

**UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA**

Valerij Dermol

**USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH TER NJIHOV VPLIV NA
ORGANIZACIJSKO UČENJE IN USPEŠNOST V
SLOVENSKIH STORITVENIH PODJETJIH**

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2010

**Izjava o avtorstvu in objavi elektronske verzije doktorske disertacije in osebnih
podatkov, vezanih na zaključek študija**

Študent Valerij Dermol izjavljam, da sem avtor te doktorske disertacije in skladno s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah dovolim objavo doktorske disertacije na spletišču CEK-a.

Tiskana verzija doktorske disertacije je istovetna elektronski verziji, ki sem jo oddal v zbirko polnih besedil zaključnih del EF UL.

Podpisani hkrati izjavljam, da dovolim objavo osebnih podatkov, vezanih na zaključek študija na spletnih straneh in v publikacijah Univerze v Ljubljani.

Ime in priimek doktoranda: Valerij Dermol
Leto in kraj rojstva: 1963, Celje
Datum zagovora: 24. junij 2010
Predsednik: prof. dr. Vlado Dimovski
Mentor: prof. dr. Tomaž Čater
Član: prof. dr. Marko Ferjan

Datum in kraj:

14. junij 2010, Ljubljana

Podpis doktoranda:

USPOSABLJANJA ZAPOSLENIH TER NJIHOV VPLIV NA ORGANIZACIJSKO UČENJE IN USPEŠNOST V SLOVENSKIH STORITVENIH PODJETJIH

Povzetek

Namen, ki smo ga v doktorski disertaciji zasledovali, je s študijem in povezovanjem individualnega ter organizacijskega učenja prispevati k boljšemu razumevanju učenja v podjetjih. Disertacija ponuja pomembne ugotovitve o vplivu usposabljanj in z njimi povezanih dejavnikov na uspešnost podjetij, managerjem pa ponuja pregled možnih pristopov, s katerimi lahko v podjetjih okrepijo individualno in organizacijsko učenje, preko tega pa vplivajo na uspešnost podjetja.

Usposabljanja posameznikom omogočajo pridobivati znanje, ki ga potrebujejo za opravljanje svojega dela. Dognanja v literaturi poleg tega nakazujejo, da podjetja s pomočjo usposabljanj povečujejo produktivnost in prožnost zaposlenih, krepijo njihovo delovno moralo, poleg tega pa pozitivno vplivajo tudi na obseg svojega poslovanja, znižujejo stroške in povečujejo učinkovitost poslovanja, ne ponujajo pa jasnih odgovorov glede mehanizmov, ki do tega privedejo. Na drugi strani organizacijsko učenje opredeljujemo kot proces zajemanja informacij, tolmačenja informacij ter posledično nastajajočih vedénjskih ter spoznavnih sprememb. Prav te po mnenju mnogih avtorjev vplivajo na uspešnost podjetja. Uspešno podjetje se tako zaradi organizacijskega učenja bolje prilagaja spremembam v okolju, institucionalizira izkušnje svojih zaposlenih, spodbuja izmenjavo predpostavk v podjetju ter razvija bazo znanja v podjetju.

V doktorski disertaciji s pomočjo kombinirane kvalitativno-kvantitativne raziskave, ki sem jo izvedel med slovenskimi storitvenimi podjetji, prepoznavamo vpliv usposabljanj in nekaterih dejavnikov učenja ter prenosa naučenega na zajemanje informacij, njihovo tolmačenje ter na nastanek pozitivnih spoznavnih in vedénjskih sprememb. Sklepati je torej mogoče, da usposabljanja, dejavniki učenja in prenosa naučenega v kombinaciji vplivajo na uspešnost podjetij, vendar ne neposredno, temveč posredno preko spodbujanja procesov organizacijskega učenja.

Z empirično kvantitativno raziskavo, izvedeno v okviru doktorske disertacije, ugotavljamo, da primeren obseg kakovostnih usposabljanj vpliva le na zajemanje in tolmačenje informacij, ne pa tudi na spoznavne in vedénjske spremembe ter uspešnost podjetja. Da bi bila usposabljanja uspešna, jih morajo podpreti udeležencem usposabljanj neposredno nadrejeni, pomemben vpliv pa imajo tudi spodbude, ki jih podjetje nameni prenosu naučenega v uporabo. Dejavniki podpore usposabljanj s strani nadrejenih ter spodbude za prenos naučenega v uporabo imajo močan neposredni vpliv na zajemanje in tolmačenje informacij, na pojavljanje spoznavnih in vedénjskih sprememb, pa tudi na uspešnost podjetja.

S pomočjo intervjujev z nekaterimi vodji/direktorji kadrovskih služb smo prepoznali nekaj najpogostejših aktivnosti, ki jih v podjetjih izvajajo na področju usposabljanj in podpore usposabljanj. Ugotovili smo, da se podjetja v pretežni meri usmerjajo v aktivnosti za zagotavljanje kakovosti in dosegljivosti usposabljanj, zanemarjajo pa dejavnike, ki imajo za razliko od usposabljanj močan vpliv na spremembe in uspešnost podjetja.

Ključne besede

usposabljanja, dejavniki prenosa naučenega, individualno učenje, organizacijsko učenje, uspešnost podjetja

TRAINING OF EMPLOYEES AND ITS IMPACT ON ORGANISATIONAL LEARNING AND PERFORMANCE IN SLOVENIAN SERVICE COMPANIES

Summary

The purpose we have pursued in the dissertation thesis is to improve understanding of learning in enterprises by studying and linking individual and organisational learning. Dissertation offers some important findings about the impact of training and training related factors on the organisational performance. On the other hand in the practical part of the dissertation managers can find some useful approaches with which firms can enhance individual and organisational learning and improve organisational performance.

Training enables individuals to acquire skills they need to perform their work. Findings reported in the literature also suggest that training increases productivity of employees, their flexibility and enhances their work, has a positive impact on the scope of company's operations, reduces costs and increases operational efficiency. On the other hand, literature does not provide clear answers regarding the mechanisms which link training with organisational performance. Organisational learning is defined as the process of acquiring information, interpreting information and enhancing behavioral and cognitive changes. It is the opinion of many authors that organisational learning affects the organisational performance. Due to organisational learning companies can better respond to the changes in the environment, they institutionalise experience of their employees, promote the exchange of assumptions in the company and develop knowledge basis in the companies.

Through combination of qualitative-quantitative surveys that we conducted among Slovenian service companies, we recognize the impact of training and some factors of learning and transfer of learning on acquisition of information, interpretation, and the emergence of positive cognitive and behavioral changes. We therefore believe that combining of training, learning and transfer of learning affects the organisational performance. Those factors affect organisational performance indirectly, through processes of improving organisational learning.

Quantitative empirical study that we conducted in the context of doctoral dissertation leads us to conclusion that an appropriate range of quality training improves acquisition and interpretation of information, but does not affect cognitive and behavioral changes and organisational performance. In order to make training effective, it should be supported by trainee's immediate superior. Incentives for learning transfer have also very important effects. Support of training, training transfer and incentives to improve the use of learning have very

strong, direct impact on the acquisition information, interpretation of information and on the occurrence of cognitive and behavioral changes, as well as the organisational performance.

