskih in negospodarskih subjektov, ne glede na velikost, dejavnost ali lastništvo. Skladno s tem je njihova vsebina pisana nevtrarno. Standardi so načeloma prostovoljni, za nekatera področja pa jih je Evropska unija uvrstila v svoje smernice (npr. zdravstvo, promet, gradbeništvo in prehrana). Namen standarda je urediti poslovanje tako, da bo odjemalec (kupec, stranka) dobil kar je naročil ter kar pričakuje od dobavitelja oziroma izvajalca. Standard kakovosti naj bi torej zagotavljal, da je izdelek (storitev) v skladu s specifikacijami, primeren za uporabo ter ponuja predpisano kakovost.

V začetku 80.ih let je avtomobilska industrija sodila med najostrejšje kritike ISO standardov, kljub temu pa se je kmalu odločila še za strožje zahteve. Kot prvi je leta 1990 stopil v uporabo EAQF, standard francoske avtomobilske industrije. Temu leta 1991 sledi VDA 6.1, standard nemške avtomobilske industrije ter leta 1994 standarda AVSQ, za italijansko avtomobilsko industrijo in QS 9000, za ameriško avtomobilsko industrijo. Prvim izdajam omenjenih standardov so sledile tudi naslednje, revidirane

⁵⁰ Prvi standard serije ISO 9000, ki je bil oblikovan leta 1987, je izhajal iz britanskega standarda BS 5750. Kasneje so standard dvakrat obnovili, tako da je sedaj v veljavi tretja verzija z oznako ISO 9000:2000.

izdaje, ki so vsaka na svoj način poskušale združevati oziroma poenotiti zahteve, ki so jih določali številni standardi na področju avtomobilske industrije. Tak poskus predstavlja v letu 1999 izdan standard **ISO/TS 16949**. Gre za mednarodni standard kakovosti, ki je usklajen s standardi ISO 9000 ter EAQF, VDA 6.1., AVSQ IN QS 9000 oziroma predstavlja njihovo nadgradnjo in poenotenje vseh teh standardov⁵¹. Vse zahteve, specificirane v tem standardu so splošne in namenjene za uporabo vsem organizacijam, ne glede na vrsto dejavnosti ali velikost. Namen tega standarda je razvoj sistema vodenja kakovosti, ki bo omogočal nenehno izboljševanje, poudarjal preprečevanje napak in zmanjševal variabilnost (razpršenost) ter izgube v verigi dobaviteljev.

Mednarodni standard ISO/TS pri razvijanju, izvajanju in izboljševanju učinkovitosti sistema vodenja kakovosti spodbuja t.i. **procesni pristop**. Organizacija, ki želi delovati učinkovito, mora identificirati in voditi številne povezane aktivnosti. Aktivnost, ki uporablja vire in ki jo vodimo z namenom, da omogoči spremembo vhodov v izhode, lahko obravnavamo kot **proces**. Pri tem izhod enega procesa pogosto tvori vhod v drug proces. Uporaba sistema procesov znotraj organizacije, vključno z njihovo identifikacijo, medsebojnimi vplivi in njihovim vodenjem, standard ISO TS (2002) v opredelitvi pojmov označi kot procesni pristop. Prednost procesnega pristopa je v tem, da omogoča nenehni nadzor nad povezavami med posameznimi procesi znotraj sistema procesov, kot tudi nad njihovimi kombinacijami in medsebojnimi vplivi. Uporaba procesnega pristopa znotraj sistema vodenja kakovosti ima naslednji pomen:

- ☞ **razumevanje in izpolnjevanje zahtev standarda;**
- ☞ **potrebe po obravnavanju procesov z vidika dodane vrednosti;**
- ☞ **pridobivanje rezultatov delovanja in učinkovitosti procesov;**
- ☞ **nenehno izboljševanje procesov na osnovi objektivnih meril.**

Model sistema vodenja kakovosti, ki ga prikazuje shema 5.32., je osnovan na procesih. Ponazarja procesne povezave, iz katerih je razvidno, da imajo odjemalci (kupci) pomembno vlogo pri določanju vhodnih zahtev. Spremljanje zadovoljstva odjemalcev zahteva ocenjevanje njegovega zaznavanja (ali je organizacija izpolnila njegove zahteve). Model deluje po principu **PDCA**⁵² (ang. plan – do – check – act) oziroma po t.i. **krogu obvladovanja kakovosti**, ki ga sestavljajo naslednje aktivnosti:

- ☞ **P – planiraj:** vzpostavi cilje in procese, potrebne za doseganje rezultatov, v skladu z zahtevami odjemalcev in načeli organizacije;

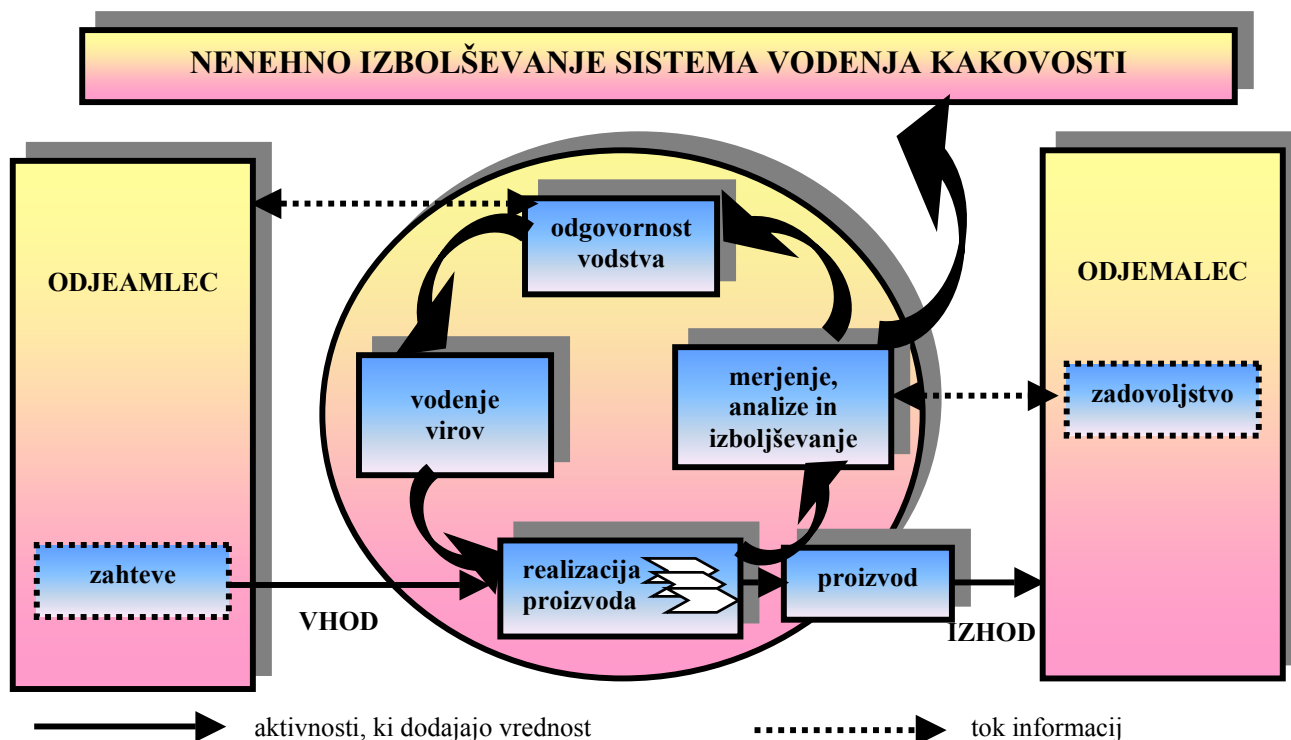
⁵¹ Od leta 2002 je v veljavi druga verzija standarda ISO/TS 16949. Gre za tehnično specifikacijo, ki sta jo pripravila IATF (International Automotive Task Force) in JAMA (Japan Automobile Manufacturers Association Inc.). Osnova tega dokumenta je besedilo standarda ISO 9001:2000, dopolnjeno z besedilom IATF, ki ga predstavljajo nacionalna avtomobilska združenja ANFIA (Italija), CCFA/FIEV (Francija), SMMT (Velika Britanija), VDA (Nemčija) in IAOB (ZDA).

⁵² Več o tem v Ishikawa (1987), Deming (1986).

☞ **D – izvedi:** izvajanje procesa;

☞ **C – preveri:** nadzoruj in meri proces in proizvod skladno z načeli, cilji ter zahtevami za proizvod in poročaj o rezultatih;

☞ **A – ukrepaj:** ukrepaj tako, da se delovanje procesa nenehno izboljšuje.



Shema 5.32.: Model sistema vodenja kakovosti (SIST ISO/TS 16949, 2002)

Čeprav zgornja shema ne prikazuje procesov podrobneje, pa ponazarja način delovanja kateregakoli procesa v organizaciji. Samo oblikovanje ter število procesov je predmet organizacije, ki si sama določi, koliko procesov bo imela in kako detajlno jih bo prikazovala. Pri tem mora zagotoviti le osnovno načelo procesnega pristopa, da vsak izhod določenega procesa predstavlja vhod v nek drug proces.

V podjetju Šepič d.o.o. je oblikovanih 13 procesov – 5 temeljnih (razvoj procesa, nabava, proizvodnja, prodaja ter skladišče in logistika) in 8 podpornih procesov (proces stalnih izboljšav, interne in eksterne presoje, preventivni in korektivni ukrepi, kadrovanje in usposabljanje, nadzor nad stroški, obvladovanje dokumentov, obvladovanje kontrolne in merilne opreme, vzdrževanje). Pri vsakem procesu so opredeljeni indikatorji, cilji, frekvenca spremljanja cilja in lastnik procesa, ki je odgovoren za realizacijo ciljev. Za cilje **procesa kadrovanja in usposabljanja** v letu 2004 so bili postavljeni:

☞ **100% realizacija plana izobraževanja in usposabljanja;**

☞ **135 ur izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega;**

☞ **učinkovitost izobraževanja: ocena 3**

☞ **zadovoljstvo zaposlenih: ocena 3.**

Cilje procesov odobri direktor in so vključeni v letne, četrletne oziroma mesečne pregled poslovanja, kar pomeni, da se letno, četrletno oziroma mesečno preveri, kje smo – ali smo cilj dosegli ali ne. V kolikor cilj ni bil dosežen, je potrebno ugotoviti vzroke in določiti aktivnosti za odpravo teh vzrokov. S tem je v poslovanje vključena ideja PDCA kroga zagotavljanja kakovosti.

Če na kratko povzamem predstavljeno poslovanje skladno z zahtevami standarda kakovosti, lahko zaključim, da so prednosti takega poslovanja urejenost, jasna razmejitev odgovornosti, preprečevanje napak in neskladnosti ter seveda posledično temu, zadovoljni kupci. Kljub temu pa poslovanje skladno s standardi kakovosti ni nujnost podjetja (nekaj, kar je zakonsko določeno), ampak predstavlja njegovo strateško odločitev (odločitev pa je lahko povezana z zahtevami kupcev – v primeru Šepič d.o.o. je šlo za zahtevo kupca VW). Seveda to posledično prinaša odgovornost – do zaposlenih, kupcev in okolja. Prenos tega v prakso pomeni, da mora podjetje zahteve standarda ustrezno vključiti v svoje dosedanje aktivnosti po piramidnem sistemu – od vrha navzdol. Vodstvo mora pri svojih zaposlenih izoblikovati zavedanje o tem, kako pomembno je izpolnjevati zahteve kupcev in zakonodaje. To naredi preko politike kakovosti, ki mora biti primerna namenu organizacije. Podjetje Šepič d.o.o. je prevzelo politiko kakovosti skupine Prevent, katere del je. Na kratko bi politiko kakovosti, ki jo je napisal generalni direktor Prevent Globala, lahko povzela tako: »Osnovana strategija podjetja je doseganje najvišjega nivoja kakovosti ob čim manjših stroških.« To je možno tako, da se sistem kakovosti vgradi v celoten sistem poslovanja. Oziroma povedano drugače, nenehno prilagajanje zahtevam na trgu, inovativnost in konkurenčnost lahko dosežemo le z nenehnim vključevanjem vseh zaposlenih v proces stalnih izboljšav. Glede na to, da je politika kakovosti osnova vsem aktivnosti, mora podjetje poskrbeti, da so zaposleni z njo seznanjeni ter da jo razumejo. Skladno s tem je v sklopu podjetja vsako leto za vse zaposlene organizirano izobraževanje na temo sistema kakovosti, v sklopu katerega je tudi politika kakovosti.

Politike kakovosti predstavlja podlaga nadaljnjim postopkom, ki so dokumentirani v poslovniku kakovosti in ostalih internih predpisih podjetja. Poslovník kakovosti opredeli osnovne postopke, ki so v podjetju vzpostavljeni za sistem vodenja kakovosti ter določi procese in medsebojne vplive procesov. Pri tem sledi točkam standarda in torej zajame tudi področje izobraževanja in usposabljanja. Podrobneje so postopki zajeti v internih predpisih. Najvišje vodstvo opredeli tudi cilje kakovosti, ki morajo biti merljivi ter

v skladu s politiko kakovosti. Cilji kakovosti so vključeni v poslovni načrt in predstavljajo uveljavljanje politike kakovosti.

5.2.2. Potek izobraževanja in usposabljanja

ISO/TS 16949 ima osem točk (poglavij), med drugim tudi točko »**vođenje virov**«, v sklopu katere so **človeški viri** opredeljeni kot tisti viri, ki kot izvajalci del vplivajo kakovost proizvoda⁵³ in morajo biti temu ustrezno kompetentni - imeti morajo ustrezno izobrazbo, usposobljenost, veščine, izkušnje. Kot zahteva standarda, je v tej točki glede kompetentnosti, zavedanja in usposabljanja navedeno:

- ☞ **kompetentnost zaposlenih:** organizacija mora določiti potrebno kompetentnost zaposlenih (znanje, spretnosti, izkušnje), ki vplivajo na kakovost proizvoda;
- ☞ **usposabljanje:** zagotoviti je potrebno usposabljanje za zadovoljitev teh potreb;
- ☞ **oceniti učinkovitost izvedenih ukrepov;**
- ☞ **odgovornost do kakovosti:** zagotoviti moramo, da se zaposleni zavedajo pomena in pomembnosti svojih aktivnosti ter da vedo, kako lahko prispevajo k doseganju ciljev kakovosti;
- ☞ **zapisi:** organizacija mora vzdrževati primerne zapise o izobrazbi, usposabljanju, veščinah in izkušnjah.

Izobraževanje in usposabljanje, ki se odvija v podjetju, lahko razdelimo v štiri skupine:

- ☞ **usposabljanje novozaposlenih delavcev:** novozaposleni se takoj vključijo v obstoječi sistem izobraževanja - kadrovska služba jih seznani s politiko kakovosti, organizacijo podjetja ter Kolektivno pogodbo, njihovo nadaljnje usposabljanje pa vodi dodeljeni mentor, ki je praviloma s področja na katerega je novozaposleni razporejen;
- ☞ **usposabljanje premeščenih delavcev:** ravno tako kot novozaposlene, je potrebno usposabljati tudi premeščene delavce - ker ta kategorija zaposlenih (vsaj praviloma) že poseduje določeno znanje, ki ga novo delovno mesto zahteva, je tudi čas usposabljanja krajši;
- ☞ **izobraževanje za sedanje delo:** po končanem usposabljanju, ki delavcu omogoči samostojno opravljanje dela, sledi stalno izpopolnjevanje in dopolnjevanje znanj in veščin; gre za vsebine (novosti, spremembe, novi zakoni,...), ki jih zaposleni nujno potrebujejo pri opravljanju svojega dela;
- ☞ **izobraževanje za prihodnje delo:** gre za izobraževanje, ki ni nujno neposredno vezano na sedanje delo, ampak se bolj navezuje na morebitna druga (višja – bolj odgovorna) delovna mesta v »karieri«

⁵³ Kot proizvod je mišljena tudi storitev.

posameznika – gre za nekakšno predpripravo za prevzem odgovornejših delovnih mest oziroma za poklicno rast.

V vseh naštetih izobraževanjih gre lahko za:

☞ **interno izobraževanje / usposabljanje**: izvajajo ga zaposleni sami: večji del izobraževanja in usposabljanja je zaradi specifičnih znanj, ki so potrebna za področje oblikovanja poliuretanske pene, internega značaja (v sklopu samega podjetja oziroma širše v sklopu celotne skupine Prevent); poleg tega pa je tudi bolj ekonomično – na zunanje izobraževanje podjetje pošlje običajno le enega, le-ta pa potem pridobljeno znanje posreduje sodelavcem;

☞ **eksterno izobraževanje / usposabljanje**: izvajajo ga zunanje institucije ali posamezniki.