In the interviews we conducted with some human resource managers, we've identified a few common activities in the field of training and training support. We found out that the companies are mainly directed towards ensuring the quality and availability of training and neglecting the factors that play, as opposed to training, a strong influence on change and performance of the company.

Keywords

training, training transfer factors, individual learning, organisational learning, organisational performance

KAZALO

1 UVOD	1
1.1 Opredelitev problema	1
1.1.1 Usposabljanja in njihovi dejavniki	1
1.1.2 Organizacijsko učenje	3
1.1.3 Uspešnost podjetij	4
1.2 Teoretični okvir za izdelavo doktorske disertacije	5
1.3 Namen doktorske disertacije	6
1.4 Cilji doktorske disertacije	6
1.5 Metodologija raziskovanja in izdelave doktorske disertacije	7
1.6 Znanstveni prispevek in omejitve doktorske disertacije	8
2 INFORMACIJE, ZNANJE IN TEORIJE UČENJA	10
2.1 Znanje, konkurenčna prednost in relativna uspešnost podjetja	10
2.2 Vrste in značilnosti znanja	11
2.2.1 Implicitno in eksplicitno znanje	11
2.2.2 Individualno in skupinsko znanje	14
2.2.3 Dvojnost znanja	14
2.2.4 Podatki, informacije in znanje	15
2.2.5 Znanje in učenje	16
2.3 Načela uspešnega učenja	18
2.3.1 Učenje za usvajanje novih načinov vedênja	18
2.3.2 Učenje za razvoj zaposlenih	21
2.3.3 Učenje za izgradnjo znanja	23
2.3.4 Učenje v družbi in za družbo	25
2.3.5 Učenje z doživljanjem izkušenj	28
3 USPOSABLJANJA IN NJIHOVI DEJAVNIKI	31
3.1 Namen usposabljanja v podjetjih	31
3.1.1 Posredovanje znanja	31
3.1.2 Izpopolnjevanje znanja	32
3.1.3 Razvoj posameznikov	32
3.1.4 Spremembe vedênja	33
3.2 Obseg in kakovost usposabljanj	33
3.2.1 Obseg usposabljanj	34
3.2.1.1 Količina usposabljanj	34
3.2.1.2 Širina vključevanja zaposlenih ter priložnosti za usposabljanje	38
3.2.2 Kakovost usposabljanj	39
3.2.2.1 Kakovost nekoč in danes	39
3.2.2.2 Povezava med kakovostjo in uspešnostjo	42
3.2.2.3 Sistematičnost v izvedbi usposabljanj	44
3.2.2.4 Prepoznavanje potreb po usposabljanjih	48
3.2.2.5 Cilji pri usposabljanjih	50
3.2.2.6 Oblike, metode in slogi poučevanja	53
3.2.2.7 Vrste in vsebina usposabljanj v podjetjih	59
3.2.2.8 Vrednotenje usposabljanj	65
3.3 Dejavniki prenosa naučenega v uporabo	70
3.3.1 Izvori dejavnikov prenosa naučenega v uporabo	73
3.3.1.1 Značilnosti usposabljanj	73
3.3.1.2 Značilnosti udeležencev usposabljanj	74

3.3.1.3	Značilnosti delovnega okolja	76
3.3.1.4	Klasificiranje dejavnikov učenja in prenosa naučenega	76
3.3.2	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih	78
3.3.3	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev	79
3.3.4	Spodbude za uporabo naučenega	80
3.3.4.1	Ustvarjanje pogojev ter odstranjevanje možnih neprijetnosti	80
3.3.4.2	Neposredno motiviranje	81
3.4	Vplivi usposabljanj in njihovih dejavnikov na uspešnost podjetja	82
4	ORGANIZACIJSKO UČENJE.....	85
4.1	Zajemanje informacij	89
4.1.1	Učenje iz lastnih izkušenj, poskusov in napak ter eksperimentiranje	89
4.1.2	Učenje iz izkušenj drugih ter posnemanje.....	91
4.1.3	Opazovanje in iskanje informacij.....	92
4.2	Tolmačenje informacij	93
4.2.1	Prenos informacij znotraj podjetja	93
4.2.2	Ustvarjanje skupnega razumevanja.....	94
4.2.3	Ohranjanje informacij v podjetju	95
4.3	Spoznavne in vedénjske spremembe.....	96
4.3.1	Spremembe v strukturah znanja	96
4.3.2	Učenje kot popravljanje napak	99
4.3.3	Spremembe v vedénju posameznikov, skupin in podjetja	100
5	USPEŠNOST PODJETJA.....	102
5.1	Finančna uspešnost.....	103
5.2	Nefinančna uspešnost	105
6	EMPIRIČNA RAZISKAVA	107
6.1	Raziskovalne hipoteze.....	107
6.2	Opis metodologije	112
6.2.1	Oblikovanje vprašalnika.....	112
6.2.2	Opis vzorca.....	113
6.2.3	Zbiranje podatkov ter njihova organizacija za potrebe statistične analize	114
6.2.4	Opis spremenljivk	114
6.2.5	Statistična obdelava podatkov	116
6.2.5.1	Preverjanje kakovosti podatkov	117
6.2.5.2	Eksploratorna faktorska analiza	118
6.2.5.3	Ovrednotenje merskega modela s potrditveno faktorsko analizo	124
6.2.5.4	Ovrednotenje strukturnega modela	135
6.2.5.5	Navzkrižno vrednotenje modela.....	138
6.2.5.6	Moderatorski vpliv velikosti podjetja	138
6.3	Temeljne ugotovitve raziskave.....	141
6.3.1	Vplivi podpore usposabljanj.....	142
6.3.2	Vplivi usposabljanj na organizacijsko učenje	143
6.3.3	Vplivi spodbud za uporabo naučenega na organizacijsko učenje	143
6.3.4	Vplivi med konstrukti organizacijskega učenja	144
6.3.5	Vplivi na uspešnost podjetja	144
6.3.6	Vpliv velikosti podjetja na procese učenja v podjetju.....	145
6.4	Sklepi na temelju empirične raziskave	146
7	ŠTUDIJE PRIMEROV	148
7.1	Opis metodologije	148
7.1.1	Struktura vodenja intervjuja	150
7.1.2	Enote v vzorcu.....	151

7.2	Temeljne ugotovitve študij primerov	151
7.2.1	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih	151
7.2.2	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev	152
7.2.3	Spodbude za uporabo naučenega	152
7.2.4	Udeleženci usposabljanj ter vsebine usposabljanj	154
7.2.5	Sistematika usposabljanj	154
7.2.6	Pristopi k usposabljanjem.....	155
7.2.7	Vrednotenje usposabljanj in njihovih učinkov	157
7.3	Sklepi na temelju študij primerov	157
8	SKLEP.....	161
8.1	Povzetek ugotovitev	161
8.2	Teoretične implikacije.....	162
8.3	Praktične implikacije.....	163
8.4	Omejitve raziskave in predlogi za nadaljnje raziskave	164
9	LITERATURA IN VIRI	166
10	PRILOGE	187

KAZALO SLIK

Slika 2-1 Pretvarjanje znanja v podatke in podatkov v znanje	16
Slika 2-2 Vplivi na spoznavno-vedénjski razvoj posameznika.....	22
Slika 3-1: Sistemi učenja.....	45
Slika 3-2 Opredeljevanje potreb po usposabljanju.....	49
Slika 3-3 Načrtovanje učnih ciljev	53
Slika 3-4 Vplivi za izbor oblik in metod poučevanja ter vrst usposabljanj.....	58
Slika 3-5 Dejavnosti za spodbujanje prenosa naučenega na delovno mesto.....	72
Slika 6-1: Model učenja v podjetjih	107
Slika 6-2: Model prenosa naučenega (LTSI – The Learning Transfer Systems Inventory) ..	108
Slika 6-3: Končni merski model (standardizirana rešitev).....	134
Slika 6-4: Strukturni model (standardizirana rešitev)	136

KAZALO TABEL

Tabela 2-1 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi vedénjskih teorij	20
Tabela 2-2 Spodbujanje individualnega učenja in razvoja na osnovi spoznavnih teorij	23
Tabela 2-3 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi konstruktivističnih teorij.....	25
Tabela 2-4 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi družbenih teorij.....	27
Tabela 2-5 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi izkustvenih teorij učenja.....	30
Tabela 3-1 Naložbe v usposabljanja v evropskih podjetjih.....	36
Tabela 3-2 Usposabljanja v slovenskih storitvenih podjetjih v letu 2005.....	37
Tabela 3-3 Opredelitve področij kakovosti glede na pristope k usposabljanjem.....	42
Tabela 3-4 Klasifikacija metod poučevanja	57
Tabela 3-5: Raziskave vpliva dejavnikov usposabljanj, učenja in prenosa naučenega	83
Tabela 4-1: Pregled vsebin organizacijskega učenja.....	88
Tabela 6-1: Sestavine in viri vprašalnika	112
Tabela 6-2: Spremenljivke, zajete z vprašalnikom	115
Tabela 6-3: Rotirana matrika faktorskih uteži.....	123
Tabela 6-4: Konstrukti in indikatorji, namenjeni strukturnemu modeliranju v LISREL-u ...	125
Tabela 6-5: Ocene parametrov, napak, t-vrednosti in R^2 za merski model.....	128
Tabela 6-6: Splošna sprejemljivost merskega modela	130
Tabela 6-7: Pokazatelji sprememb χ^2 ter standardiziranih pričakovanih sprememb v λ_x	131
Tabela 6-8: Ocena diskriminantne veljavnosti	133
Tabela 6-9: Indeks kompozitne zanesljivosti ter povprečna vrednost izločene variance	134
Tabela 6-10: Splošna sprejemljivost končnega strukturnega modela	136
Tabela 6-11: Ocene vplivov koeficientov	137
Tabela 6-12: Multiple kvadratne korelacije R^2 za endogene konstrukte	138
Tabela 6-13: Vpliv velikosti podjetja na povezave v strukturnem modelu.....	140
Tabela 6-14: Ugotovitve glede raziskovalnih hipotez.....	145
Tabela 7-1: Povzetek ugotovitev intervjujev	158

1 UVOD

1.1 Opredelitev problema

1.1.1 Usposabljanja in njihovi dejavniki

Usposabljanja opredeljujemo kot sistematično razvijanje tistih znanj in spretnosti, ki jih posamezniki potrebujejo za opravljanje določenega dela (Jelenc, 1991, str. 17; Miglič, 2002, str. 153). Ker v podjetjih vlada prepričanje o njihovih pozitivnih vplivih (Chen, Holton III & Bates, 2004; IBM Business Consulting Services, 2004; O'Driscoll, Sugrue & Vona, 2005), ki se odražajo na kakovosti ter zniževanju stroškov v verigi vrednosti (Biloslavo, 2006), se naložbe vanje krepijo (Baldwin & Ford, 1988; Campbell, 2006; Wieland Handy, 2008). Tudi znanost pritrjuje pozitivnim vplivom usposabljanj na uspešnost podjetij ter na prenos znanja (Baker & Wooden, 1995; Bartel, 1994; Billett & Cooper, 1998; Blandy, Dockery, Hawke & Webster, 2000; Brown, 1983; R. B. Brown, 1993; Campbell, 2006; Carnevale & Schulz, 1990; Duncan & Hoffman, 1979; Lane, Salk & Lyles, 2001; Lyles & Salk, 2007; Mincer, 1994), čeprav konkretni mehanizmi, ki delujejo v ozadju, še vedno niso popolnoma razjasnjeni (Kalling, 2003; Wieland Handy, 2008). Slovensko poslovno okolje na področju usposabljanj morda nekoliko zaostaja za razvitim svetom, se pa pozitiven odnos do usposabljanj tudi v Sloveniji krepi (Edupool, 2004; Karan, 2007).

Pojmovanje usposabljanj se je skozi čas spreminjalo. S tem se je v podjetjih spreminjal tudi obseg njihovega izvajanja ter njihova kakovost. Najočitnejši je premik od usposabljanj kot pristopa za enosmerno posredovanje tehničnih veščin, do usposabljanj kot sestavine kompleksnejših procesov učenja (Jarvis, Holford & Griffin, 2006; Torrington, Hall & Taylor, 2008, str. 413). Ti procesi se dandanes osredotočajo na usvajanje tako veščin, kot tudi širšega znanja in tudi stališč (Torrington et al., 2008, str. 413; Vukovič & Miglič, 2006), poudarja se pomen družbene situiranosti učenja (Krogh, Roos & Kleine, 2000; Nonaka, 1994, 1991) ter procesov pretvarjanja različnih vrst znanja (individualno, kolektivno, implicitno, eksplisitno). Poleg tega se uveljavlja prepričanje, da so posamezniki za svoj razvoj odgovorni sami, potrebe po učenju pa uresničujejo v partnerstvu s sodelavci, nadrejenimi, podjetjem in z uporabo raznolikih metod učenja (Torrington et al., 2008, str. 413).

Kalling (2003) opozarja, da povezave med znanjem, njegovo uporabo ter dobičkom podjetja niso vedno same po sebi umevne. Ko podjetje z usposabljanji pridobi novo znanje, ne omogoči vedno njegove uporabe. Ko pa z omogočanjem uporabe poveča učinkovitost posameznih delov verige vrednosti, morda kljub temu ni bolj uspešno. Avtomatizma, ki bi zagotavljal uspeh, po mnenju Kallinga (2003) ni. Povezavo med usvajanjem znanja, njegovo uporabo ter uspešnostjo pri ustvarjanju dobička omogoča šele dodatni managerski in organizacijski napor (Kalling, 2003, str. 70).