Potek izobraževanja in usposabljanja v podjetju Šepič bom predstavila preko petih faz, ki jih teorija pogosto uporablja za podrobnejšo predstavitev dejavnosti izobraževanja in usposabljanja (npr. Joshi (1991), DeSimone in Harris (1998), Ažman (1993), Miglič (2002)). Posamezni avtorji te faze podrobneje razčlenijo (glej poglavje 3), vendar smatram, da je za potrebe moje naloge ustrezna delitev na pet faz. Opredelitev izobraževanja in usposabljanja preko določanja izobraževalnih potreb, izobraževalnih ciljev, oblikovanja izobraževalnih programov z izbiro metod, izvedbe izobraževalnega programa ter evalvacije izobraževalnih rezultatov sovпада z idejo sistemov kakovosti, ki planirajo aktivnosti preko PDCA vzorca. Vse se začne s planiranjem (postavitve ciljev), kar je podlaga za izvedbo določene akcije. Po zaključku aktivnosti je potrebno preveriti dobljene rezultate (smo cilj dosegli ali ne) ter na podlagi teh ukrepati (v primeru nedoseganja cilja gre za korektivne akcije, v kolikor je bil cilj dosežen pa gredo akcije v smeri zviševanja ciljev oziroma v smeri izboljšav).

Poslovnik kakovosti in interni predpis, ki so oblikovani na osnovi politike kakovosti podjetja, določajo, da je izhodišče za vsa interna in eksterna izobraževanja v Šepič d.o.o., **katalog znanj**, ki je oblikovan za vsa delovna mesta v podjetju. Katalog znanj predpisuje vsa potrebna znanja in spretnosti za kakovostno opravljanje del in nalog na določenem delovnem mestu. Znanja, ki so navedena v katalogu, predstavljajo zbir znanj, ki izhajajo iz potreb delovnega mesta (npr. poznavanje določenih operacij, postopkov, programov), zahtev standarda (npr. poznavanje politike kakovosti, ciljev kakovosti, varnosti proizvoda, ...) ter veljavne zakonodaje (npr. zakonodaja s področja varstva pri delu, požarnega varstva, ...). Čim bolj natančna je opredelitev znanj in sposobnosti delovnih mest, lažje ugotavljamo izobraževalne potrebe - to so izobraževalne **potrebe z vidika organizacije**.

Katalog znanj je primerno izhodišče za določanje izobraževalnih potreb le, če ni zastarel. Za dopolnjevanje in spreminjanje kataloga znanj je odgovorna kadrovska služba v sodelovanju z vodji posameznih organizacijskih enot. Posamezni vodje kadrovske službi obvezno enkrat letno (oziroma po potrebi) pisno posredujejo spremenjene zahteve po določenih znanjih za obstoječe ali novo delovno mesto. Običajno je to pred pripravo novega plana izobraževanja in usposabljanja. Poleg pisnih predlogov pa se potrebe po znanjih identificirajo tudi na podlagi pogovorov z vodji, ki so dokaj pogosti. Čeprav so ti pogovori povsem neformalno zasnovani, so zelo koristni, saj vodje nakažejo na področja, kjer bi bilo potrebno določena znanja obnoviti oziroma na novo pridobiti.

Potreba po izobraževanju torej lahko izhaja iz sprememb povezanih z delom oziroma delovnim mestom zaposlenih. Vendar pa ni nujno, da so le spremembe povod za izobraževanje. Velikokrat je namen izobraževanja le obnovev oziroma utrditev določenih znanj (povod za to so lahko pogoste napake, pritožbe strank,...) ali pa gre za izobraževanje, ki ni neposredno vezano na delo (npr. motivacija, nagrajevanje,...), vendar pa pripomore k boljši organizacijski klimi ali spremenjenemu odnosu do določenih problemov ali tematik.

Potrebo po izobraževanju praviloma kadrovske službi posredujejo vodje posameznih organizacijskih enot, ki so na tekočem glede novostmi, ki se uvajajo ter zahtevajo novo znanje. Ni pa nujno, da potrebo izrazijo vodje, lahko jo kdorkoli.

Pri ugotavljanju izobraževalnih potreb nam služijo tudi dosedanje kvalifikacije in veščine delavcev, ki so razvidne iz »evidence izobraževanja in usposabljanja zaposlenih«, ki jih primerjamo z zahtevami, definiranimi v katalogu znanj. V kolikor ugotovimo »razhajanje« med njima, planiramo izobraževanje, ki bi le-to odpravilo.

Poleg vsega omenjenega, pa se seveda upošteva (v kolikor je to mogoče) interese in želje zaposlenih – **potrebe z vidika posameznika**. V ta namen imamo v podjetju obrazce, ki so namenjeni posameznikom in preko katerih sporočajo svoje želje in interese glede izobraževanja. Pri tem bi omenila, da v podjetju velja nenapisano pravilo, da nikogar ne moreš prisiliti v nekaj, kar si ne želi. Zato se za teme, ki niso nujen pogoj za opravljanje določenega dela, ampak so le osnova za prihodnje delo, vsakdo po lastni presoji odloči, ali se bo predavanja, seminarja, ... udeležil ali ne. Če udeležbo odkloni večkrat, potem to pomeni, da nima želje napredovati. Da pa do tega ne bi prišlo, so v podjetju vpeljeni različni motivacijski faktorji (npr. matrika znanj in krožci, preko katerih se spremlja pridobljeno znanje oziroma usposabljanje zaposlenih).

Ugotovljene potrebe po izobraževanju oziroma usposabljanju služijo za pripravo letnega **plan izobraževanja**, v katerem so zajeti cilji izobraževanja kot so: število udeležencev, iz katerih področij, vsebina, termin, ure, stroški. Plan⁵⁴ se pripravi konec leta za naslednje koledarsko leto. Možne oziroma potrebne pa so tudi spremembe plana med letom in sicer na podlagi sprememb v katalogu znanj oziroma na podlagi potreb po določenih znanjih in spretnostih, ki jih pri pripravi plana še ni bilo mogoče predvideti.

Za pripravo, dopolnjevanje ali spreminjanje plana izobraževanja in usposabljanja je zadolžena kadrovska služba v sodelovanju z vodji posameznih organizacijskih enot. Pred pripravo plana vodje na posebnem obrazcu kadrovske službi sporočijo, svoje predloge glede vsebin, ki naj bi jih vključili v plan za naslednje leto. Predlagajo tudi število zaposlenih, ki naj bi se izobraževanja udeležilo. Pri tem upoštevajo zahteve njihovih delovnih mest (že pridobljeno znanje hitro zastara, zato ga je potrebno stalno obnavljati), želje zaposlenih, morebitne novosti v poteku dela, nadomeščanje v času bolniške odsotnosti, dopustov ali drugih obveznosti (glede nadomeščanja je oblikovan poseben interni predpis, ki določa zamenjave, zato mora biti delavec, ki nadomešča odsotnega sodelavca ustrezno usposobljen).

Pri pripravi plana – le-ta se pripravlja za vsa delovna mesta v podjetju, izhajamo iz podatkov in analiz preteklega leta (npr. primerjava med planiranim in dejanskim stanjem glede ur izobraževanja in stroškov izobraževanja, poročilo o realizaciji, mnenja udeležencev, ipd.), iz ugotovljenih potreb ter iz ciljev podjetja. Cilji izobraževanja, ki so zajeti v planu, so le okvirni oziroma predstavljajo le grobo sliko, z namenom slediti splošnemu cilju izobraževanja za kakovost - pridobiti znanje in veščine, ki pripomorejo k kakovostnejšemu delu, višji strokovni usposobljenosti ter k razvoju zaposlenih. Konkretni cilje se postavi sproti – pred izvedbo določenega izobraževanja oziroma usposabljanja.

⁵⁴ Plan vsebuje: **organizacijsko enoto**; **delovno mesto**; **število udeležencev**; **vsebino**: navedene so teme; v plan tekočega leta se praviloma prenesejo tudi vsebine, ki prejšnje leto niso bile realizirane; **izvajalca**: veliko je internega izobraževanja - izvajalci so zaposleni, ostale eksterne izvajalce se določi ali na podlagi predhodnih sodelovanj (z nekaterimi je podpisana večletna pogodba), ali pa se jih izbere naknadno - na podlagi prejetih ponudb različnih izobraževalnih institucij; **kraj**: velikokrat se izobraževanja odvijajo kar v podjetju, predvsem ko gre za večje skupine, saj je to veliko bolj ekonomično (posebej še, če je predavateljeva ura fiksna – neodvisna od števila udeležencev), kot če bi vso maso ljudi poslali na seminar izven podjetja; **termin**: termin je težko določati v naprej, ker se moramo prilagajati zahtevam proizvodnega procesa; kupec namreč ni pripravljen čakati oziroma se nam prilagajati, ampak se moramo mi njemu, zato točen datum izobraževanja določamo sproti, večinoma ne več kot mesec v naprej; **predvideno število ur**; **predvidene stroške**; **realizacija**: pregled realizacija plana se pripravlja mesečno – v krajši obliki ter letno – v daljši obliki (zajete so podrobne analize, primerjave, evidence).

Na podlagi evidentiranih potreb (ali gre za usposabljanje, nove postopke, obnovitev znanja, kolikemu številu zaposlenih je potrebno to znanje posredovati) je razvidno, ali bo izobraževanje **internega** ali **eksternega** značaja, ali je potrebno **daljše** ali **krajše izpopolnjevanje, svetovanje**...

V kolikor gre za znanje (strokovno izpopolnjevanje), ki ga pri svojem delu potrebuje le določeno (manjše) število ljudi oziroma le določena delovna mesta (npr. različna zakonodaja, carinski postopki, znanja s področja nabave, ...), podjetje med ponodbami različnih izobraževalnih institucij izbere tisto, ki najbolj ustreza trenutnim potrebam (upoštevajo se vsebina, metode, izvajalce-predavatelje, ceno,...). Pri izbiri najustreznejše ponudbe sodelujejo tudi predvideni udeleženci in njihovi vodje, ki najbolj poznajo svoje področje ter lahko presodijo, koliko novega (koristnega) znanja lahko pridobijo. Večinoma so to enodnevni ali dvodnevni seminarji, posveti, delavnice, ki so izvedeni izven sedeža podjetja.

Če pa gre za znanje, ki je širšega značaja (npr. vodenje, motivacija, timsko delo) in je uporabno (ali bo uporabno – v primeru, da bodo zaposleni potrebovali to znanje na novem – bodočem delovnem mestu) širšemu krogu zaposlenih, se navadno odločijo za izobraževanje na sedežu podjetja. Zunanjemu izvajalcu, (navadno gre za zunanje strokovne sodelavce, ki bolj ali manj poznajo razmere v podjetju) posredujejo svoje zahteve, na podlagi katerih le-ta oblikuje izobraževalni program, prilagojen potrebam in okolju podjetja. Lahko gre za **seminarje, delavnice, posvete ali pa za tečaje** (npr. tečaji tujih jezikov, tečaj varstva pri delu in proti požarne varnosti, tečaj dela z nevarnimi snovmi).

Usposabljanje – novozaposlenih ali premeščenih delavcev, je interno in je v internih predpisih podrobneje definirano kot ostala izobraževanja. Delno zato, ker je usposabljanju delavcev standard ISO/TS namenja precejšnjo pozornost. Usposabljanje delavcev je odvisno od zahtev delovnega mesta in traja od enega (najmanj zahtevna delovna mesta v proizvodnji) do šest mesecev (vodstvena delovna mesta). Potek usposabljanja delavcev je opredeljen v internem predpisu »Usposabljanje delavcev«, ki poleg časa usposabljanja, določa tudi sam potek, spremljanje in ocenjevanje. Usposabljanje je kombinacija teoretične (seznanitev z internimi predpisi, postopki,) in praktične poučitve (prikaz delovnih operacij – gre za usposabljanje na delovnem mestu).

Pri izvedbi programov, ki jih izvajajo **zunanje institucije ali posamezniki**, bodisi na sedežu ali izven sedeža podjetja, je sama izvedba večji del prepuščena njihovi presoji (ob predpostavki, da se upošteva predhodni dogovor o vsebini, trajanju, ceni, metodah, tehnikah ...). Ko je izobraževanje zaključeno, se to evidentira. Za izobraževanja, ki so bila realizirana zunaj sedeža podjetja je potrebno predložiti potrdilo o udeležbi (izda ga zunanja institucija) ali potrdilo o plačani kotizaciji – račun. Za izobraževanja

internega značaja ter izobraževanja, ki jih izvaja zunanji sodelavec na sedežu podjetja se izpolni še dva obrazca: prvega izpolni izvajalec (navede naslov izobraževanja, datum, trajanje, cilje, vsebino, podpis), v drugega pa se podpišejo udeleženci.

Bolj natančno pa je spremljano **interno izvajanje** programov usposabljanja, kjer so programi usposabljanja podrobno opredeljeni (časovno in vsebinsko). Usposabljanje zaposlenih se prične že s prihodom novozaposlenega v podjetje. Novemu delavcu se predstavi podjetje (sodelavce, organizacijo podjetja – to se delno realizira že na razgovoru s potencialnimi kandidati za zaposlitev), seznanjeni se ga s politiko kakovosti (vsak jo dobi tudi v pisni obliki) in s kolektivno pogodbo. Vsakemu delavcu se ob razporeditvi ali premestitvi na drugo delovno mesto predstavi dela in naloge, možne nevarnosti poškodb pri delu, varnostne ukrepe, zaščitna sredstva in navodila za varno delo. Temu uvodnemu delu sledi usposabljanje na delovnem mestu, ki je prilagojeno zahtevam delovnega mesta ter sledi osnovnemu cilju - usposobiti delavce tako, da bodo lahko samostojno in kakovostno opravljali svoje delo.

Pri usposabljanju novozaposlenih režijskih delavcev ter usposabljanju premeščenih delavcev čas usposabljanja ni točno določen, ampak ga določi mentor, na podlagi predhodnih izkušenj zaposlenega. Skladno s tem se opredeli tudi program usposabljanja, ki je oblikovan tako, da so v času usposabljanja delavcu posredovana znanja, ki jih potrebuje za uspešno in kakovostno opravljanje svojega dela (določena so v katalogu znanj). Kdo jih posreduje (kdo so izvajalci), določi mentor. Za vsako vsebino, ki naj bi se izvedla, se določi predviden čas, spremlja pa se tudi realizacija.

Tako pri izobraževanju, kot tudi pri usposabljanju se vodijo različne evidence na ustreznih obrazcih, ki se jih po zaključku izobraževanja ali usposabljanja odda kadrovska služba. Le-ta je zadolžena za hranjenje in vodenje evidenc o izobraževanju in usposabljanju. Evidence se vodi mesečno (ločeno za izobraževanje oziroma usposabljanje) in po posameznih delavcih (tudi ločeno za izobraževanje oziroma usposabljanje). Primer takih evidenc so: evidenca izobraževanj / usposabljanja (vsebuje teme, kratko vsebino, izvajalec, termine, udeležence, število ur), evidenca izobraževanja / usposabljanja po posameznikih, evidenca stroškov izobraževanja in usposabljanja⁵⁵. Te evidence dajejo med drugim tudi

⁵⁵ Stroški izobraževanja in usposabljanja predstavljajo del celotnih stroškov kakovosti, ki se delijo na **stroške preventive, stroške ocenjevanja, stroške internih neskladnosti ter stroške eksternih neskladnosti**. Stroški izobraževanja in usposabljanja spadajo med stroške preventive, kar predstavlja še stroškov vodenja kakovosti, stroškov uvajanja novih metod, stroškov kontrole in nadzora nad merili, stroškov presoje pri dobaviteljih. Stroški preventive se povečujejo z namenom zniževanja stroškov internih in eksternih neskladnosti. Stroške kakovosti iz različnih virov zbira in obdeluje računovodstvo, analizira pa jih vodilni tim na mesečnih, kvartalnih oziroma letnih sestankih.

vpogled na razvoj delavca (napredovanje), hkrati pa služijo tudi za **evalvacijo** izobraževanja oziroma usposabljanja.

5.2.3. Evalvacija izobraževalnih rezultatov

Izhajajoč iz Kirkpatrickovega štiristopenjskega modela je prva raven evalvacije ugotavljanje **reakcije** oziroma ugotavljanje, kako udeleženci neposredno reagirajo na izobraževanje. V podjetju so v ta namen izdelani vprašalniki, ki ga udeleženci izpolnijo ob zaključku izobraževanja. Vprašanja, ki so odprtega in zaprtega tipa, se nanašajo na izbor vsebin, metode in tehnike, na predavatelja (izvajalca), na literaturo. Vprašalnik sprašuje tudi glede primernosti vsebine za podjetje, za uporabnost vsebin / znanj za opravljanje trenutnega delovnega mesta, ... Vprašanja zaprtega tipa so oblikovana tako, da ima anketirani možnost obkroževanja ocen od 1 do 5 po sistemu šolskih ocen. Primer vprašanj: Vprašanja odprtega tipa pa so namenjena temu, da udeleženci napišejo dodatne komentarje, ki niso zajeti v vprašanjih oziroma jih ni bilo mogoče tabelarno urediti ali količinsko urediti (npr. kako / kje bo pridobljeno znanje uporabil, komu bo pridobljeno znanje posredoval, koga še predlaga za takšno izobraževanje, ...)