Usposabljanja naj bodo oblikovana in podprta na način, ki spodbuja učenje, pomnjenje in uporabo naučenega (Kirkpatrick, 1996; Spitzer, 2005). Praktiki in teoretiki prepoznajo vrsto dejavnikov učenja in t. i. dejavnikov prenosa naučenega iz konteksta usposabljanja v kontekst dela. Ti pozitivno vplivajo tako na uspešnost posameznikov kot njihovih podjetij (Devos, Dumay, Bonami, Reid Bates & Holton, 2007; Holton III, Hsin-Chih & Naquin, 2003; Wieland Handy, 2008, str. 16). Poudarjajo npr. potrebo po sistematizaciji usposabljanj, skrbnem načrtovanju procesa njihove izvedbe (Bader & Bloom, 1995, str. 24), načrtni uporabi sledilnih aktivnosti pred, med in po zaključku usposabljanj, še posebej pa potrebo po zapisovanju prikritega znanja in vključevanju reflektivnega razmišljanja, skupinskega pristopa k učenju ter praktičnega dela z vključevanjem nalog in projektne dela (Bader & Bloom, 1995, str. 98-99). Tudi Baldwin, Magjuka & Loher (1991) ugotavljajo, da izvajanje določenih managerskih aktivnosti pred, med in po usposabljanjih pomembno vpliva na zaznavanje pomena usposabljanj in motivacijo za učenje in uporabo naučenega. Praksa in teorija dokazujeta, da je za uspešnost usposabljanj pomembna podpora s strani nadrejenih, tako v smislu njihovega vključevanja pri pojasnjevanju pričakovanj glede delovanja po usposabljanjih, kot tudi prepoznavanja priložnosti za uporabo naučenega, pomoči pri obravnavi težav, povezanih z uporabo naučenega, posredovanja ustreznih informacij za uspešno uporabo novih informacij ipd. (Devos et al., 2007; Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 16). Kot pomemben dejavnik usposabljanj se kaže tudi podpora s strani sodelavcev, predvsem v obliki podpore pri prepoznavanju in uresničevanju priložnosti za učenje in za uporabo naučenega, spodbujanju učenja, izkazovanju potrpljenja in pomoči pri prvih poskusih uporabe naučenega ipd. (Devos et al., 2007; Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008). Isti avtorji prepoznajo tudi obstoj različnih mehanizmov, s katerimi je v podjetjih moč spodbuditi uporabo na usposabljanjih usvojenih informacij. Mehanizmi so skladni s Herzbergovo motivacijsko teorijo. Med njimi je namreč moč prepoznati tako dejavnike, ki »odstranjujejo neprijetnosti« oziroma »ustvarjajo pogoje«, vezane na poskuse uporabe naučenega, kot tudi dejavnike, ki »neposredno motivirajo« (Lipičnik & Možina, 1993). Za uspešen prenos naučenega so gotovo pomembne povratne informacije, ki jih zaposleni prejme glede uspešnosti pri uporabi novega znanja, zaznavanje možnosti za večjo uspešnost, izkazano spoštovanje do učečih se, morebitna povečanja plače, nagrade ter napredovanje. Vse to velja še posebej takrat, ko imajo zaposleni na razpolago vsa potrebna sredstva in ustrezen proračun (Devos et al., 2007, str. 183; Wieland Handy, 2008, str. 15).

Usposabljanja, njihove dejavnike ter dejavnike prenosa naučenega v uporabo v doktorski disertaciji vključujem v obliki štirih konstruktov – obsega in kakovosti usposabljanj, podpore usposabljanj s strani nadrejenih, podpore usposabljanj s strani sodelavcev ter spodbud za uporabo naučenega. Konstrukti temeljijo na najnovejših študijah t. i. prenosa naučenega v uporabo oziroma na Holtonovem modelu prenosa naučenega (Holton III, R. A. Bates & Ruona, 2000), na modelu podpornega okolja učenju (Garvin, Edmondson & Gino, 2008) ter na delih nekaterih drugih avtorjev (Dechowatanapaisai & Siengthai, 2006; Vlachos, 2008).

Omenjene konstrukte bom vzročno-posledično povezal med sabo ter s konstrukti organizacijskega učenja ter uspešnosti podjetja.

1.1.2 Organizacijsko učenje

Organizacijsko učenje se po mnenju Nonake (1994) uresničuje z managerskim naporom, usmerjenim k uresničevanju štirih načinov pretvarjanja znanja. Socializacija s spodbujanjem interakcije med ljudmi in z ustvarjanjem delovnih timov spodbuja izmenjavo informacij, eksternalizacija spodbuja zajemanje informacij oziroma v podjetju in izven njega prisotnega prikritega znanja posameznikov, kombinacija pa omogoča zajem zapisanega zunanjega znanja, oskrbovanje notranjih timov z zunanjimi informacijami ter njihovo dokumentiranje. Internalizacija je tesno povezana z eksperimentiranjem ter ustvarjanjem novega znanja. Akgun, Lynn in Byrne (2003), ko povzemajo ugotovitve drugih avtorjev, prepoznajo iste, kognitivne sestavine organizacijskega učenja – zajemanje, razširjanje in uporabo informacij ter neprestano eksperimentiranje. Huber (1991) organizacijsko učenje opredeljuje kot kombinacijo zajemanja znanja, razdeljevanja informacij, tolmačenja informacij in ohranjanja informacij. Argyris in Schön (1995) ugotavljata, da se organizacijsko učenje pojavlja, ko podjetja zajemajo informacije v kakršnikoli obliki (znanje, razumevanje, tehnike in postopki) in s poljubnimi sredstvi. Sinkula, Baker in Noordewier (1997) ugotavljajo, da se podjetja učijo ob izvajanju svojih dejavnosti ter ob obdelavi prepoznanih in zajetih informacij. Preko posameznikov in v interakciji z zunanjim in notranjim okoljem preverjajo veljavnost svojih teorij v uporabi (Argyris, 1997), s tem pa prisotnost, pravilnost ter relevantnost v podjetju uveljavljenih prepričanj. Tudi Senge (1994) opredeljuje organizacijsko učenje kot »neprekinjeno preverjanje izkušenj in njihovo preoblikovanje v znanje, ki je dostopno celotnemu podjetju in je skladno z njegovim poslanstvom«.

Kot je razvidno v predhodnem odstavku, avtorji v konstruktih organizacijskega učenja uporabljajo izraza »informacije« in »znanje«. Informacije so podatki z vzorcem, pokazatelji trendov, medsebojnih povezav ipd. (Becerra-Fernandez, Gonzalez & Sabherwal, 2004), znanje pa je »interpretacija informacij«, »prepričanje o vzročno-posledičnih povezavah« oziroma »know-how« (Huber, 1991). Organizacijsko učenje temelji na procesih pretvarjanja informacij v znanje. Informacije podjetje zajame in jih pretvori v takšno obliko znanja, ki je zanj uporabna. Proces organizacijskega učenja je torej sestavljen iz zajemanja informacij, njihove izmenjave in tolmačenja ter kognitivnega ali fizičnega shranjevanja za morebitno nadaljnjo uporabo (Sinkula et al., 1997).

Gareth R. Jones (2003) povezuje organizacijsko učenje z uspešnostjo podjetja. Preko organizacijskega učenja skušajo managerji izboljšati zmožnosti članov podjetja, zato da bi ti podjetje bolje razumeli, z njim bolje ravnali in sprejemali boljše odločitve. Tudi Garvin (1993) trdi, da se organizacijsko učenje izkazuje v spremljajočih spremembah, če pa teh ni, učenje očitno izostaja (Fiol & Lyles, 1985; Garvin, 1993). Dimovski (1994) prepozna

organizacijsko učenje kot proces zajemanja informacij, tolmačenja informacij in posledičnih spoznavnih in vedénjskih sprememb. Šele te po njegovem vplivajo na uspešnost podjetja. Škerlavaj, Indihar, Škrinjar in Dimovski (2007) v svoji raziskavi, skladno z ugotovitvami Dimovskega (1994) preverjajo smer in zaporedje vplivanja med konstrukti organizacijskega učenja. Po njihovem pripisovanje pomena zajetim informacijam vodi do boljšega tolmačenja informacij, pripisovanje pomena tolmačenju informacij preko njihove formalne, medosebne in elektronske izmenjave pa vodi v večjo aktivnost v smislu vedénjskih in spoznavnih sprememb.

Na podlagi študija literature v disertaciji tudi sam organizacijsko učenje razumem kot povezavo konstruktov zajemanja informacij, tolmačenja informacij ter spoznavnih in vedénjskih sprememb. Konstrukte in njihove povezave bom utemeljil na spoznanjih omenjenih avtorjev (Becerra-Fernandez et al., 2004; Dimovski, 1994; Garvin et al., 2008; Gold, Malhotra & Segars, 2001; Škerlavaj et al., 2007; Wang, G. Klein & Jiang, 2007).

1.1.3 Uspešnost podjetij

Venkatraman in Ramanujam (1987) ugotavljata, da je uspešnost podjetja moč enakovredno presojati bodisi na podlagi subjektivnega zaznavanja s strani managementa oziroma zunanjih strokovnjakov bodisi na podlagi objektivno izmerjenih podatkov v različnih poročilih oziroma finančnih izkazih. Po drugi strani Škerlavaj et al. (2007) ugotavljajo, da je uspešnost podjetja več kot le dobiček ali kakšen drugačen pokazatelj finančne uspešnosti. V ozir je po njihovem potrebno vzeti vidike večine deležnikov v podjetju (zaposlenih, kupcev, pa tudi dobaviteljev). Poleg tega pa velja uspešnost podjetja presojati tako s subjektivnim zaznavanjem uspešnosti, s primerjavo s konkurenčnimi podjetji, primerjavo znotraj določenih časovnih intervalov, kot tudi z vključevanjem »bolj trdih«, objektivnih meril.

V literaturi je moč najti mnogo primerov vrednotenja uspešnosti podjetja, ki upoštevajo prej zapisane usmeritve. Delaney in Huselid (1996) na primer v svoji raziskavi o vplivu praks ravnanja z ljudmi na uspešnost podjetja slednjo operacionalizirata z dvema naboroma subjektivnih meril – zaznavanjem splošnih dosežkov podjetja (glede kakovosti proizvodov, uvajanja novih proizvodov, privabljanja in ohranjanja zaposlenih, kakovosti odnosov v podjetju in zadovoljstva strank) ter zaznavanjem njegovih dosežkov na trgu v obdobju zadnjih treh let. Kohli, Jaworski in Kumar (1993) vrednotijo samo zaznavanje splošnih dosežkov, primerjajo pa dosežke tekočega in preteklega leta ter podjetja z njegovim vodilnim konkurentom. Podobno operacionalizirajo uspešnost podjetja Lyles in Salk (2007) ter Lane et al. (2001). Drugi v svoje raziskave vključujejo izključno objektivna merila uspešnosti (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Cutcher-Gershenfeld, 1991; Terpstra & Rozell, 1993).

V doktorski disertaciji me bo zanimal posreden vpliv usposabljanj in njihovih dejavnikov na uspešnost podjetij. Uspešnost podjetja bom neposredno povezal z organizacijskim učenjem,

preko tega pa z usposabljanji in njihovimi dejavniki. Uporabil bom že oblikovane in ovrednotene lestvice (Dimovski, Škerlavaj, Kimman & Hernaus, 2006; Škerlavaj et al., 2007) in s tem indikatorje, vezane na zaznavanje tako finančne kot tudi nefinančne uspešnosti podjetja, vključil pa bom tudi vidik različnih notranjih in zunanjih deležnikov podjetja.

1.2 Teoretični okvir za izdelavo doktorske disertacije

V doktorski disertaciji obravnavam usposabljanja, njihove dejavnike (Armstrong, 2003; Baldwin & Ford, 1988; Torrington et al., 2008), dejavnike prenosa naučenega v uporabo (Baldwin & Ford, 1988; Chen et al., 2004; Devos et al., 2007; Garvin et al., 2008; Holton III et al., 2003; Holton III et al., 2000; Kirwan & Birchall, 2006; Wieland Handy, 2008) in konstrukte organizacijskega učenja. Proučil bom odnose med naštetim ter vplive na uspešnost podjetij.

Predmet proučevanja grafično ponazarja Slika 6-1, ki sem jo poimenoval Model učenja v podjetjih. V modelu združujem vzročno-posledične povezave med usposabljanji in njihovimi dejavniki, spodbudami za uporabo naučenega, zajemanjem informacij, njihovim tolmačenjem v podjetju, spoznavnimi in vedénjskimi spremembami ter uspešnostjo podjetja. Povezave med omenjenimi konstrukti razlagam in argumentiram v kasnejših poglavjih doktorske disertacije.

Zaradi meddisciplinarnosti obravnavanega vsebinskega področja v doktorski disertaciji vključujem znanja s področij strateškega managementa, ravnanja z ljudmi, še posebej tistih, ki pokrivajo usposabljanja ter prenos naučenega v uporabo, psihologije, sociologije ter edukativnih ved. Opozoriti velja na težave z določenimi poimenovanji, saj različni avtorji različno poimenujejo iste pojave, dodatna omejitev pa je tudi neobičajnost ali celo izostanek določenih izrazov v slovenskem jeziku. Naj navedem nekaj primerov. Prenos naučenega (Devos et al., 2007) lahko na primer poimenujemo tudi kot uporabo naučenega (Gold et al., 2001), zajemanje informacij (Škerlavaj et al., 2007) nekateri avtorji (Gold et al., 2001) pojmujejo kot zajemanje znanja (Huber, 1991), namesto usvajanja znanja (Smith, 1995) pa nekateri govorijo o zbiranju informacij (Garvin et al., 2008). Podobno namesto izmenjave informacij (Vlachos, 2008) nekateri avtorji govorijo o prenosu znanja (Minbaeva, 2005) ali celo shranjevanju znanja (Wang et al., 2007), pri tolmačenju informacij (Škerlavaj et al., 2007) pa gre pravzaprav za pretvarjanje znanja (Gold et al., 2001) ali celo njegovo analizo (Garvin et al., 2008). Omenim naj še, da namesto spoznavnih in vedénjskih sprememb (Dimovski, 1994; Škerlavaj et al., 2007) nekateri avtorji (Gold et al., 2001) uporabljajo besedno zvezo uporaba znanja.