V podjetju je postavljen cilj glede učinkovitosti izobraževanja ocena tri. Gre sicer za skupno oceno izobraževanja in ne samo oceno reakcije, vendar bi z vidika reakcije lahko zaključili, da je bilo izobraževanje učinkovito, če so udeleženci ocenili vsebino, predavatelja, tehnike in metode ter strokovno literaturo z oceno 3 ali več. Sicer na podlagi te ocene ne moremo sklepati na celotno izobraževanje, kljub temu pa velja, da je dobra ocena na tej ravni predpogoj za rezultate v naprej. Z drugimi besedami bi lahko rekli, da so udeleženci izobraževanja, ki so zadovoljni z vsebino, literaturo ter načinom podajanja snovi, bolj dovzetni za učenje ter za uporabo pridobljenega pri svojem delu. Rezultate te evalvacije se uporablja pri organiziranju nadaljnjih izobraževanj ter izboru izvajalcev oziroma metod in tehnik.

Na ravni **učenja** se ugotavlja, kaj se udeleženci naučijo med izobraževanjem oziroma usposabljanjem. Na tem mestu bi ločila učenje načel, dejstev in znanj od učenja postopkov in veščin. Pri ugotavljanju naučenih dejstev, načel oziroma znanj se uporablja kombinacijo vprašalnikov, nastopov (posredovanja znanj sodelavcem) in testov. V vprašalniku imajo anketiranci ravno tako možnost odgovorov z oceno od 1 do 5 po sistemu šolskih ocen ter možnost podajanja svojih pripomb ali predlogov. V primeru, da se je izobraževanja (običajno to velja za eksterna izobraževanja, ki so se izvajala izven sedeža podjetja)

udeležil le en zaposlen, se naknadno v podjetju organizira interno izobraževanje, na katerem udeleženec eksternega izobraževanja posreduje pridobljeno znanje ostalim sodelavcem, ki le-to znanje potrebujejo pri opravljanju svojega dela (oziroma ga bodo potrebovali v prihodnje). V namen preverjanja pridobljenega znanja pa se uporablja tudi teste, ki so namenski in prilagojeni delovnemu mestu oziroma temi, na katero se je izobraževanje nanašalo. Teste se predvsem uporablja v procesu učenja določenih postopkov oziroma faz dela, kjer so poleg splošnih vprašanj (npr. kaj je politika kakovosti podjetja, kaj so predlogi izboljša, kaj je timsko delo, ...) tudi vprašanja, ki se nanašajo na konkretne postopke (npr. opis postopka rezanja, lepljenja). Ravno tako so ocene testa podane po sistemu šolskih ocen od 1 do 5. Tudi pri testih je cilj podan z oceno 3 – izobraževanje je bilo učinkovito, če je bila ocena testa 3 ali več. V kolikor je bila ocena testa pod 3, je potrebno izobraževanje ponoviti.

Naslednja raven je raven **vedenja**, kjer se ugotavlja kaj zaposleni dejansko uporablja pri svojem delu. Tu je posebej podrobno razdelano področje usposabljanja, kjer mentor novozaposlenega ali premeščenega delavca spremlja preko posameznih faz oziroma operacij. Ob zaključku usposabljanja mentor za posamezne operacije, ki so opredeljene za določeno delovno mesto, poda oceno od 1 do 5. Njegova končna ocena predstavlja oceno testa in oceno praktičnega dela (usposobljenosti za uporabo teoretičnih znanj v praksi). Na tak način je sorazmerno lahko spremljati zaposlene v proizvodnji (npr. preko količine, kjer so delovna mesta normirana ali preko kvalitete izdelkov). Težje pa je to v primeru režijskih delavcev. Za režijske delavce se uporablja kombinacijo testov (ravno tako so prilagojeni konkretnemu delovnemu mestu in vsebujejo splošna vprašanja in vprašanja glede konkretnih postopkov v povezavi z določenim delovnim mestom) in pa oceno neposrednih vodij (do ocene pride vodja na podlagi izpolnjenih vprašalnikov, pogovora z udeležencem izobraževanja ter na podlagi spremljanja njegovega dela). Tudi v tem primeru je pogoj učinkovitosti izobraževanja vsaj ocena 3, v nasprotnem primeru se le-to ponovi. Eden od možnih načinov spremljanja uporabe novega znanja v praksi je tudi sodelovanje pri novih projektih oziroma uspešnost novih projektov. Žal pa je projektno delo v podjetju še zelo slabo razvito.

Ocenjujem, da je do tretje ravni evalvacija izobraževanja v podjetju kar dobro zastavljena, za kar pa ne bi mogla v celoti trditi za četrto raven – **rezultate** oziroma za merjenje učinkov izobraževanja na organizacijsko učinkovitost. V povezavi s to ravno se spremlja realizacijo ciljev procesa kadrovanja in usposabljanja – t.j. realizacija plana izobraževanja, fond ur izobraževanja na zaposlenega ter učinkovitost izobraževanja. Realizacijo ciljev se spremlja na podlagi evidenc, ki se vodijo na mesečni oziroma letni ravni. Pri realizaciji plana izobraževanja se upošteva vsebinsko realizacijo ter učinkovitost izobraževanja, ki je podana z oceno 3. Ocena učinkovitosti je pridobljena na podlagi zgoraj

predstavljenih ocen testov, vprašalnikov ter ocen vodij. V kolikor cilji niso doseženi, se oblikuje plan korektivnih akcij.

Pri vsem tem pa je nekoliko zanemaren vidik stroškov oziroma ugotavljanja celotnih ekonomskih učinkov (koristi). Čeprav se stroške spremlja in predstavljajo del plana izobraževanja, je osrednja pozornost usmerjena v vsebinsko realizacijo plana. Zato bo moja nadaljnja pozornost usmerjena predvsem v ta del procesa izobraževanja – v analizo stroškov in koristi.

5.3. Model evalvacije izobraževanja in usposabljanja v podjetju Šepič d.o.o.

Izhodišče za oblikovanje modela so mi predstavljale Kirkpatrickove štiri ravni evalvacije, ki sem jih dogradila z idejami sodobnih modelov evalvacije. Le-ti sicer nadaljujejo Kirkpatrickovo idejo o štirih ravneh, s tem da se bolj osredotočijo na višje ravni oziroma na raven rezultatov. Pri tem za ugotavljanje povračila investicij v izobraževanje in usposabljanje uporabljajo, tako kot tudi jaz, izračun stroškov in koristi. Tak način razmišljanja zahteva uporabo ekonomskih načel, zato bom pri ugotavljanju učinkov izobraževanja in usposabljanja izhajala tudi iz **splošnega ekonomskega načela**. Uresničevanje tega načela predstavlja doseganje maksimalnega učinka (koristi) z danimi sredstvi ali doseganje danega učinka (koristi) z minimalnimi sredstvi. Z vidika podjetja nas ne zanima absolutna velikost učinka, ampak velikost učinka v primerjavi z velikostjo sredstev, ki so bila potrebna za njegovo uresničitev. V tem primeru ekonomsko načelo opredelimo kot načelo doseganja čim večjega učinka (rezultata, cilja) po enoti sredstev, kar zapišemo tako:

$$\text{uspešnost gospodarjenja} = \frac{\text{cilj gospodarjenja}}{\text{sredstva za doseganje cilja}} \quad (5.1.)$$

Navedeno razmerje predstavlja **mero uspešnosti gospodarjenja**. Hkrati pa nam omogoča primerjavo in je kriterij izbire med različnimi možnostmi porabe sredstev. Uspešnost uresničevanja ekonomskega načela lahko izrazimo na tri načine (Žnidaršič Kranjc, 1995):

- ☞ **kot načelo produktivnosti;**
- ☞ **kot načelo ekonomičnosti;**
- ☞ **kot načelo rentabilnosti.**

Vsako od navedenih načel opredeli uresničevanje ekonomskega načela z določenega vidika. **Produktivnost** osvetli delovanje ekonomskega načela z vidika delovnega časa in je opredeljena kot načelo doseganja čim večjega produkta na enoto delovnega časa. Predstavlja razmerje med proizvedeno količino proizvodov ali storitev in zanje vloženim delovnim časom, kar zapišemo kot:

$$P \text{ (produktivnost)} = \frac{Q \text{ (količina proizvodov in storitev)}}{L \text{ (količina vloženega dela)}} \quad (5.2.)$$

Produktivnost daje poudarek na ekonomiji delovnega časa oziroma na doseganju uspešnega poslovanja s skrajševanjem časa po enoti proizvoda (oziroma s povečevanjem št. proizvodov na enoto časa). Če temu načelu dodamo vidik trošenja vseh produkcijskih tvorcev, dobimo načelo ekonomičnosti. **Ekonomičnost** predstavlja načelo doseganja čim večjega produkta na enoto stroškov oziroma da z danimi stroški ustvarimo čim večji proizvod. Z obrazcem ekonomičnost zapišemo tako:

$$E \text{ (ekonomičnost)} = \frac{Q \text{ (količina proizvedenih proizvodov)}}{C \text{ (stroški: dela, delovnih sredstev, storitev, ...)}} \quad (5.3.)$$

Ekonomičnost bo tem višja, čim večji bo proizvod na enoto stroškov oziroma čim nižji bodo stroški na enoto proizvoda. Večja produktivnost bi morala, vsaj praviloma, rezultirati tudi večjo ekonomičnost. Ni pa to nujno. Večjo produktivnost lahko dosežemo z uvedbo tehnoloških sprememb, kjer delovno silo nadomestimo s sodobnimi delovnimi sredstvi. Tako smo bistveno povečali proizvod na enoto časa, vendar smo lahko tudi bistveno povečali stroške na enoto proizvoda, kar je z vidika ekonomičnosti neracionalno.

Rentabilnost osvetli temeljno ekonomsko načelo z vidika angažiranja sredstev in predstavlja odnos med dobičkom in vloženim kapitalom, kar s formulo zapišemo tako:

$$R \text{ (rentabilnost)} = \frac{Do \text{ (dobiček)}}{K \text{ (kapital)}} \quad (5.4.)$$

Z uresničevanjem produktivnosti (proizvod izdelamo v minimalnem času) in ekonomičnosti (ter z minimalnimi stroški), ni nujno, da je uresničevanje ekonomskega načela zadovoljivo, v kolikor zanemarimo velikost vloženega kapitala. Ekonomizirati je potrebno tudi z vloženim kapitalom in ne samo s potrošnimi tvorci in delovnim časom. Rentabilnost poudarja odnos med prihodki v danem

obdobju in vloženim kapitalom, ki ga imenujemo obračanje kapitala. Rentabilnost je večja, če bomo ustvarili večji dobiček z istim kapitalom oziroma enak dobiček z manj kapitala.

Povezavo med ekonomičnostjo in rentabilnostjo lahko pokažemo s spodnjim obrazcem:

$$R \text{ (rentabilnost)} = \frac{\text{Do (dobiček)}}{K \text{ (kapital)}} = \frac{P \text{ (prihodki)}}{K \text{ (kapital)}} \times \frac{\text{Do (dobiček)}}{P \text{ (prihodki)}} \quad (5.5.)$$

Tako dobimo dva kazalca: prihodek v primerjavi s kapitalom in dobiček v primerjavi s prihodkom. Drugi kazalec lahko zapišemo še drugače:

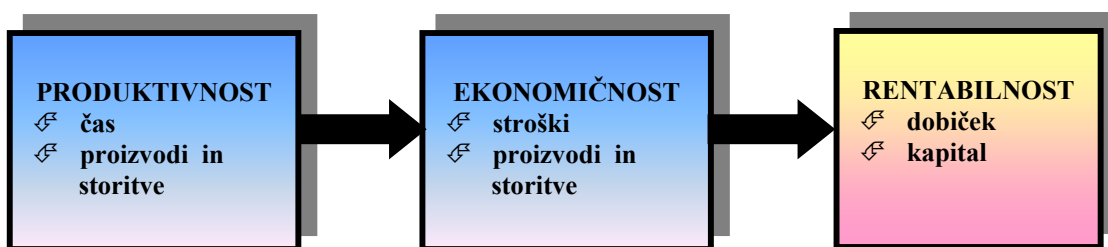
$$\frac{\text{Do (dobiček)}}{P \text{ (prihodki)}} = \frac{P \text{ (prihodki)} - S \text{ (stroški prodane količin oz. odhodki)}}{P \text{ (prihodki)}} =$$

$$1 - \frac{S \text{ (stroški prodane količin oz. odhodki)}}{P \text{ (prihodki)}} = 1 - \frac{1}{E \text{ (ekonomičnost)}} \quad (5.6.)$$

Iz obrazca je razvidno, da čim večja je ekonomičnost, tem večji je delež dobička v prihodku. Povezava med ekonomičnostjo in rentabilnostjo sicer ni sorazmerna, je pa vedno pozitivna. Ekonomičnost je enaka odnosu med prihodki in odhodki, ki je v enačbi obrnjen in z negativnim predznakom. Podobno lahko prikažemo tudi povezavo med ekonomičnostjo in produktivnostjo dela, kar je razvidno iz spodnjega obrazca:

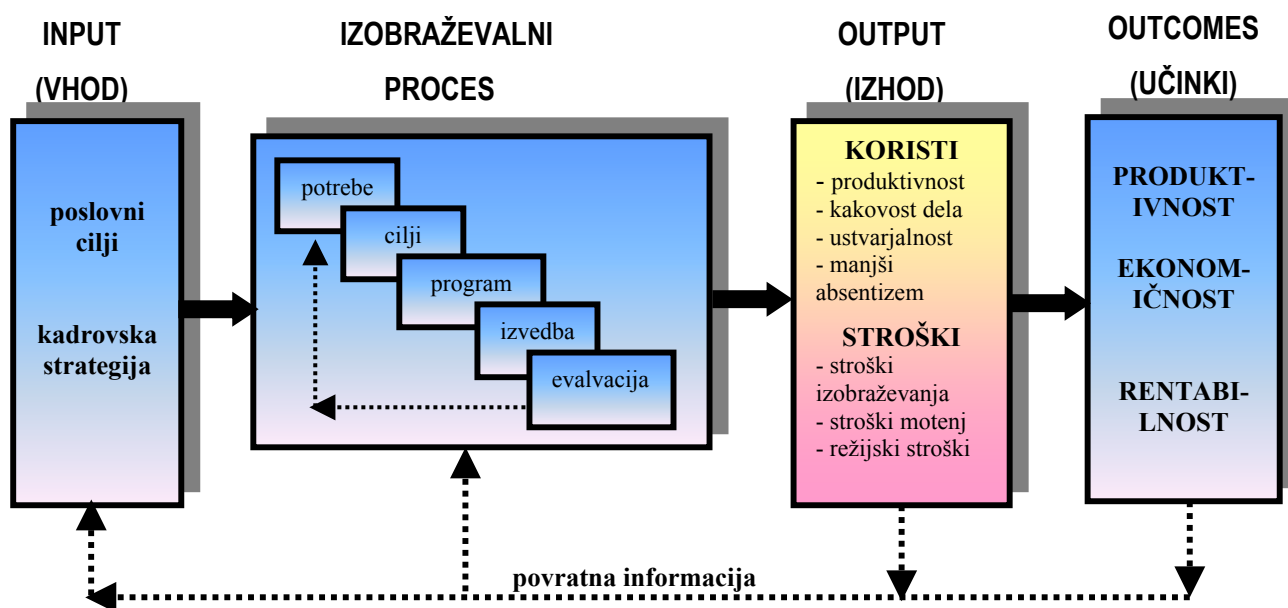
$$E \text{ (ekonomičnost)} = \frac{P \text{ (prihodki)}}{O \text{ (odhodki)}} = \frac{\text{prihodki / zaposlenega}}{\text{odhodki / zaposlenega}} = \frac{\text{produktivnost dela}}{\text{odhodki na zaposlenega}} \quad (5.7.)$$

Sklepamo lahko, da se bo ekonomičnost povečala, če se bo ob danih poslovnih odhodkih na zaposlenega povečala produktivnost dela ali če se bo ob dani produktivnosti zmanjšali odhodki na zaposlenega delavca. Na zelo poenostavljen način lahko povezavo med produktivnostjo, ekonomičnostjo in rentabilnostjo prikažemo s spodnjo shemo 5.33.