1.3 Namen doktorske disertacije

Doktorska disertacija temelji na analizi teoretičnih razlag v točki 1.1 obravnavanih konstruktov, na analizi empiričnih ugotovitev drugih avtorjev o povezavah med temi konstrukti, torej tudi vplivih na uspešnost učenja ter uspešnost podjetij, ter še posebej na lastni empirični raziskavi o vplivu usposabljanj ter z njimi povezanih dejavnikov na posamezne konstrukte organizacijskega učenja in uspešnost podjetja.

Z disertacijo torej želim prispevati k boljšemu razumevanju učenja v podjetjih. Povezati nameravam védenje o individualnem učenju in organizacijskem učenju. V literaturi se o usposabljanjih ter o dejavnikih, ki vplivajo na njihovo uspešnost, piše v pretežni meri z vidika individualnega učenja. Manj se upošteva vidike učenja podjetij ter vpliva usposabljanj na njihovo uspešnost. V doktorski disertaciji torej nameravam preveriti, kako in v kolikšni meri usposabljanja in ustrezne podporne aktivnosti vplivajo na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju, na spoznavne in vedénjske spremembe oziroma uporabo znanja ter na uspešnost podjetij.

Hkrati pričakujem, da bodo ugotovitve doktorske disertacije omogočale managerjem slovenskih in ostalih podjetij pregled in boljše razumevanje pristopov, s katerimi bi bilo moč v podjetju po eni strani okrepiti individualno in organizacijsko učenje, po drugi strani pa z ustreznimi pristopi k usposabljanjem vplivati tudi na uspešnost podjetij. Ugotovitve utegnejo biti managementu v pomoč pri razvoju strategij učenja in pri naporih za učinkovito učenje in usposabljanje.

1.4 Cilji doktorske disertacije

Teorija znanju in njegovemu nastajanju posveča precejšnjo pozornost, prav tako tudi procesom njegove preobrazbe, izmenjave in razširjanja v in med podjetji, pa tudi dejavnikom, ki znotraj ali zunaj podjetja omogočajo in spodbujajo učenje. V literaturi je moč najti precej vsebin o usposabljanjih ter prenosu naučenega v kontekst dela oziroma v njegovo uporabo. Manj pa je zapisanega o povezavah med dejavniki usposabljanj, organizacijskim učenjem ter posrednih vplivih usposabljanj na uspešnost podjetij. Zaradi tega v doktorski disertaciji raziskujem, empirično utemeljujem in povezujem vse konstrukte, ki jih podaja Slika 6-1. Cilji, ki me vodijo pri uresničevanju zastavljenega namena, so zato naslednji:

- 1) raziskati in povezati teoretična spoznanja o usposabljanjih, teorijah učenja, načelih individualnega in organizacijskega učenja, ravnanju z ljudmi pri delu ter deloma managementu znanja;

- 2) na osnovi dognanj različnih avtorjev in lastnih razmislekov zgraditi in utemeljiti logični model učenja v podjetju. Vložek v model bodo (Slika 6-1), usposabljanja in njihovi dejavniki, izložek pa bo opredeljen s konstrukti organizacijskega učenja ter uspešnostjo podjetja;
- 3) na osnovi postavljenega teoretičnega modela učenja v podjetju in s pomočjo anketnega vprašalnika preveriti stanje glede obsega in kakovosti usposabljanj ter podpore in spodbud, ki jih imajo usposabljanja v slovenskih podjetjih;
- 4) ugotoviti, v kolikšni meri usposabljanja spodbujajo organizacijsko učenje v podjetjih ter kakšen je njihov prispevek k uspešnosti podjetij;
- 5) preveriti, ali na konstrukte usposabljanj in njihovih dejavnikov, organizacijskega učenja in uspešnosti podjetja vpliva velikost podjetja;
- 6) s polstrukturiranimi intervjuji s kadrovskimi direktorji oziroma vodji izobraževanj v štirih velikih slovenskih podjetjih, vodilnih na področju usposabljanj, poglobiti védenje o praktičnih pristopih k usposabljanjem;
- 7) izdelati nabor praktičnih napotkov, ki utegnejo managementu v slovenskih podjetjih pomagati pri njihovih naporih za spodbujanje učenja ter za večjo učinkovitost in uspešnost usposabljanj.

1.5 Metodologija raziskovanja in izdelave doktorske disertacije

Prvi del disertacije je teoretično obarvan. V začetnih poglavjih se posvečam pojasnjevanju pojmov, ki se nanašajo na opredelitve in razumevanje znanja, usposabljanj ter različnih pristopov k individualnemu in organizacijskemu učenju. Vključujem tudi obravnavo ustreznih teorij učenja. V zadnjih poglavjih teoretičnega dela doktorske disertacije opredeljujem uspešnost podjetja, ki jo bom uporabil pri empiričnem preverjanju postavljenega modela učenja.

Teoretični del doktorske disertacije temelji na znanstveni metodi deskripcije. Z njo opisujem relevantne vidike obravnavanih teoretičnih vsebin. Te v nadaljevanju med sabo povezujem, primerjam, združujem skupne dimenzije in izločam odvečne ter na podlagi teoretičnih razmišljanj utemeljujem logični model učenja v podjetju. Poleg metode deskripcije torej uporabljam tudi znanstvene metode analize, primerjanja, klasifikacije in sinteze (Easterby-Smith, Thorpe & Lowe, 2007).

Teoretičnemu delu sledi drugi del doktorske disertacije z obravnavo empirične raziskave. Ta temelji na kvantitativnih metodah raziskovanja. V modelu učenja zastavljene hipoteze testiram na vzorcu slovenskih storitvenih podjetij.

Vprašalnik, ki sem ga uporabil v kvantitativni raziskavi, sem osnoval na vprašalnikih predhodnih empiričnih raziskav različnih avtorjev. Podrobneje pojasnujem vprašalnik in literaturo, na katero sem se pri njegovem oblikovanju naslonil, v točki 6.2.1. Vzorčenje ter v raziskavi uporabljeni vzorec opisujem v točki 6.2.2, sam postopek zbiranja podatkov pa v točki 6.2.3.

Za testiranje zastavljenega teoretičnega modela sem uporabil metodo modeliranja strukturnih modelov (Diamantopoulos & Siguaw, 2000; Koufteros, 1999). Model, ki ga shematično ponazarja Slika 6-1, je pravzaprav ponazoritev strukturnega modela z vsemi obravnavanimi konstrukti oziroma latentnimi spremenljivkami ter povezavami med njimi. Merski model in s tem nabor indikatorjev sem sestavil na osnovi vprašalnika oziroma merskih lestvic, ki jih opisujem v točki 6.2.4.