Shema 5.33.: Povezanost med produktivnostjo, ekonomičnostjo in rentabilnostjo

V teh povezavah se odraža tudi vpliv izobraževanja in usposabljanja na rezultate poslovanja. Glede na ugotovitve, da je povezava med ekonomičnostjo in rentabilnostjo vedno pozitivna oziroma da večja ekonomičnost predstavlja tudi večjo rentabilnost, se bom v nadaljevanju osredotočila na obravnavo produktivnost in ekonomičnost oziroma elemente povezane z njima. V bistvu gre za tri elemente, ki se med seboj prepletajo skozi proces (tu je mišljen katerikoli proces, torej tudi proces izobraževanja): **čas, stroške in proizvode oziroma storitve**. Poslovanje podjetja bo najbolj uspešno takrat, ko bomo zastavljene cilje dosegli v minimalnem času ter z minimalnimi stroški. Kljub temu da zveni precej »računovodsko«, ker gre v bistvu za številke in različna preračunavanja, lahko to povežemo s katerokoli funkcijo v podjetju. Torej tudi s kadrovsko funkcijo oziroma znotraj nje z izvajanjem izobraževanja in usposabljanja. Izobraževanje oziroma usposabljanje je namreč tista podpora dejavnost v podjetju, ki pripomore k temu, da se cilji podjetja realizirajo. S finančnega vidika je pglavilni cilj podjetja dobiček oziroma pozitivno poslovanje, kar je možno, kot sem že predstavila v predhodnem besedilo, preko ustrezne kombinacije razpoložljivih sredstev. Ravno tako kot v proizvodnem procesu, se kombinira razpoložljiva sredstva tudi v procesu izobraževanja. V spodnjem modelu je prikazana povezava med procesom izobraževanja in celotnim poslovanjem podjetja. Model je prirejen po modelu Adriane Rejc (2005) za merjenje učinkovitosti poslovanja podjetja. Njen model je prirejen za izračun donosnosti vlaganj v izobraževanje v primeru, ko gre za izobraževanje, ki je organizirano kot projekt. Ker je v praksi sorazmerno malo izobraževanj, ki se izvajajo v obliki projekta, sem model spremenila oziroma dopolnila tako, da ustreza razmeram v podjetju Šepič d.o.o (shema 5.34). Kljub temu, da se izobraževanja ne tretirajo kot projekti, so »podrejena« poslovnim ciljem podjetja, ki so izraženi v obliki produktivnosti, škarta, popravil, zastojev, ustavarjalnosti, absentizma, fluktuacije ... Podatke povezane s tem (npr. ure, stroške, količine,...) se v podjetju že zbira, moj namen pa je le-to povezati z izobraževanjem. Taka povezava ustreza tudi zahtevam standarda ISO/TS, ki izrecno poudarja procesni pristop in izvajanje PDCA načela preko vhodov v proces in izhodov iz procesa.



Shema 5.34.: Model za ugotavljanje ekonomičnosti izobraževanja

Potek izobraževanja oziroma usposabljanja preko petih faz sem podrobneje predstavila že v poglavju 5.2.2., zato bom v tem delu osredotočena le na zbiranje podatkov, ki so potrebni za izračun koristi izobraževanja. V modelu 5.34. so ti podatki zajeti pri outputih oziroma če uporabimo »jezik« procesnega pristopa, pri izhodih. Izhajajoč iz predpostavke, da vlaganje v izobraževanje zaposlenih podjetju prinaša pozitivne finančne učinke, sem izhode razdelila na dva dela in sicer na:

- ☞ **izhode povezane s koristmi:** koristi vlaganja v izobraževanje se kažejo v večji produktivnosti, kakovosti dela (manj reklamacije, škarta, popravil) in ustvarjalnosti (predlogi izboljšav) ter manjšemu absentizmu zaposlenih;
- ☞ **izhode povezane s stroški:** vlaganje v izobraževanje za podjetje predstavlja tudi določene stroške oziroma odhodke, kot so npr. stroški kotizacij, dnevnih, potnih stroškov, nočitev, stroški zaposlenih, ki delajo na področju izobraževanja, stroški povezani z reorganizacijo dela zaradi izobraževanja, ...

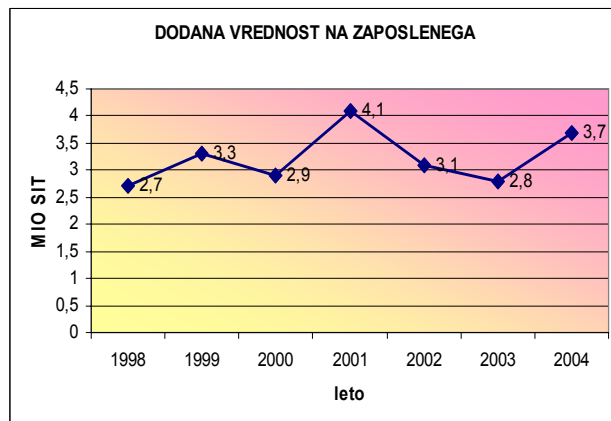
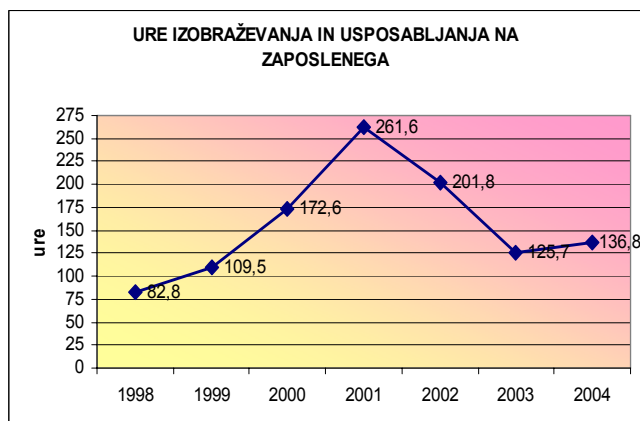
Nabor izhodov (Rejc govori o kazalcih) vsekakor ni izčrpan⁵⁶. Izbrala sem le tiste kazalce, ki jih lahko zneskovno ovrednotim oziroma tiste, s katerimi v podjetju razpolagajo. Kljub temu menim, da odražajo stanje v podjetju oziroma nam njihova primerjava omogoča vpogled v koristi, ki jih prinaša vlaganje v izobraževanje. V analizo je vključeno obdobje sedmih let (od 1998 do 2004). Leta 1997 se je podjetje Šepič d.o.o. začelo intenzivno pripravljati za pridobitev certifikatov kakovosti VDA 6.1 in ISO 9000 ter ju leta 1998 pridobilo. Takrat se je skladno z zahtevami standardov kakovosti izobraževanje znotraj kadrovske funkcije oblikovalo kot dejavnost enakovredna ostalim dejavnostim ter s cilji, ki sledijo politiki

⁵⁶ Širši nabor kazalcev poda Adriana Rejc (2005) v modelu za merjenje učinkovitosti poslovanja podjetja.

kakovosti podjetja. V tem obdobju pa so se začeli zbirati tudi večina podatkov (nekateri so se zbirali že pred tem), ki jih potrebujem za analizo.

Nakazala sem že, da se izhodi lahko pojavljajo kot stroški (odhodki) ali kot koristi (prihodki). **Odhodki** so stroški ki nastajajo v poslovnem procesu z porabo, obrabo, trošenjem ali uničenjem vrednosti delovnih sredstev, predmetov dela in delovne sile. Ugotavljamo jih tako, da posamezne porabljene količine množimo z njihovo vrednostjo (ceno). Nasprotno od odhodkov so **prihodki**, jih podjetje doseže s prodajo blaga ali storitev oziroma s svojim poslovanjem. **Koristi izobraževanja in usposabljanja**, ki jih prikazujem v nadaljevanju, lahko neposredno povečujejo prihodke (npr. večja produktivnost predstavlja večjo realizacijo oziroma večjo dodano vrednost na zaposlenega), lahko pa vplivajo na zmanjševanje stroškov, ki so potrebni za določeno realizacijo teh prihodkov (npr. zmanjševanje popravil, škarta, ...). V obeh primerih to posledično pomeni, da podjetje posluje z dobičkom.

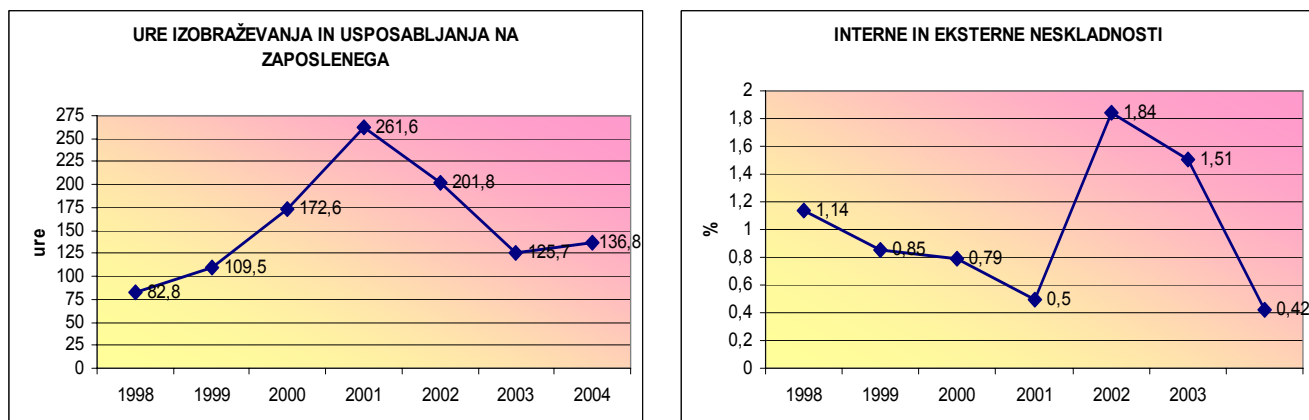
Posamezni kazalci, s katerimi v nadaljevanju prikazujem izračune, predstavljajo nabor različnih elementov, povezanih z delom in zaposlenimi. Zaradi lažjega razumevanja izračuna bom le-te najprej podrobneje opredelila. **Produktivnost** predstavlja razmerje med količino proizvodov/storitev in za to potrebnim časom. Z ustrezno oblikovanim programom izobraževanja in usposabljanja lahko dosežemo, da novozaposleni v določenem času dosežejo planirano produktivnost oziroma da že zaposleni svojo produktivnost izboljšajo – zmanjšajo čas potreben za izdelavo določenega proizvoda oziroma v določenem času izdelajo več proizvodov. Lahko pa produktivnost izrazimo tudi drugače, denimo z realizacijo ali dodano vrednostjo. **Realizacija** predstavlja za podjetje prihodek – v preprostem ekonomskem jeziku lahko rečemo, da predstavlja zmnožek prodane količine izdelkov/storitev in njihove cene. **Dodano vrednost** dobimo tako, da realizaciji (količina krat cena) odštejemo stroške materiala, plač, storitev ter drugih stroškov. Lahko gre za skupno dodano vrednost oziroma za dodano vrednost na zaposlenega, kar je velikokrat boljši pokazatelj. Iz spodnjih dveh shem je razvidna primerjava po letih (1998-2004) med dodano vrednostjo na zaposlenega in urami izobraževanja na zaposlenega. Primerjava pokaže, da se vzporedno z večanjem ur izobraževanja povečuje tudi dodana vrednost na zaposlenega. Glede na to, da dodana vrednost predstavlja prihodek, ki je že zmanjšan za tekoče stroške, pri izračunu uporabljam vrednost realizacije.



Shema 5.35.: Primerjava med urami izobraževanja/usposabljanja na zaposlenega ter dodano vrednostjo na zaposlenega v letih 1998-2004

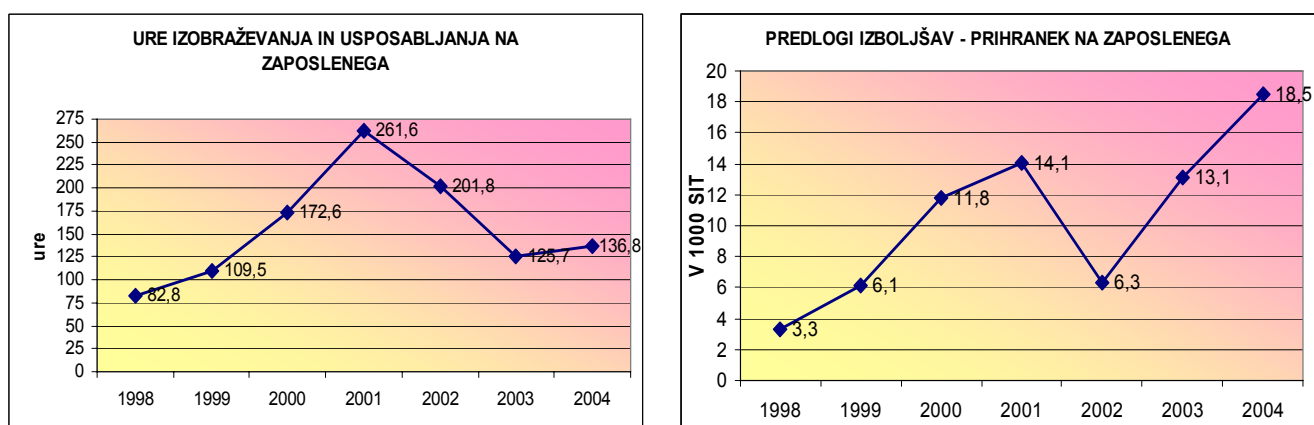
Kakovost opravljenega dela običajno spremljamo preko eksternih in internih neskladnosti. **Eksterne neskladnosti** predstavljajo stroške reklamacij kupcev, stroške reklamacij dobaviteljev ter stroške zunanjih aktivnosti pri dobavitelju (npr. stroške sortiranja, pregledovanja, kilometrine, dnevnic, nočitev, ...). **Reklamacije** predstavljajo za podjetje strošek, ki nastane zaradi neustrezne kvalitete, količine, vrste, ... izdelkov/storitev oziroma zaradi neizpolnjevanja dogovorov. Poleg vračila neustreznih izdelkov (lahko gre tudi za uničenje izdelkov; stroške uničenja nosi prodajalec), si kupec pri reklamaciji obračuna tudi stroške, ki jih je imel s temi izdelki (pregledovanje, sortiranje, pakiranje, transport, skladiščenje, administracija, ...). Običajno so reklamacije zavedene v obliki bremepisa s strani kupca (oziroma v obliki dobropisa s strani dobavitelja). **Interne neskladnosti** imenujemo tudi interne reklamacije in se izkazujejo v obliki izmeta, popravil in predelav, nadurnega dela ter v obliki urgentnih dodatnih prevozov. **Škart kosi (izmet)** so izdelki, ki kakovostno ne ustrezajo ter jih ni možno popraviti. Za podjetje predstavljajo strošek, saj smo zanje porabili določen čas, material in delo. Strošek škarta se obračuna tako, da se število neustreznih kosov množi s ceno izdelkov ali polizdelkov. **Popravila** so vodena v urah in se jih preračuna s pomočjo bruto urne postavke. Predstavljajo ure popravil in predelav tistih izdelkov, ki jih je potrebno popraviti oziroma predelati, ker ne ustrezajo predpisanim standardom kakovosti. Sem spada tudi čas ponovne kontrole izdelkov. Nadure, ki so vezane na popravila in predelave predstavljajo **stroške nadurnega dela** zaradi internih neskladnosti. V skupino internih neskladnosti spadajo še stroški **urgentnih dodatnih prevozov**, ki so vezani na urgentne dodatne prevoze zaradi napak podjetja. Izhajajoč iz predpostavke o koristih izobraževanja, vlaganje v izobraževanje zmanjšuje interne in eksterne neskladnosti. Ta povezanost je lepo razvidna iz shem, ki prikazujeta ure izobraževanja na zaposlenega in % internih ter eksternih neskladnosti glede na dodano vrednost. Zmanjševanje neskladnosti za podjetje predstavlja koristi. Primerjava med leti nam pove, koliko stroškov smo prihranili

na račun zmanjšanja teh neskladnosti. Glede na to, da bom delala izračune za posamezna leta, pa bom interne ter eksterne neskladnosti v posameznih letih obravnavala kot strošek.



Shema 5.36.: Primerjava med urami izobraževanja/usposabljanja na zaposlenega ter % internih in eksternih neskladnosti glede na dodano vrednost v letih 1998-2004

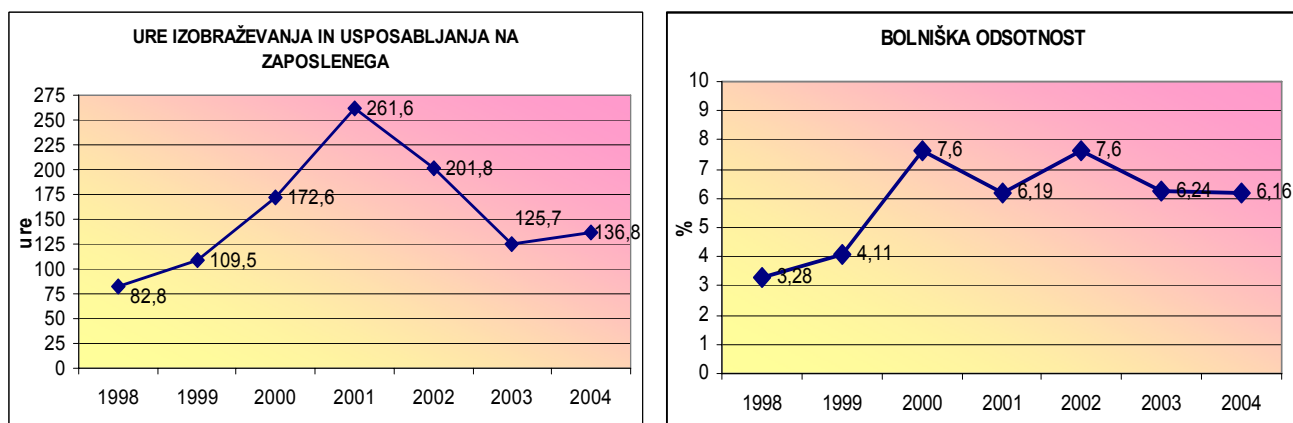
Naslednji kazalec predstavlja **ustvarjalnost**. Tu so mišljeni prihranki, ki so nastali kot posledica realiziranih **predlogov izboljšav**. V podjetju je vzpostavljen proces stalnih izboljšav, preko katerega se spodbuja podajanje predlogov, zamisli in idej za izboljšanje obstoječih procesov, izdelkov, naprav oziroma za kreiranje povsem novih procesov, izdelkov ali naprav. Podane predloge obravnava za to imenovan tim ter vodja, ki je zadolžen za področje, na katerega se podani predlog nanaša. Glede realiziranih predlogov se vodi različne evidence: npr. % realiziranih predlogov glede na vse podane



Shema 5.37.: Primerjava med urami izobraževanja/usposabljanja na zaposlenega ter prihrankom s predlogi izboljšav na zaposlenega v letih 1998-2004

predloge, % realiziranih predlogov glede na število zaposlenih, skupni prihranek, prihranek na zaposlenega, ... V izračunu bom izhajala iz evidence prihrankov, ki jih je doprinesla realizacija predlogov. Te prihranke bom v izračunu obravnavala kot prihodke. Shemi, ki prikazujeta primerjavo med urami izobraževanja in prihranki, ponazarjata, da gre za povezanost - večje število ur izobraževanja predstavlja tudi večji prihranek na zaposlenega.

Absentizem oziroma odsotnost z dela zaradi bolezni, poškodb, nege, ... predstavlja za podjetje strošek. Poleg tega, da odsotnost pomeni, da določeno delo ni opravljeno, je potrebno za čas odsotnosti poiskati nadomestnega delavca oziroma za to delo usposobiti novega delavca, produktivnost pade, lahko pride do zamujanja rokov. Zato podjetja vlagajo veliko naporov za zmanjševanje bolniške – tudi preko vlaganja v izobraževanje in usposabljanje. Zmanjševanje bolniške odsotnosti za podjetje predstavlja koristi, ki jih izračunamo iz primerjav med leti. V tekočem letu pa odsotnost vsekakor predstavlja strošek in zato bom absentizem v izračunu obravnavala kot strošek. V bolniški odsotnosti je zajeta odsotnost zaradi bolezni, nege, spremstva, poškodb pri delu in izven dela do 30 dni. Kar predstavlja odsotnost nad 30 dni namreč refundira Zavod za zdravstveno zavarovanje. Pogled na shemi, ki prikazujeta ure izobraževanja na zaposlenega ter % bolniške odsotnosti, ne nakazuje takšne povezanosti kot prejšnje sheme. Čeprav, če primerjamo leto 2001, ko je bilo število ur izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega največje, se je tudi delež bolniške v primerjavi z letom 2000 zmanjšal. Ter se v naslednjem letu povečal, ko so se ure izobraževanja na zaposlenega zmanjšale.



Shema 5.38.: Primerjava med urami izobraževanja/usposabljanja na zaposlenega ter % bolniške odsotnosti v letih 1998-2004

Vzpostavljane absolutne vzročne povezave med izobraževanjem in spremenjenim vedenjem, ki posledično prinese boljše rezultate podjetja, je precej tvegano, saj na človeško vedenje vplivajo različne kontrolirane in nekontrolirane spremenljivke. Izobraževanje je bilo lahko neuspešno zaradi vzrokov, ki jih ne moremo predvideti vnaprej: npr. bolezen, osebne težave, vremenske razmere, situacija v zunanjem okolju, ... Poleg tega pa pri evalvaciji vpliva izobraževanja na delovno uspešnost ne gre spregledati t.i. hawthornskega učinka, ki govori o tem, da se produktivnost delavcev lahko zviša le zato, ker se poveča zanimanje za njihovo delo. Torej je možno, da so spremembe v produktivnosti, ki so sicer pripisane izobraževanju, le posledica pozornosti, ki jo vodstvo podjetja nameni zaposlenim oziroma so rezultat naključnih sprememb v okolju. Pogosto naletimo tudi na opredelitev, da je produktivnost zmnožek med usposobljenostjo in motiviranostjo. Zaposleni bodo torej pri svojih nalogah uspešni, če jih znajo (usposobljenost) in hočejo (motiviranost) opravljati. Lahko se torej zgodi, da bodo visoko usposobljeni zaposleni zaradi slabe ali neustrezne motivacije dosegali slabe rezultate. V tem primeru tudi različni programi izobraževanja ne bodo veliko prispevali k boljšim dosežkom.

Isti pomislek kot pri produktivnosti, lahko izpostavim tudi pri kvaliteti izdelkov / storitev (interne in eksterne neskladnosti) ter absentizmu. Pri zagotavljanju kvalitete izdelkov se poudarja načelo, odgovornosti – odgovornost do upoštevanja navodil ter izdelave izdelkov, ki ustrezajo določenim normativom. Pri tem pa kvaliteta izdelka ni odvisna zgolj od dela zaposlenih. Vzrok za nekvaliteten izdelek je lahko v materialu (npr. v primeru skritih napak, ki jih pri običajnih kontrolah ni možno odkriti), v neustreznih normativih (skladiščenja, manipuliranja, ...), v neustreznem transportu, ... Torej tudi v tem primeru ne moremo govoriti o izobraževanju, kot edinemu dejavniku pri spremembi kvalitete izdelkov. Raziskave so pokazale, da je absentizem posledica številnih dejavnikov, med drugim tudi razmerje med spoloma, starostna struktura, status zaposlitve (določen / nedoločen čas), delovno okolje (urejenost, varnost, fizične obremenitve, uporaba zdravju škodljivih substanc, ...), zadovoljstvo z delom, odnosi z nadrejenimi in sodelavci, ... Ob tem se pojavi vprašanje ali se je absentizem zmanjšal le na račun izobraževanja ali so pri tem delovali tudi drugi dejavniki? Te dileme lahko rešimo le z dodatno analizo, s katero bi ločili resnične učinke izobraževanja od ostalih vplivov, ki so prav tako prisotni.

Pri vsem tem pa se poraja še dodatno vprašanje in sicer ali se res dodana vrednost zaradi izobraževanja poveča že v tekočem letu? Ter kdaj je primeren čas za merjenje učinkov? Nemalo je primerov, ko zaposleni po vrnitvi iz izobraževanja svojega znanja ne more uporabljati pri svojem delu. Vzroki so lahko različni – nestrinjanje nadrejenih oziroma sodelavcev, ne opravlja dela, kjer bi novo znanje lahko uporabljal (to se dogaja predvsem v manjših podjetjih, ki pri organiziranju izobraževanj v podjetju zaradi zapolnitve prostih mest, na izobraževanje napotijo tudi delavce, ki takega izobraževanja

trenutno ne potrebujejo), nima na razpolago ustrezne opreme / pripomočkov, spremembe planov, ... Velja pravilo, da presledek med izobraževanjem in evalvacijo ne sme biti predolg. Bistveno je, da imajo udeleženci dovolj časa za preizkušanje novega znanja in veščin ter da jim okolje zagotavlja ustrezno podporo in povratne informacije, ki okrepijo njihovo znanje oziroma spretnosti. Po drugi strani pa organizacije vse bolj ugotavljajo, da je doseganje finančnih ciljev kratkoročen uspeh ter da so za zagotavljanje dolgoročne uspešnosti enako ali bolj pomembni intelektualni kapital, sposobnosti in zmožnosti zaposlenih, njihova lojalnost, kakovost in sistematičnost izobraževanja in usposabljanja, zagotavljanje kariernega razvoja, itd. Organizacije s takšnim prepričanjem izobraževanje pojmujejo kot investicijo, ki je merljiva šele v prihodnosti in zato ne bodo vsakokrat iskale konkretnih finančnih dokazov za uspešnost izobraževanja.

Poleg koristi, planiranje, organiziranje, izvedba in evalvacija izobraževanja predstavlja določene stroške, ki sem jih opredelila v tri sklope: stroški izobraževanja, stroški motenj pri delu ali motenj v podjetju ter režijski stroški. Pri **stroških izobraževanja** so zajeti stroški, ki nastanejo s samo izvedbo izobraževanja, kot so npr. kotizacija, dnevnice, potni stroški, nočnine, interni stroški (v primeru, da je izobraževanje internega značaja in ni potrebno plačilo kotizacije, se stroške vodi kot interne stroške, ki se jih izračuna s pomočjo bruto urne postavke), stroški nakupa računalniške ali druge potrebne opreme, stroški najema prostorov, ... **Stroški motenj** zajemajo stroške motenj pri delu, ki nastanejo npr. zaradi upada produktivnosti udeležencev zaradi odsotnosti z dela in udeležbe na izobraževanju, zaradi zastojev povezanih z izobraževanjem oziroma udeležbo na izobraževanju ter stroške motenj v podjetju, ki so posledica npr. reorganizacije dela v oddelkih ali tehničnih motenj. **Režijski stroški** predstavljajo stroške plač zaposlenih v režiji, ki se ukvarjajo z planiranje, organiziranje, izvedbo in evalvacijo izobraževanja.

Glede na to, da je učinke izobraževanja težko ugotavljati, predvsem zato, ker so lahko večplastni ter se lahko pojavijo šele na daljši rok, pa to nikakor ni nemogoče. Proces izobraževanja je namreč po logiki delovanja povsem identičen z ostalimi procesi, ki se odvijajo v podjetju: za začetek je potreben določen vložek (denar, čas, sredstva), ki omogoča, da se izvajajo določene aktivnosti, s katerimi ustvarjamo prihodke. V primeru, ko gre za proces proizvodnje, je seveda celotna zadeva precej jasna: vemo koliko materiala, denarja, časa, ... smo porabili za proizvodnjo določene količin izdelkov in vemo, kolikšen prihodek od prodaje teh izdelkov smo imeli. Razlika med enim in drugim nam pove, kje smo. Žal pa pri procesu izobraževanja ni tako enostavno. Relativno enostavno je sicer zbrati stroške izobraževanja, ne vemo pa, kolikšna je vrednost »prodaje«. Le-ta se namreč skriva v ceni prodanih artiklov ali storitev. Lahko pa to vrednost ugotovimo preko že predstavljenih kazalnikov, kot je produktivnost, kakovost dela, ustvarjalnost, absentizem, ... Z izvajanjem izobraževanja in usposabljanja namreč lahko vplivamo na

dvig produktivnosti, kakovosti dela, večji ustvarjalnosti, manj napak, zmanjšanju absentizma, ... Le-to pa prispeva k boljšim rezultatom podjetja.

Pri izračunu koristi si pomagam z načelom ekonomičnosti, ki le-to opredeli kot razmerje med prihodki in odhodki (formula 5.7.). Pri tem velja poudariti, da v izračun niso zajeti vsi prihodki (npr. izredni prihodki), niti vsi odhodki (npr. strošek materiala, dela, izredni odhodki, ...) ampak le tisti, ki sem jih vsebinsko povezala z izobraževanjem in usposabljanjem oziroma le tisti, na katere lahko z izobraževanjem in usposabljanjem vplivamo. Za lažje razumevanje naj navedem primer: produktivnost se je v primerjavi s prejšnjim letom povečala, kar posledično pomeni večjo realizacijo in dodano vrednost. V kolikor sklepamo zgolj iz teh podatkov, obstaja verjetnost, da bo končni rezultat podjetja v primerjavi s prejšnjim letom boljši. Vendar pa ni nujno oziroma je lahko še slabši. V izračun končnega rezultata poslovanja podjetja so zajeti tudi različni stroški iz poslovanja (npr. vračilo kreditov) in stroški izrednih odhodkov (npr. stroški povezani z preklicem naročil, uničenjem izdelkov, ...) na katere z izobraževanjem in usposabljanjem ne moremo vplivati. Zato sem kot odhodek upoštevala stroške internih in eksternih neskladnosti, stroške absentizma (bolniške odsotnosti do 30 dni), stroške povezane z izobraževanjem (kotizacija, dnevnice, potni stroški, nočnine, interni stroški, ...), stroške motenj ter režijske stroške. Pri prihodkih sem upoštevala realizacijo, ki predstavlja produktivnost izraženo skozi prodajne cene (količina določenega proizvoda pomnožena z njegovo prodajno ceno) in prihranek pri predlogih izboljšav.

Podrobneje so podatki in izračuni za posamezne leta razvidni iz sheme 5.39., kjer je prikaz analize za obdobje sedmih let – od 1998 do 2004. Izračunani koeficienti ekonomičnosti izobraževanja kažejo, da je v letih 1998 in 1999 koeficient relativno visok. Kljub večjim odhodkom, je leta 1999 celo nekoliko večji kot leta 1998. To povečanje je razvidno tudi pri ostalih kazalcih – npr. večja dodana vrednost na zaposlenega, večji prihranek s predlogi izboljšav na zaposlenega. Leta 2000 koeficient pade za 12,8% v primerjavi z letom 1999. Realizacija je sicer večja kot leto prej, vendar pa je iz izračuna dodane vrednosti na zaposlenega razvidno, da je padla v primerjavi s prejšnjim letom. To je razvidno tudi iz stroškov, ki so se kar precej povečali in nakazujejo, da vlaganje v izobraževanje v tem letu ni bilo ekonomično. Se pa leta 2001 koeficient zelo poveča in doseže najvišjo vrednost v analiziranih letih. V tem letu je tudi dodana vrednost na zaposlenega največja, največji so tudi prihranki pri predlogih izboljšav na zaposlenega. Daleč največji so tudi odhodki, predvsem na račun stroškov izobraževanja in kar je razumljivo, največji so tudi stroški in ure izobraževanja na zaposlenega. Se pa zmanjšajo stroški internih in eksternih neskladnosti ter stroški bolniške odsotnosti. V letih 2002 in 2003 spet vidimo občuten padec koeficienta, ki leta 2003 doseže celo najnižjo vrednost. Ta trend je razviden tudi iz ostalih kazalcev: stroški ostajajo relativno visoki, stroški internih in eksternih neskladnosti v teh dveh

letih dosežejo celo največjo vrednost, realizacija se manjša, manjša je tudi dodana vrednost na zaposlenega. Se je pa stanje v letu 2004 izboljšalo, kar je razvidno iz koeficienta ekonomičnosti izobraževanja, ki se poveča, čeprav še zdaleč ni tako visok kot leta 2001 ter tudi iz ostalih kazalcev. Poveča se realizacija, dodana vrednost na zaposlenega in prihranki pri predlogih izboljšav, ki dosežejo največjo vrednost. Poleg tega pa so tudi stroški internih in eksternih neskladnosti najnižji v analiziranih letih.

V kolikor bi bili zajeti vsi prihodki in odhodki podjetja, bi se količnik gibal okoli 1 – čim večji od ena je, bolj ekonomično je naše poslovanje ter obratno (Žnidaršič Kranjc, 1995:224). Ker pa so v izračun zajeti le določeni prihodki in odhodki oziroma le-tisti, ki sem jih povezala z izobraževanjem in usposabljanjem, (shema 5.39), so izračunani koeficienti precej večji od ena. Zato izračunani koeficienti sam po sebi nima dejanskega pomena oziroma ga ne moramo neposredno interpretirati. Iz izračuna ne moremo zaključiti, da je bilo izobraževanje v vseh letih ekonomično, ker so dobljeni količniki večji od ena. Oziroma povedano drugače, zaradi »omejenega« zajemanja prihodkov ter predvsem odhodkov podjetja, bodo takšni izračuni vedno večji od ena. Zato neposredna interpretacija v tej točki niti ni tako pomembna oziroma bi bila, v kolikor bi imeli v podjetju postavljen cilj glede ekonomičnosti izobraževanja (npr. koeficient ekonomičnosti izobraževanja je 50,00).