V tretjem delu doktorske disertacije obravnavam krajšo kvalitativno empirično raziskavo. Temelji na analizi polstrukturiranih intervjujev, ki sem jih opravil s kadrovskimi direktorji oziroma vodji izobraževanj v štirih večjih storitvenih podjetjih v Sloveniji. Z intervjuji skušam do določene mere pojasniti in dodatno, s praktičnimi zgledi, osvetliti ugotovitve kvantitativne raziskave.

1.6 Znanstveni prispevek in omejitve doktorske disertacije

Znanstveni prispevek disertacije vidim predvsem na naslednjih področjih:

1. Doktorska disertacija predstavlja pregled teoretičnih in empiričnih spoznanj o učenju v podjetjih. Učenje je osvetljeno z vidika teorij individualnega učenja oziroma formalnih in neformalnih usposabljanj ter ostalih praks ravnanja z ljudmi, ki jih je moč uporabiti za podporo usposabljanjem, ter z vidika organizacijskega učenja.
2. Širina pogleda na učenje, ki ga podaja predlagana doktorska disertacija, bo omogočala razumevanje nekaterih pogosto prezrtih dimenzij usposabljanj. Prispevano znanje utegne prinašati koristi izobraževalcem, ki usposabljanja izvajajo, in tudi ljudem, ki se v podjetjih usposablajo. Ugotovitve doktorske disertacije so pravzaprav neke vrste napotki in možne usmeritve za večjo uspešnost usposabljanj in učenja v podjetjih.
3. S študijem dejavnikov usposabljanj ter njihovega vpliva na učenje, prenos naučenega v uporabo ter uspešnost podjetij bom že znane ugotovitve o tovrstnih vplivih (Garvin et al.,

2008; Škerlavaj et al., 2007) skušal še dodatno osvetliti. Rezultirajoči model učenja v podjetjih bo omogočil celovitejši pristop k usposabljanjem ter prepoznavanje načinov zaznavanja in merjenja njihovih učinkov.

4. Empirična raziskava, ki je zajela storitvena podjetja različnih velikosti, omogoča prepoznavanje morebitnih razlik v pristopih k usposabljanjem in njihovi uspešnosti glede na vrsto in velikost podjetij.
5. S poglobljenimi intervjuji v štirih uspešnih slovenskih podjetjih, ki vlagajo v usposabljanja več kot povprečna slovenska podjetja, sliko o dogajanju na področju usposabljanj dodatno osvetlujem in s študijami primerov omogočam prepoznavanje in diseminacijo dobrih praks na področju usposabljanj.

2 INFORMACIJE, ZNANJE IN TEORIJE UČENJA

2.1 Znanje, konkurenčna prednost in relativna uspešnost podjetja

Dandanes ugotavljamo, da je znanje pomembno in da njegov pomen narašča (Tavčar, 2005, str. 28). Sodobne družbe zaznamuje negotovost ter visok ritem tehnoloških, družbenih in gospodarskih sprememb, te pa narekujejo povečane potrebe po učenju in nastajanju novega znanja.

Znanje in učenje postajata temeljni vrednoti, ki v zadnjih desetletjih usmerjata vedênje tako v družbi kot tudi gospodarstvu (Jarvis et al., 2006, str. 113). »Po letu 1960 je postalo očitno, da podjetja brez znanja ne zmorejo več obvladati svojega okolja«, kar pomeni, da se »uspešna podjetja svojemu okolju prilagajajo in se od njega učijo«. Nordström in Ridderstråle (2001, str. 128) dodajata, da uspešnost ni povezana samo s prilagajanjem, temveč tudi z ustvarjanjem novega. Znanje in učenje nista pomembna dejavnika samo za »reaktivno« prilagajanje, temveč tudi za »proaktivno« ustvarjanje prednosti. Tudi Nonaka (1991) v svojih razmišljanjih tesno povezuje znanje in ustvarjalnost ter ugotavlja, da je »v gospodarstvu, v katerem je edina gotovost negotovost, znanje edina trajna konkurenčna prednost«.

Barney (1991) v skladu s teorijo organizacije na temelju virov ugotavlja, da je trajna konkurenčna prednost podjetij osnovana na obvladovanju dragocenih, enkratnih in težko posnemljivih organizacijskih sredstev. Iz analize, ki sta jo opravila Nonaka in Peltokorpi (2006), vidimo, da so najbolj pogosto navajani članki o učenju in ravnanju z znanjem osnovani prav na tej teoriji (Lisjak, 2005, str. 4). Ta je izhodišče za razmišljanje, ki za osnovo konkurenčne prednosti postavlja znanje. Grant (1996) zaradi njegove omejene prenosljivosti še posebej izpostavlja pomen tihega znanja, Aaker (1989, v Krogh, Roos & Kleine, 2000, str. 54) pomen posameznikovih veščin, drugi pa na posameznikovih veščinah osnovanih ključnih zmožnosti podjetja (Alemida & Kogut, 1999; Grant, 1996; Hamel, 1991; Hamel & Prahalad, 1994; Teece, Pisano & Shuen, 1997; Winter, 2000; Zander & Kogut, 1995). Opredujejo jih kot potencialnosti za ustvarjanje in uporabo sredstev oziroma kot svežnje veščin, tehnologij ter tehničnih in managerskih sistemov (Krogh et al., 2000, str. 54). Gre torej za splet eksplícitnega in implicítnega znanja, ki managementu in s tem podjetjem omogoča kakovostno odločanje ter izvajanje poslovnih dejavnosti na način, ki omogoča preživetje in relativno uspešnost podjetja (Dimovski, 1994, str. 52; Kalling, 2003).

Hamel in Prahalad (1994) ugotavljata, da so ključne zmožnosti rezultat organizacijskega učenja. Njun pogled torej predpostavlja vzročno-posledično povezavo med organizacijskim učenjem, znanjem, konkurenčno prednostjo ter relativno uspešnostjo podjetja. De Geus (1988; v Bontis, Crossan & Hulland, 2002, str. 437) ter Stata (1989; v Bontis, Crossan & Hulland, 2002, str. 437) menita, da je v današnjih turbulentnih časih zmožnost učenja

pravzaprav edina trajna konkurenčna prednost, Wick in Leon (1993, str. 19; v Bontis, Crossan & Hulland, 2002, str. 437) pa opozarjata, da se morajo podjetja bodisi »učiti ali pa umreti«. Povezava med znanjem, učenjem in trajno konkurenčno prednostjo se zdi logična, niso pa povsem jasni mehanizmi, ki znanje pretvarjajo v konkurenčno prednost in naprej v relativno uspešnost podjetja (Kalling, 2003). Izostaja namreč povezava med znanjem kot »notranjim« sredstvom ter »zunanjo« uspešnostjo podjetja. To povezavo nekoliko pojasnjuje teorija industrijske organizacije. Znanje namreč implicitno poveže s tržno uspešnostjo podjetja in z njegovim dobičkom (Kalling, 2003). Znanje v svojem najširšem pomenu omogoča, da podjetje na trgu ustvari enkratno ponudbo ter z njo dosega konkurenčno prednost in uresničevanje dobička in uspešnosti (Dimovski, 1994, str. 46; Kalling, 2003).