Predstavljajo pa količniki nazorno primerjavo med posameznimi leti, iz katere lahko sklepamo o ekonomičnosti izobraževanja. Leta 1999 je bil koeficient ekonomičnosti izobraževanja za 0,423 oziroma za 0,7% večji kot leta 1998. Realizacija je v letu 1999 za 274.876.963 sit večja kot v letu 1998. Izhajajoč iz koeficienta ekonomičnosti, lahko 0,7% oziroma 1.924.138 sit te realizacija pripišemo učinkom izobraževanja in usposabljanja. Zelo velik preskok je bil med letoma 2000 in 2001, kjer se je koeficient ekonomičnosti izobraževanja povečal za 22,844 oziroma za 28,9%. Razlika v realizaciji med letoma 2000 in 2001 je 2.634.798.138 sit. 28,9% te realizacije oziroma doprinos izobraževanja predstavlja 761.456.661 sit. Ti dve razlagi se nanašata za primer, ko je koeficient naraščal.

Primer padanja koeficienta ekonomičnosti je med letoma 2001 in 2002, ko se zmanjša za 23,849, kar predstavlja 30,13% manj kot leta 2001. Manjša je bila tudi realizacija in sicer za 1.563.081.190 sit. 30,13% te razlike predstavlja 470.956.362 sit. Za ta znesek je bila realizacija manjša zaradi zmanjšanja koeficienta ekonomičnosti izobraževanja. Seveda se ob tem podatku vprašamo, zakaj je do takšne razlike prišlo. Iz sheme 5.39. je razvidno, da so v letu 2002 stroški izobraževanja relativno visoki v primerjavi z ostalimi leti. Višji so bili le leta 2001. Visoki (najvišji v vseh letih) pa so tudi stroški internih in

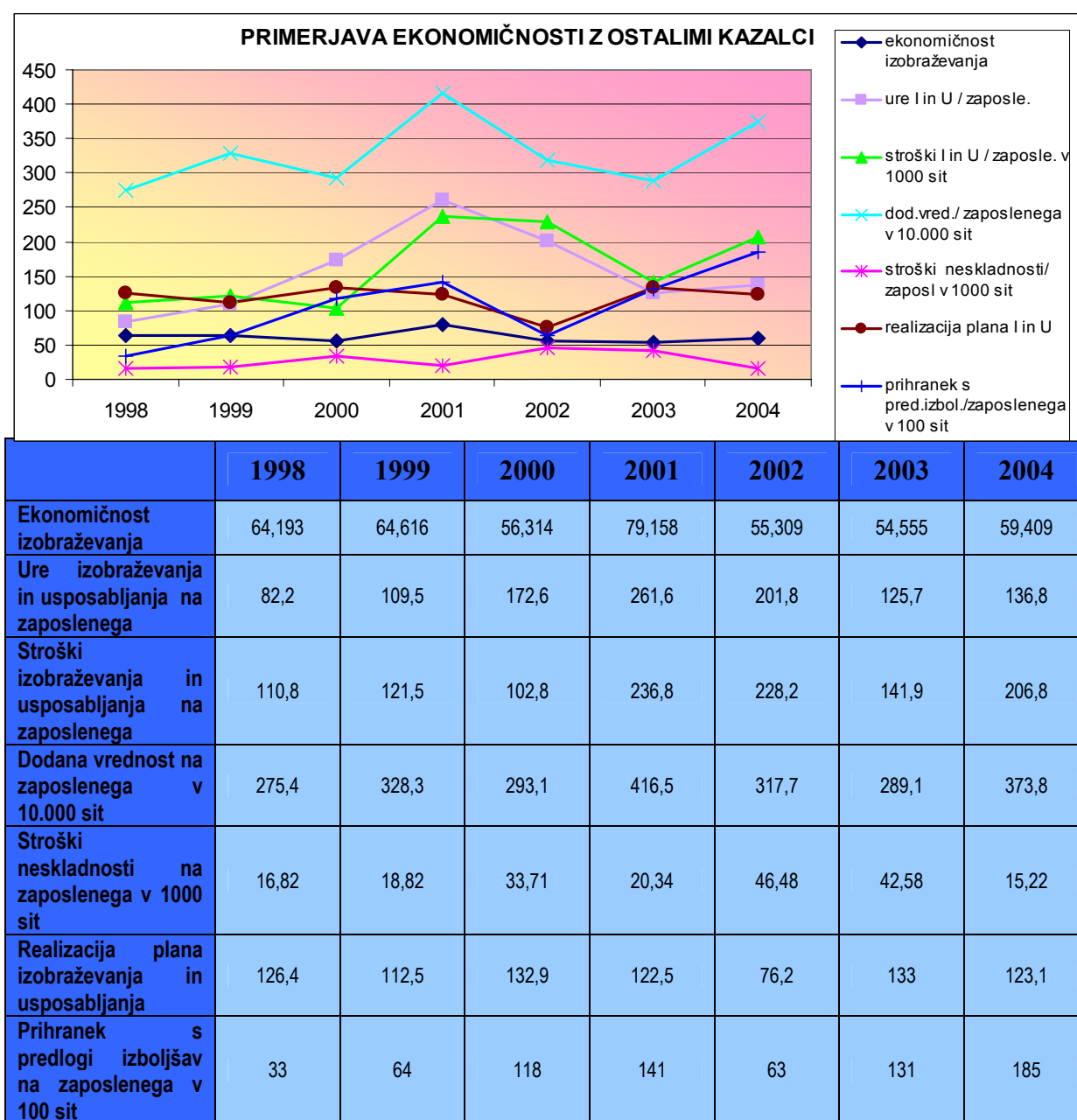
	KAZALCI oziroma IZHODI	VREDNOST V SIT						
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
KORISTI	REALIZACIJA (prodana količina izdelkov / storitev x cena)	965.786.189	1.240.663.152	1.985.461.868	4.620.260.006	3.057.178.816	1.941.847.514	2.127.050.863
	PREDLOGI IZBOLJŠAV (prihranek s predlogi izboljšav)	265.431	567.842	1.731.456	2.346.795	1.324.566	1.568.972	1.834.655
	PRIHODKI	966.051.620	1.241.230.994	1.987.193.324	4.622.606.801	3.058.503.382	1.943.416.486	2.128.885.518
STROŠKI	STROŠKI INTERNIH IN EKSTERNIH NESKLADNOSTI (reklamacije, aktivnosti pri kupcih / dobaviteljih, izmet, popravila, nadurno delo, dodatni prevozi, ...)	1.345.987	1.731.153	4.922.083	3.396.878	6.599.689	5.109.617	1.506.961
	BOLNIŠKA ODSOTNOST (do 30 dni)	3.532.139	4.731.692	12.938.421	11.377.542	13.951.170	11.177.310	11.253.888
	STROŠKI IZOBRAŽEVANJA (kotizacija, dnevnice, potni stroški, nočnine, interni stroški, stroški opreme, stroški najema prostorov, ...)	8.868.751	11.175.675	15.007.122	39.558.124	32.402.267	17.030.935	20.478.116
	STROŠKI MOTENJ (zaradi udeležbe na izobraževanju: upad produktivnosti, reorganizacija dela, ...)	456.321	569.873	765.983	1.563.897	867.419	659.747	798.598
	REŽIJSKI STROŠKI (plače zaposlenih v režiji, ki delajo na področju izobraževanja ...)	845.321	1.000.876	1.653.874	2.500.463	1.478.325	1.645.378	1.796.995
	ODHODKI	15.049.095	19.209.269	35.287.513	58.396.904	55.298.870	35.622.987	35.834.558
EKONOMIČNOST		64,193	64,616	56,314	79,158	55,309	54,555	59,409

Schema 5.39.: Izračun ekonomičnosti izobraževanja in usposabljanja za obdobje 1998 - 2004

eksternih neskladnosti. Realizacija pa se je v primerjavi z letom 2001 zmanjšala. Z drugimi besedami lahko rečemo, da so bile za dosežen obseg proizvodnje investicije v izobraževanje neekonomične.

Dejstvo, da neposredna interpretacija koeficienta ekonomičnosti ni možna, lahko vzbuja dvom o dejanski vrednosti koeficienta v smislu, da je koeficient primeren le za notranje vrednotenje izobraževanja, ne pa tudi za zunanje vrednotenje izobraževanja. Z notranjim vrednotenju izobraževanja spremljamo učinke, ki se kažejo na rezultatih izobraževanja med in po končanem izobraževanju, kot so denimo: konsistentnost vsebin z zastavljenimi cilji, stopnja prilagojenosti vsebin predznanju udeležencev, ustreznost učnih metod, ustreznost časovne razporeditve, skladnost načrtovanih finančnih sredstev z dejansko porabljenimi, itd. V konkretnem primeru bi izračunani koeficienti izražali predvsem finančno vrednotenje, z vidika kakovosti in obsega izobraževanja. Povedano drugače, ekonomičnost izobraževanja naj bi sledila temu, da z istimi vložki dosežemo večji obseg in kvalitetnejše izobraževanje oziroma ob manjših vložkih enak ali večji obseg in kakovost izobraževanja. Vendar je takšno razumevanja nepopolno in ga je potrebno razširiti tudi na zunanje vrednotenje izobraževanja, preko spremljanja učinkov in posledic v poslovnem procesu. Izračunani koeficienti namreč nakazujejo tudi na spremembe posameznik kazalcev poslovnega procesa, kot so denimo dodana vrednost, ustvarjalnost, kvaliteta, ... Potrditev za to najdemo tudi v razlagi povezave med ekonomičnostjo in rentabilnostjo (formula 5.5. in 5.6), iz katere je razvidno, da je razlaga med njima vedno pozitivna. Večja ekonomičnost vpliva (čeprav ne sorazmerno) na boljšo rentabilnost podjetja.

Da je koeficient ekonomičnosti izobraževanja uporaben tudi za »napovedovanje« učinkov izobraževanja z vidika velikosti kazalcev, lahko razberemo tudi iz shema 5.40. Shema prikazuje primerjavo ekonomičnosti izobraževanja z nekaterimi ostalimi kazalci. Kazalci so izračunani na zaposlenega, kar prikaže še bolj realno sliko. Ekonomičnost izobraževanja in dodana vrednost na zaposlenega imata isti trend. Če se ekonomičnost izobraževanja večja, se večja tudi dodana vrednost na zaposlenega in obratno. Skoraj enako, mogoče le z manjšimi odstopanji, velja za stroške internih in eksternih neskladnosti v dodani vrednosti na zaposlenega ter za prihranek pri predlogih izboljšav na zaposlenega. Pri kazalcih, ki so povezani z izobraževanjem (stroški izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega, ure izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega, realizacija plana izobraževanja in usposabljanja) pa ni vedno tako. Predvsem če primerjamo kazalce posamično. Npr. leta 2003 je bila realizacija plana izobraževanja (vsebinska realizacija) najvišja izmed vseh let. Hkrati pa je bil faktor ekonomičnosti izobraževanja najnižji. Vendar, če pogledamo še ostala dva kazalca – ure in stroške izobraževanja na zaposlenega ugotovimo, da sta bila relativno nizka v primerjavi s prejšnjimi leti, kar bi lahko razložilo nizek koeficient ekonomičnosti izobraževanja.



Shema 5.40.: Primerjava ekonomičnosti izobraževanja z ostalimi kazalci

Ravno zato ni smiselno o izobraževanju sklepati zgolj na podlagi enega kazalca. Pomembno pa je tudi, kako se posamezna kazalce zajema oziroma kako se zbira podatke. Izrazit primer je denimo plan izobraževanja in usposabljanja, ki se ga lahko med letom spreminja in dopolnjuje. Poleg tega pa so v končno realizacijo plana izobraževanja zajeta tudi neplanirana izobraževanja. Omeniti velja možnost, da bi bil mogoče kazalec realizacije izobraževanja glede na plan (brez neplaniranih izobraževanj) boljši pokazatelj dejanskega stanja.

S koeficientom ekonomičnosti napovemo spreminjanje (večanje / manjšanje) v denarno vrednost pretvorjenih kazalcev, kot so dodana vrednost, ustvarjalnost, kakovost, ... Za konkreten izračun, kolikšna je ta vrednost, pa si pomagamo s primerjavo stanja posameznih kazalcev na začetku ter na koncu leta. Na tem mestu želim izpostaviti dejstvo, da absolutna vrednost doprinosa izobraževanja za posamezni kazalec niti ni tako pomembna. Po mojem mnenju je za podjetje pomembnejši končni rezultat oziroma dodana vrednost. Gledano iz tega stališča bi bilo za podjetja smiselno, da med cilj učinkovitosti izobraževanja vključijo tudi količnik ekonomičnosti izobraževanja. Seveda ob predhodni predrobni analizi, s pomočjo katere bi ugotovili, katera vrednost je za podjetje sprejemljiva oziroma katera vrednost količnika predstavlja »zadostno« velikost koristi v končnih rezultatih podjetja.

V poglavju 3.5. sem izpostavila nekatera vprašanja, s katerimi se ukvarjajo raziskave, ki preučujejo povezanost med družbenoekonomskim razvojem in izobraževanjem. Med njimi so bila tudi vprašanja, ki se navezujejo na produktivnost, vrednotenje izobraževanja, ugotavljanje koristi izobraževanja, merjenje učinkov vlaganj v izobraževanje. Delno sem že oziroma lahko nanje odgovorim na podlagi ugotovitev svoje raziskave, predvsem z vidika učinkov izobraževanja na ravni podjetja. Iz dobljenih rezultatov oziroma iz primerjave koeficienta ekonomičnosti z dodano vrednostjo ter realizacijo lahko sklepamo, da izobraževanje pozitivno vpliva na produktivnost dela. Seveda zveza ni linearna in zavedati se moramo, da na produktivnost vplivajo tudi številni drugi kontrolirani in nekontrolirani dejavniki. Kljub temu pa zvezo lahko potrdimo ter na podlagi zveze med produktivnostjo, ekonomičnostjo in rentabilnostjo, tudi povezanost med izobraževanjem in rezultati podjetja (dobičkom). Podjetje, ki posluje z dobičkom, bo verjetno del tega dobička namenilo za razvoj – pri tem gre tako za razvoj proizvodov / storitev in procesov, kot tudi za razvoj zaposlenih, okolja ter nenazadnje za razvoj družbe kot celote.

5.4. Povzetek empiričnega dela, ključne ugotovitve in dopolnjujoča zapazanja

Empirični del naloge je namenjen študiji primera evalvacije izobraževanja in usposabljanja v podjetju Šepič d.o.o. Podjetje je nosilec certifikata kakovosti ISO/TS 16 949 in ISO 9001:2000. Standardi kakovosti področju izobraževanja in usposabljanja ter spremljanju njegove učinkovitosti namenjajo posebno pozornost. Z drugimi besedami to pomeni, da se mora podjetje, ki posluje skladno s temi standardi, ustrezno opredeliti do tega področja – definirati kaj izobraževanje in usposabljanje zajema, oblikovati strategijo in politiko izobraževanja, si postaviti cilje, vpeljevati izboljšave, ... Predvsem pa je pomembno to, da izobraževanje in usposabljanje obravnava enakovredno ostalim funkcijam podjetja oziroma da to področje oblikuje kot proces, ki se preko vhodov in izhodov povezuje z ostalimi procesi v

podjetju. Tako kot vsi ostali procesi ima tudi proces izobraževanja postavljene cilje, ki sledijo splošnim ciljem podjetja. Standard nalaga tudi obvezno spremljanje realizacije ciljev na mesečni, kvartalni ali letni ravni ter ukrepanje v primeru nedoseganja ciljev.

Seveda pa je v prvi vrsti pomembno to, da sprejeta strategija in politika ne ostane le na papirju, ampak da se ob ustrezni podpori vodstva tudi izvaja. Ta je v podjetju vsekakor bila prisotna, kar je prispevalo k temu, da se je dejavnost izobraževanja razvila do zdajšnje faze. Iz predstavitve poteka izobraževanja v podjetju preko petih faz, dopolnjenih z zahtevami standardov kakovosti ter primerjave le tega s teoretskimi izhodišči in prakso ostalih podjetij, lahko zaključim, da je proces izobraževanja na relativno visokem nivoju. Kar pa ne izključuje možnosti izboljšav in nadgradenj. Ocenjujem, da so prve štiri faze procesa izobraževanja in usposabljanja dobro zastavljene, ter da se korektno in kakovostno izvajajo, kar omogoča realizacijo zastavljenih ciljev. Fazo evalvacije pa ocenjujem kot pomanjkljivo, predvsem glede evalvacije rezultatov.

Izhajajoč iz dosedanjih izkušenj podjetja ter prevladujoče prakse v slovenskem okolju, učinkovitost izobraževanja bazira na uporabi testov in vprašalnikov, preko katerih se spremlja pretežno reakcijo udeležencev ter pridobivanje novih znanj in spretnosti. Manj pa je izvajanje evalvacije namenjeno preverjanju tega ali se naučeno uporablja v praksi ter koliko smo z uporabo naučenega v praksi prispevali k boljšim rezultatom podjetja. Podobno velja tudi za podjetje Šepič d.o.o., kjer se evalvacijo reakcije oziroma odziv udeležencev izobraževanja spremlja preko vprašalnikov, s kombinacijo odprtega in zaprtega tipa vprašanj. Za spremljanje naučenega oziroma na novo pridobljenega znanja se uporablja kombinacija testov, vprašalnikov in predstavitev. Koliko znanj ali spretnosti bo nekdo uporabil pri svojem delu se največkrat spremlja preko produktivnosti oziroma napak, ki se pojavljajo pri opravljanju določenega dela. Evalvacija rezultatov je sicer zastavljena tako, da prikaže uspešnost doseganja ciljev izobraževanja in usposabljanja. Spremlja se realizacijo plana, ure izobraževanja in učinkovitost izobraževanja (tu gre predvsem za teste ter ocene mentorjev). Ne spremlja pa se koristi izobraževanj oziroma usposabljanj, niti le-to ni opredeljeno kot cilj procesa izobraževanja in usposabljanja. In ker so koristi glavni razlog, da podjetja vlagajo v izobraževanje, je prav, da se ugotovi, kakšne le-te so. Poleg tega vodstvo podjetja pogosto napačno sklepa o učinkovitosti izobraževanja zgolj iz podatkov o stroških izobraževanja. Ni namreč nujno, da visoki stroški izobraževanja predstavljajo slabši rezultat podjetja. Nazoren primer za to je bil koeficient ekonomičnosti izobraževanja za leto 2001, ki je bil v vseh analiziranih letih najvišji, kljub najvišjim stroškom izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega. Da bi bila končna slika o izobraževanju povsem jasna, je nujno, da se spremljanje

evalvacije izobraževanja preko realizacije plana izobraževanja, ur izobraževanja in stroškov izobraževanja dopolni s spremljanjem koristi izobraževanja.

Izhajajoč iz predpostavke, da investicije v izobraževanje predstavljajo vložek in ne strošek, sem oblikovala model za izračun ekonomičnosti izobraževanja, ki temelji na ekonomski principih (produktivnost, ekonomičnosti in rentabilnost) ter na procesnem pristopu (princip vhodov in izhodov ter povezanost z ostalimi procesi). Čeprav model ponazarja celotni proces izobraževanja, sem se pri analizi rezultatov osredotočila na izhode oziroma na outpute procesa izobraževanja: produktivnost, kakovost dela, ustvarjalnost, absentizem, stroške izobraževanja, ... Prikazala sem tudi povezanost izhodov oziroma kazalcev s procesom izobraževanja ter s celotnim poslovanjem podjetja.

Koeficienti, ki sem jih dobila z izračunom, omogočajo primerjavo med leti, ker pokažejo nihanja oziroma trend gibanja razmerja med koristmi in stroški. Čeprav ne omogočajo neposrednega sklepanja o tem, koliko je izobraževanje prispevalo k boljšim rezultatom podjetja (to bi lahko ugotovili iz primerjave posameznik kazalcev – npr. primerjamo stanje kazalcev na začetku poslovnega leta s stanjem na koncu poslovnega leta), omogočajo napoved spreminjanja velikosti posameznih kazalcev. Kakorkoli že, pa **učinke izobraževanja lahko ugotavljamo le, če je izobraževanje temeljilo na jasno izoblikovanih in postavljenih ciljih**, kot sem navedla v prvi hipotezi. Konkretno za koristi izobraževanja v podjetju ni postavljenega cilja, zato je le-te težje spremljati. Res je, da je med postavljenimi cilji, ki se nanašajo na izobraževanje, poleg realizacije plana izobraževanja in števila ur izobraževanja, tudi cilj, ki se navezuje na učinkovitost izobraževanja. Vendar pa so tu mišljene bolj prve tri ravni evalvacije, ki se jo preverja s testi in vprašalniki in ne finančna učinkovitost. Posredno sicer lahko to povežemo s pomočjo vzorčno posledične zveze, da bolj kot so udeleženci izobraževanja zadovoljni z vsebino, tehnikami in metodami, bolj bodo dovzetni za novo znanje in bolj kot bodo dovzetni za novo znanje, večja je možnost, da ga bodo uporabljali pri svojem delu ter s tem prispevali k boljšemu poslovanju. Ni pa to nujno. Udeleženec izobraževanja si je lahko pridobil novo znanje in smo s tem cilj na ravni učenja dosegli, vendar v kolikor mu v delovnem okolju ni omogočeno, da to znanje uporablja, nadaljnjih učinkov ne bo. Vsakršne ovire v okolju ali pa porazi bodo namreč pri udeležencih izobraževanja povzročili razočaranje in vzeli pogum za nadaljnje eksperimentiranje z novostmi, hkrati pa zameglili ali celo izničili dosežke izobraževanja.

Pogled na izračunane koeficiente ekonomičnosti, ki nam izražajo razmerje med prihodki in odhodki oziroma nam povedo, koliko stroškov smo imeli na enoto produkta, nam prikaže isti trend kot je razviden pri realizaciji oziroma pri dodani vrednosti na zaposlenega. Iz tega lahko zaključimo, da z vlaganjem v izobraževanje lahko vplivamo na boljše rezultate podjetja – produktivnost, kakovost dela, ustvarjalnost,

... . Seveda ob predpostavki, da vlagamo ekonomično (to pomeni ustrezno planiranje izhajajoč iz potreb in ciljev, izvedbo in evalvacijo izobraževanja). Ekonomičnost in rentabilnost podjetja pa sta, kot sem predhodno pojasnila, vedno pozitivno povezana. S tem lahko **potrdim** svojo drugo hipotezo, da **učinkovitost in uspešnost izobraževanja lahko merimo s pomočjo kazalcev, preko katerih lahko učinke pretvorimo v številke (stroške oziroma prihranke)**. Vendar po to ne gre sorazmerno oziroma ni nujno, da večji stroški izobraževanja predstavljajo tudi boljše rezultate. Večja produktivnost, denimo, ni odvisna le od vlaganj v izobraževanje, ampak nanjo vplivajo še številni drugi faktorji – npr. orodje in delovna oprema, organizacija dela, razpoložljivost surovin, ...

Čeprav je moja naloga temeljila na evalvaciji učinkov izobraževanja, pa nikakor ne smemo zanemariti ostalih treh ravni evalvacije oziroma sklepati zgolj iz teh podatkov. Za sprejemanje odločitev je potrebna primerjava vseh štirih ravni. Poleg tega pa se sodobne organizacije zavedajo, da zgolj finančno merjenje uspešnosti ne zadostuje več oziroma postaja čedalje bolj vprašljivo. Seveda ne zanikajo pomena finančnih kazalcev, vendar pa vse večji pomen namenjajo tudi ocenjevanju nefinančnih kazalcev kot so npr. stalnost zaposlenih, zadovoljstvo uporabnikov, lojalnost zaposlenih, uvajanje novih proizvodov in storitev.

Omenila sem že, da lahko govorimo o neke vrste povezanosti med posameznimi ravni učinkovitosti izobraževanja. Vendar pa učinkovitost nižje ravni ni edini pogoj za učinkovitost naslednje ravni. Tudi iz podatkov, ki sem jih imela na razpolago v podjetju, lahko to potrdim. Vzemimo za primer učinkovitost izobraževanja, vezana na rezultate vprašalnikov in testa, ki je bila opredeljena s ciljem (oceno) 3. V vprašalniku so udeleženci izobraževanja ocenjevali posamezne elemente (vsebino, metode, gradivo, predavatelja ...) po sistemu šolskih ocen od 1 do 5. Rezultati vprašalnika so morali doseči vsaj oceno tri, kar je pomenilo, da smo na ravni reakcije dosegli cilj. S testom se je preverjalo pridobljeno znanje ravno tako po sistemu šolskih ocen od 1 do 5. Ocena testa je morala biti vsaj 3, da je bilo izobraževanje učinkovito oziroma da smo na ravni učenja dosegli cilj. Doseženi rezultati v obdobju 1998-2004 so vedno presegli postavljen cilj (oceno 3) in so se gibali med 4 in 4,5. Tudi v letih 2000, 2002 in 2003, ko gre za padec koeficienta ekonomičnosti izobraževanja. Vzroka za padec koeficienta torej tiči nekje drugje – npr. v neustreznemu definiranju potreb ali v delovnem okolju, ki ni omogočalo uporabe novega znanja.

Preden se odločimo za kakršenkoli ukrep je potrebno ugotoviti vzroke, zakaj je do nekega stanja prišlo. Mogoče je vzrok v tem, da nismo imeli ustreznih ciljev, kar bi za primer podjetja Šepič d.o.o. lahko trdila. Cilji so bili namreč vezani le na raven reakcije in učenja, ne pa na raven vedenja in rezultatov. V primeru

rezultatov bi lahko cilj definirali preko koeficienta ekonomičnosti izobraževanja. Seveda je še pred tem nujno opredeliti, kaj za podjetje še pomeni ekonomično in kaj ne. Koeficient sam po sebi nam namreč tega ne pove. Prikaže pa nam nihanja – padce, ki nas opozorijo, da smo nekje zašli s prave poti. Kje smo zašli pa nam lahko pove le natančna analiza stanja oziroma dosledno spremljanje izobraževanja preko vseh petih faz.

Model, ki sem ga izoblikovala je uporaben v vsaki organizaciji. Izbrani kazalci pa so prilagojeni proizvodnim podjetjem, oziroma podjetjem, ki spremljajo svoje poslovanje preko produktivnosti, škarta, zastojev, predlogov izboljšav oziroma ostalih kazalcev, ki sem jih uporabila za izračun. Jasno opredeljeni kazalci, ki opredeljujejo merila organizacijske uspešnosti ter na katere vpliva izobraževanje neposredno, omogočajo, da je evalvacija relativno nezahtevna in objektivna. Evalvacija izobraževanja je z vidika zbiranja podatkov dolgotrajen in zamuden postopek. Vendar pa si v primeru, ko izhajamo iz podatkov in evidenc, ki v podjetju že obstajajo, to precej olajšamo. Tudi to pomembno prispeva k večji uporabnosti modela. Omejena pa je v primeru, ko gre za podjetja, ki ne prakticirajo takega načina zbiranja podatkov. Vendar pa je model možno razširiti oziroma dopolniti z drugimi kazalci – s tistimi, ki se odražajo v dodani vrednosti oziroma ki predstavljajo dodano vrednost za določeno podjetje. Pri tem velja poudariti, da je evalvacijo smiselno oblikovati tako, da bo čim bolj racionalnejša, cenovno učinkovita v primerjavi s sredstvi, vloženimi v program izobraževanja, primerna za različne programe izobraževanja, temelječa na različnih virih informacij (subjektivnih in objektivnih), enostavna za izvajanje in tolmačenje rezultatov in primerna za merjenje različnih rezultatov (kvantitativnih in kvalitativnih). Predstavljeni model evalvacije zadosti večini omenjenih kriterijev. Poleg enostavnosti, objektivnosti ter stroškovne učinkovitosti je primeren za različne (po trajanju oziroma po vsebini) programe izobraževanja in usposabljanja ter temelji na različnih virih informacij. Čeprav je predstavljena analiza vključevala letno evalvacijo izobraževanja (vsa izobraževanja) za celotno podjetje, se lahko isti model uporablja tudi za posamezne izobraževalne programe (pri tem moramo upoštevati število udeležencev – v kolikor se je izobraževanja udeležil le en oziroma manjše število zaposlenih, ne moremo pričakovati, da bo to (pomembno) vplivalo na rezultate) oziroma skupine znotraj podjetja (pri čemer moramo biti pozorni na to, da so se udeležili istih izobraževanj). Različni viri informacij (kadrovska služba, finance, oddelek razvoja, tehnologije, kakovosti, komercialne in proizvodnje), preko katerih pridemo do podatkov, ki jih potrebujemo za izračun koristi, vsekakor večajo uporabno vrednost modela. Seveda mora pri tem veljati načelo doslednosti in korektnosti zbiranja podatkov, saj v nasprotnem primeru tvegamo, da z netočnimi podatki zmanjšujemo objektivnost dobljenih rezultatov.

Dodana vrednost predstavljenega modela je tudi v tem, da gre korak naprej od dosedanje prakse in na praktičnem primeru prikazuje nov način vrednotenja učinkov vlaganj v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Model je predvsem zanimiv za delodajalce, ki se ukvarjajo z vprašanji stroškov oziroma s tem ali so koristi izobraževanja odtehtale njegovo ceno. V kolikor nimamo otipljivih povračil, opremljenih z natančnimi podatki, je delodajalca zelo težko prepričati o upravičenosti izobraževanj. Kaj hitro bo namreč lahko, seveda povsem neupravičeno in neutemeljeno, »podlegel« podatkom, ki predstavljajo izdatke, namenjene izobraževanju. V kolikor pa razpolagamo s temi podatki, je znesek, ki je namenjen izobraževanju, tudi iz pozicije delodajalca viden v drugačni luči oziroma predstavlja lažje sprejemljiv strošek.

6. ZAKLJUČEK

Poudarjen pomen znanja za posameznika, organizacije in družbo kot celoto je izhodišče naloge. Znanje je tisto, ki nas naredi drugačne od drugih, ki nam pomaga pri uveljavljanju, napredovanju, razvoju in nenazadnje tudi pri preživetju. Z znanjem lahko obvladujemo množico informacij, ki nas obdajajo, lahko sledimo hitremu tehnološkemu razvoju, lahko se prilagajamo spremembam. Takšna ugotovitev za organizacijo predstavlja pomemben korak v njenem razvoju. Čeprav pomemben, pa je to le začetni korak, ki mo morajo slediti še naštet drugi, v kolikor želi priti do znanja, ki razvoj, napredek in prilagajanje spremembam omogoča. Govorimo torej o procesu izobraževanja, ki ga sestavlja več faz, začnši z ugotavljanjem potreb po izobraževanju, ki jim sledi določanje izobraževalnih ciljev, oblikovanje izobraževalnih programov, izvedba izobraževalnega programa ter na koncu evalvacija izobraževanja, ki nam služi kot povratna informacija o tem ali smo cilje dosegli ali ne.

Čeprav izobraževanje razumem kot proces, sestavljen iz medsebojno povezanih faz, sem se v nalogi osredotočila na zadnjo fazo tega procesa, na proces evalvacije, predvsem z njenega ekonomskega vidika. Za pojasnitev, kaj ta pojem obsega in iz katerih teoretičnih izhodišč izhaja, sem posegla v 50. leta prejšnjega stoletja, ko se je začel razvoj koncepta upravljanja človeških virov (Human Resource Management). Ta koncept upravljanja odraža dva pogleda na zaposlene. Prvi pogled zaposlene razume kot množico posameznikov z različnimi potenciali in sposobnostmi, pri čemer je odgovornost menedžerjev, da te potenciale čim bolj razvijejo in izrabijo. Drugi pogled je ekonomskega značaja in zaposlene razume kot del kapitala organizacije, ki ga je potrebno »vzdrževati« in vanj investirati. Znotraj tega koncepta se je uveljavil koncept razvoja človeških virov (Human Resource Development), ki poudarja hotenje in zaupanje v razvoj ljudi. Izobraževanje je pojmovano kot aktivnost, ki pomaga razvijati ključne sposobnosti posameznikov za doseg standardov in ciljev sedanjega ali bodočega dela. Istočasno ima izobraževanje značilnost investiranja, kar močno poudarja njegovo ekonomsko funkcijo.

Z evalvacijo izobraževanja pridemo do povratne informacije, ki nam služi kot podlaga za izboljšanje programov izobraževanja, predstavlja nam osnovo za odločanje o obstoju oziroma ukinitvi programa, hkrati pa nam pove, koliko smo z izobraževanjem prispevali k realizaciji ciljev organizacije. S tem, kako in kaj evalvirati, so se ukvarjali različni modeli, od splošnih, tradicionalnih in sodobnih, ki sem jih podrobneje predstavila v nalogi. Pri oblikovanju modela, ki sem ga predstavila v empiričnem delu naloge, sem izhajala iz Kirkpatrickovega sistematičnega modela evalvacije, sestavljenega iz hierarhije štirih ravni. Njegovim ravnam reakcije, učenja, vedenja in rezultatov sem dodala idejo sodobnih modelov

evalvacije, ki izobraževanje obravnavajo kot investicijo. Donos oziroma vračanje teh investicij pa prikazujejo s pomočjo izračuna stroškov in koristi.

Izhajajoč iz predpostavke, da izobraževanje predstavlja investicijo, ki prispeva k boljšim rezultatom podjetja, sem pri oblikovanju modela izhajala iz ekonomskih načel produktivnosti, ekonomičnosti in rentabilnosti. Produktivnost je izražena v dodani vrednosti podjetja oziroma v realizaciji podjetja. Na večanje le-te pa poleg večje produktivnosti prispevamo tudi z boljšo kvaliteto dela, večjo ustvarjalnostjo, manjšim absentizmom, ... kar predstavlja cilje podjetja. Te cilje pa dosegamo tudi z vlaganjem in izobraževanjem, ki sledi ciljem organizacije. Razmerje med porabljenimi stroški in doseženimi koristmi predstavlja koeficient ekonomičnosti. Le-ta nam pove, kako gospodarno smo ravnali z vloženimi sredstvi oziroma nam služi za primerjavo med posameznimi leti.

Glavna ugotovitev empiričnega dela je bila, da lahko s pomočjo kazalcev oziroma izhodov (npr. realizacija, dodana vrednost, stroški izobraževanja, stroški neskladnosti, bolniška odsotnost, ...) ugotovimo prispevek izobraževanja k rezultatom podjetja. Pri tem pa je nujno, da izhajamo iz ciljev oziroma jasno izoblikovani in postavljeni cilji so pogoj za uspešno izvajanje izobraževanja ter tudi za samo evalvacijo. V podjetju, ki sem ga analizirala, pogrešam cilje izobraževanja, ki bi se nanašali na tretjo in četrto raven evalvacije, torej na raven vedenja in rezultatov. To je tudi povsem logično, če od izobraževanja »pričakujemo« boljše rezultate oziroma je povsem nelogično, da tega, kaj so to »boljši rezultati« ne opredelimo.

Menim, da je sam model zaradi relativne enostavnosti uporaben v vsaki organizaciji. Vendar s predpostavko, da si le-ta prilagodi kazalce. V nalogi uporabljeni kazalci so bolj značilni za proizvodna podjetja oziroma podjetja, ki spremljajo svoje poslovanje skladno z zahtevami standardov kakovosti. Vendar pa to ne pomeni, da drugi kazalci niso možni. Posamezna organizacija mora le ugotoviti, kaj je tisto, kar njej ustvarja dodano vrednost oziroma preko katerih izhodov se to izraža. Rezultati, ki jih dobimo s pomočjo modela, so pomemben vir podatkov za delodajalce oziroma vodstvo podjetja, ki odloča o izobraževanju.

Ima pa model tudi svoje omejitve, zato moramo biti pri interpretaciji podatkov izredno previdni. Rezultati podjetja še zdaleč niso odvisni le od izobraževanja, ampak tudi od številnih ostalih dejavnikov (predvidljivih / nepredvidljivih, kontroliranih / nekontroliranih). Poleg tega je vpliv izobraževanja lahko viden šele dolgoročno in ne v obdobju, ki ga evalviramo.

7. SEZNAM LITERATURE IN VIROV

1. ALTHREYA, M. (1992): HRD evolution and practices – a consultants perspective, Management Journal, Vol 5, No 1, New Delhi.
2. AŽMAN, Milena (1993): Izobraževanje v izbranem slovenskem podjetju, magistrska naloga, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
3. AŽMAN, Milena (1995): Celovit pristop k izobraževanju zaposlenih, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 1-2, str. 19-23, Ljubljana.
4. BEVC, Milena (1991): Ekonomski pomen izobraževanja, Didakta, Radovljica, Inštitut za ekonomsko raziskovanje, Ljubljana.
5. BRAČKO, Alenka (2002): Izobraževanje zaposlenih na Zavodu za zdravstveno zavarovanje Slovenije, diplomsko delo, Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
6. BREČKO, Daniela (1996): Motivacija pri izobraževanju na daljavo, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 1, str. 22-32, Ljubljana.
7. BREČKO, Daniela (1996a): Marketinški pristop v izobraževanju odraslih, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 4, str. 10-17, Ljubljana.
8. CROSBY, Philip B. (1990): Kakovost je zastonj, Gospodarski vestnik, Ljubljana
9. ČERNETIČ, Metod (1987): Izbrana poglavja ekonomike izobraževanja (skripta), Visoka šola za organizacijo dela, Kranj.
10. DEMING, Edward W. (1986): Out of the crisis, MIT – CASE, Cambridge
11. DeSIMONE L. Randy in HARRIS M. David (1998): Human Resource Development, The Dryden Press, Orlando.

12. DORNIK, Magda (1984): Vpliv izobraževanja in tehnologije na kvalifikacijsko strukturo zaposlenih, diplomska naloga, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
13. FINDEISEN, Dušana (1996): Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem ali kaj terja od nas prihodnost, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 1, str. 49-51, Ljubljana.
14. ISHIKAWA, Kaoru (1987): Kako celovito obvladati kakovost, japonska pot, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana
15. IVANČIČ, Angelca (1998): Tržno gospodarstvo in izobraževanje zaposlenih, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 1-2, str. 74-81, Ljubljana.
16. IVANUŠA-BEZJAK, Mirjana (1998): Uvajanje novih sodelavcev, Podjetnik, let. XIV, št. 10, str. 54-57, Ljubljana.
17. JELENC, Zoran (1989): Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani in skupnost izobraževalnih centrov v Sloveniji, Ljubljana.
18. JELENC, Zoran (1991): Terminologija izobraževanja odraslih, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
19. JELENC, Zoran (1995): Neformalno izobraževanje odraslih v organizacijah, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 1-2, str. 14-17, Ljubljana.
20. JELENC, Zoran (1996): Vpeljevanje strategije vseživljenjskosti učenja, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 2, str. 5-9, Ljubljana.
21. JEREB, Janez (1987): Strokovno izobraževanje in razvoj kadrov, Moderna organizacija, Kranj.
22. JEREB, Janez (1998): Teoretične osnove izobraževanja, Moderna organizacija, Kranj.
23. JEREB, Janez, HUČ, Božidar (2001): Vpliv izobraževanja na produktivnost in poslovne rezultate podjetja, Organizacija, letnik 34, št. 1, str. 5-14, Ljubljana.

24. JEROVŠEK, Janez (1980): Izobrazba in ekonomski razvoj, Center za samoupravno normativno dejavnost pri DDU Univerzum, Ljubljana.
25. JOSHI, A. (1991): A coperative stady of human resource management practics in selected Slovene enterprises, master degree thesis, Faculty of ecinimics, University of Ljubljana and International center of public enterprises Ljubljana, Ljubljana.
26. KIRKPATRICK, Donald L. (1998): Evaluating Training Programs, The Four Levels, second edition, CA: Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
27. KRAJNC, Ana (1982): Motivacija za izobraževanje, Delavska enotnost, Ljubljana.
28. KRAJNC, Ana (1984): Sodoben razvoj izobraževanja odraslih, Zavod za tehnično izobraževanje Ljubljana, Ljubljana.
29. KRAJNC, Ana (1996): Kakšno znanje potrebuje sodobni človek, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 3, str. 5-10, Ljubljana.
30. LIPIČNIK, Bogdan (1998): Ravnanje z ljudmi pri delu, Gospodarski vestnik, Ljubljana.
31. LIPUŽIČ, Boris (1996): Izobraževanje na razpotju; Znanje za razvoj – svetovni izziv, Modrijan založba, Ljubljana.
32. LOŽAR, Borut (1998): Nomadi znanja pod vrhom ledene gore, Manager, št. 10, str. 56-60, Ljubljana.
33. LOŽAR, Borut (1998a): Razpihni žerjavico, sicer ni ognja, Manager, št.11, str. 61-62, Ljubljana.
34. GOSTIŠA, Mato (1999): Kaj je »človeški kapital podjetja«, Industrijska demokracija, št. 2, str. 3-4, Ljubljana.
35. MANDELJ, Lilijana (2002): Izobaževanje v podjetjih, diplomsko delo, Ekonomska fakulteta, Ljubljana.

36. MANPOWER SERVICES COMMISSION (1981): Glossary of Training Terms, UK Department of Employment, HMSO, London.
37. MARETIČ-POŽARNIK, Barica (2003): Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.
38. MIGLIČ, Gozdana (2000): Vrednotenje uspešnosti usposabljanja in izpopolnjevanja v upravi, Ministrstvo za notranje zadeve RS, Ljubljana.
39. MIGLIČ, Gozdana (2000a): Pristopi k vrednotenju učinkov usposabljanja, Organizacija, letnik 33, številka 1, str. 36-46.
40. MIGLIČ, Gozdana (2000b): Vrednotenje učinkov usposabljanja v upravi, Teorija in praksa, letnik 37, št. 2, str. 364-375, Ljubljana.
41. MIGLIČ, Gozdana (2002): Ugotavljanje potreb po usposabljanju in ter vrednotenje učinkov usposabljanja v državni upravi, doktorska disertacija, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
42. MIRČEVA, Jasmina (1998): Organiziranost izobraževanja za potrebe podjetij in zaposlenih v gospodarstvu, magistrsko delo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
43. MIRČEVA, Jasmina (2000): Organiziranost izobraževanja v slovenskem gospodarstvu, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
44. MOHORČIČ ŠPOLAR, Vida A. (1996): Potrebe po izobraževanju zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, št. 1, str. 40-44, Ljubljana.
45. MOŽINA, Stane in drugi (2002): Management kadrovskih virov, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
46. MOŽINA, Tanja (2003): Kakovost v izobraževanju: Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih, Študije in raziskave 11, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.

47. REJC, Adriana (2001): Spremljanje učinkovitosti in uspešnosti kadrovske funkcije, seminarsko gradivo, CISEF, Ljubljana.
48. REJC, Adriana (2001a): Merjenje in ocenjevanje učinkovitosti in uspešnosti izobraževanja in usposabljanja, Kadri, vol. 7, št. 7, str. 71-82, Ljubljana.
49. REJC, Adriana (2001b): Spremljanje učinkovitosti izobraževanja v podjetjih, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, let. 7, št. 4, str. 116-119, Ljubljana.
50. REJC, Adriana (2002): Benchmarking na področju izobraževanja v podjetjih, Časnik Finance, v Prašnikar, Janez (ur.), ACKERMANN, Grit, Primerjajmo se z najboljšimi, 1. natis, str. 215-230, Ljubljana.
51. REJC, Adriana (2004): Metode za merjenje učinkovitosti izobraževanja, seminarsko gradivo, CISEF, Ljubljana.
52. REJC, Adriana (2005): Merjenje učinkovitosti izobraževanja: Model, kazalci in računanje donosnosti izobraževalnih projektov, HRM, revija za ravnanje z ljudmi pri delu, Gospodarski vestnik, Ljubljana.
53. RUE, L. W. in BYARS, L. L. (1997): Management, Skills and Application, Irwin, Chicago.
54. SCARPELLO, Ledvinka (1991): Personnel / Human Resource Management, Environments and Functions, PWS –Kent Publishing Company, Boston.
55. SOHM, E.D., BERTRAND, M. (1979): Initial Guidelines for Internal Evaluation Systems of United Nations Organisations, Joint Inspection Unit, Geneva.
56. STANLEY, A.L. (1987): Guide to Evaluation of Training, International Center for Public Enterprises in Developing Countries, Ljubljana.
57. STUFFLEBEAM, D.L., MADAUS, G.F., SCRIVEN, M. (1993/2000): Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.

58. STUFFLEBEAM, D.L., WEBSTER W.J. (1993/2000): An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation; v Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Scriven, M. (1993/2000): Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.
59. ŠMID, Igor (2004): Vpliv izobraževanja na rezultate podjetja, e-revija Znanje na www.edupool.si (12.2.2005).
60. TEHNIČNA SPECIFIKACIJA SIST ISO/TS 16949 (2002): Posebne zahteve za uporabo ISO 9001:2000 v organizacijah s serijsko proizvodnjo in proizvodnjo nadomestnih delov v avtomobilski industriji, Slovenski inštitut za standardizacijo, Ljubljana.
61. TOMIĆ, Ana (2003): Izbrana poglavja iz didaktike; Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje 1, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje, Ljubljana.
62. TREVEN, Sonja (1998): Management človeških virov, Gospodarski vestnik, Ljubljana.
63. VOLK-ŽAKELJ, Zdenka (2000): Izobraževanje zaposlenih, diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
64. VUJOŠEVIČ, Niko (1992): Sistemi kakovosti po ISO 9000, Gospodarski vestnik, Ljubljana.
65. ŽNIDARŠIČ KRANJC, Alenka (1995): Ekonomika podjetja, Dej, d.o.o., Postojna.

KAZALO

1. UVOD.....	1
2. IZHODIŠČA MAGISTRSKEGA DELA.....	4
2.2. Opredelitev namena in ciljev.....	5
2.2. Metodologija dela in temeljne hipoteze.....	6
3. TEORETIČNA IZHODIŠČA IN OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV.....	8
3.1. Opredelitev osnovnih pojmov.....	8
3.2. Vloga in pomen izobraževanja.....	14
3.3. Razvoj človeških virov.....	17
3.3.1. Upravljanje človeških virov (Human Resource Management – HRM).....	17
3.3.2. Razvoj človeških virov (Human Resource Development -HRD).....	19
3.4. Izobraževalna dejavnost v organizacijah.....	24
3.4.1. Izobraževalne potrebe.....	26
3.4.2. Določanje izobraževalnih ciljev.....	28
3.4.3. Oblikovanje izobraževalnih programov z izbiro metod.....	30
3.4.4. Izvedba izobraževalnega programa.....	31
3.4.5. Evalvacija izobraževalnih rezultatov.....	33
3.5. Ekonomika izobraževanja.....	33
3.6. Povzetek teoretičnih izhodišč.....	37
4. EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH.....	39
4.1. Namen in cilj evalvacije izobraževanja in usposabljanja.....	42
4.2. Tipi evalvacije.....	47
4.3. Merila evalvacije.....	48
4.4. Čas evalvacije.....	51
4.5. Izbor evalvacijskih inštrumentov.....	53
4.6. Strategije vrednotenja izobraževanja in usposabljanja.....	54
4.7. Modeli evalvacije izobraževanja in usposabljanja.....	55
4.7.1. Splošni modeli evalvacije.....	56
4.7.2. Tradicionalni modeli evalvacije.....	63
4.7.3. Sodobni modeli evalvacije.....	68
4.8. Evalvacija učinkov izobraževanja in usposabljanja na ravni organizacije.....	70
4.8.1. Evalvacija reakcije.....	71
4.8.2. Evalvacija učenja.....	73
4.8.3. Evalvacija sprememb vedenja.....	74
4.8.4. Evalvacija rezultatov in sprememb v organizacijski uspešnosti.....	76
4.8.5. Evalvacija stroškovne učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja.....	77
4.9. Povzetek.....	81

5. EVALVACIJA ZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH V PODJETJU ŠEPIČ D.O.O.	83
5.1. Predstavitev podjetja Šepič d.o.o.	83
5.2. Vpetost izobraževanja in usposabljanja v celotno poslovanje podjetja	85
5.2.1. Sistem kakovosti	85
5.2.2. Potek izobraževanja in usposabljanja	90
5.2.3. Evalvacija izobraževalnih rezultatov	96
5.3. Model evalvacije izobraževanja in usposabljanja v podjetju Šepič d.o.o.	98
5.4. Povzetek empiričnega dela, ključne ugotovitve in dopolnjujoča zapazanja	114
6. ZAKLJUČEK	120
7. SEZNAM LITERATURE IN VIROV	122

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ZDENKA ŽAKELJ

**EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA
IN USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH**

magistrsko delo

Ljubljana, 2005

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ZDENKA ŽAKELJ

Mentorica: dr. Angelca Ivančič

EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH

magistrsko delo

Ljubljana, 2005

*»Če želiš uživati eno leto, posadi travo.
Če želiš uživati deset let, posadi drevo.
Če želiš uživati sto let, razvijaj ljudi.«
(Kitajski pregovor)*

*Vse organizacije, podjetja in ustanove danes rutinsko
zatrjujejo, da so ljudje njihovo največje bogastvo.
Le malo jih deluje v tej smeri, še manj pa jih v to resnično ... verjame.
(Peter Drucker)*

ZAHVALA

Za strokovne nasvete in pomoč pri vsebinskem oblikovanju se zahvaljujem mentorici dr. Angelci Ivančič.

Sodelavcem Šepič d.o.o. se zahvaljujem za pomoč pri nastajanju naloge ter za sodelovanje pri zbiranju podatkov in pripravi analiz, ki sem jih potrebovala v empiričnem delu naloge.