Teorija industrijske organizacije ugotavlja, da je relativna uspešnost podjetja odvisna od sil v njegovem zunanjem okolju (Lisjak, 2005, str. 5; Porter, 1980). Znanje managementu omogoča, da sile v okolju prepozna in z izbiro ustrezne generične strategije ter konfiguracije v verigi vrednosti povečuje dodano vrednost (Kalling, 2003). Seveda se ne velja omejevati zgolj na znanje, ki ga prepozna, usvaja in poseduje management. Zdi se, da mnogi avtorji, ki raziskujejo področja organizacijskega učenja, problemskega učenja, akcijskega učenja ipd., pozabljajo, da znanje ni zgolj in samo domena managementa (Jarvis et al., 2006). Pomembno je tudi znanje ostalih, ki zmorejo prispevati k uspešnosti podjetja. Podjetja se namreč lahko pri svojem poslovanju »zanašajo predvsem na svoje zaposlene« (Jarvis et al., 2006, str. 113) in kot ugotavlja Grant (1996), več kot je znanja v glavah posameznikov, v kolektivih in v podjetju, učinkoviteje se lahko izvajajo in koordinirajo dejavnosti v verigi vrednosti (Danskin, Englis, Solomon, Goldsmith & Dave, 2005), izboljšuje se vrednost prodajnih aktivnosti (Sanderson, Nixon & Aron, 2000), povečuje se dodana vrednost za odjemalce (Smith & McKeen, n.d.).

2.2 Vrste in značilnosti znanja

2.2.1 Implicitno in eksplicitno znanje

Znanje je celota tega, kar smo zaznali, odkrili ali se naučili (Pučko, 1998, str. 560) in predstavlja zmožnosti, ki človeku omogočajo reševanje njemu že znanih problemov (Lipičnik, 2003). Hislop (2009) deli znanje na implicitno in eksplicitno. Eksplicitno znanje je tisto, ki ga človek oziroma podjetje poseduje, se ga zaveda in ga izraža v obliki besednih izjav (Dummett, 1993), opredelitev implicitnega znanja pa bolj ustreza temu, kar Polany (1966) poimenuje tiho znanje. Implicitnost in eksplicitnost znanja ter njihova razmerja pomembno vplivajo na procese individualnega in organizacijskega učenja v podjetju.

Pučko (1998, str. 560) eksplicitno znanje označuje kot manj kompleksno obliko znanja, izraženo in zapisano na objektivni način. Hislop (2009) navaja prepričanja t. i. objektivistov,

po mnenju katerih je moč tudi družbene fenomene izraziti v obliki eksplicitnega znanja – saj jih po njihovem lahko izmerimo in jim določimo količino. Eksplicitno znanje je torej objekt¹ (Hislop, 2009, str. 18), katerega prenos po mnenju Pučka (1998, str. 560) omogoča v prvi vrsti formalni, sistematični jezik (Čater, 2003, str. 115). Med eksplicitno znanje lahko umestimo zavestno znanje ter zapisano znanje.

Zavestno znanje (angl. Embrained Knowledge) je povezano s konceptualnimi veščinami in spoznavnimi sposobnostmi ljudi (Blackler, 1995; Krogh et al., 2000, str. 48). Povezano je s človekovim temeljnim poznavanjem nekega strokovnega področja, razumevanjem teoretičnih načel ter splošnih principov narave, tehnologije, družbe in gospodarstva. Zavestno znanje je vedno objektivno, saj je osnovano na dejstvih in spoznavnih procesih (Hislop, 2009, str. 18-32). Takšno »znanje je resnica« (Hislop, 2009, str. 19), izraža pa se kot nabor znanstveno utemeljenih ugotovitev in zakonov, neodvisnih od razlik v času in od kontekstov različnih kultur. V zahodnih kulturah ima zavestno znanje zaradi svoje objektivnosti pogosto privilegiran položaj (Jarvis et al., 2006). Ta se kaže v mnogih podjetjih, kjer bolj kot v podjetju prisotnemu implicitnemu znanju zaupajo zavestnemu znanju zunanjih svetovalcev (Hislop, 2009, str. 20).

Eksplicitno znanje najdemo v obliki zapisanega znanja v knjigah, priročnikih, patentnih dokumentih, tehničnih navodilih, različnih specifikacijah, računalniških programih, elektronskih bazah podatkov ipd.. Zapisano znanje je dekontekstualizirano eksplicitno znanje, oziroma v znakih in simbolih vsebovana informacija (Blackler, 1995, str. 1025). Takšnega znanja se je moč naučiti brez večjih težav – z opazovanjem ali s študijem, poleg tega pa takšno znanje trajno ostaja v podjetju – tudi po tem, ko ga zaposleni zapustijo (Krogh et al., 2000, str. 48; Mouritsen & Larsen, 2001). Zapisano znanje torej omogoča, da se v podjetju ohranjajo informacije o strankah, zaposlenih, katalogi z opisi proizvodov, zapisana pravila, predpisi, vodiči in usmeritve, materiali za usposabljanja itd..

Eksplicitno znanje se brez večjih težav zajame, izrazi, shrani in ponovno uporabi (Nonaka, 1991, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1996). Lahko je tudi dobra osnova za prepoznavanje prikritih vzorcev, tolmačenje in premislek o temeljnih predpostavkah posameznika ali podjetja (Prahalad & Bettis, 1986; Krogh et al., 2000, str. 48), učenje v dvojni zanki (Argyris & Schön, 1978) ter spajanje abstrakcij (Krogh et al., 2000, str. 48) itd.. Čater (2003, str. 115-116) pa kljub vsemu razmišlja, da bi moralo biti eksplicitno znanje za podjetja manj zanimivo, saj tudi v primerih, ko je zaščiteno kot industrijska lastnina, na dolgi rok ne omogoča prednosti ter monopolnih dobičkov, poleg tega pa je v mnogih državah uveljavljanje pravic, ki izhajajo iz zaščitene intelektualne lastnine, zelo težko uresničljivo.

¹ Prepričanje, da lahko znanje obstaja kot objekt in se preprosto ohranja ter prenaša v tekstovni, zapisani obliki, izhaja tudi iz predpostavk o naravi jezika. Jezik naj bi imel stalne in objektivne pomeni in zato med besedami in tem, kar te besede označujejo, velja neposredna enakost (Hislop, 2009, str. 19).

Implicitno znanje je ekvivalent za subjektivno, osebno znanje oziroma za osebno intuicijo. V to vrsto znanja najbolj pogosto vključujemo tiho znanje (angl. Tacit Knowledge) (Krogh et al., 2000, str. 49; Polany, 1966), izkustveno znanje² (Blackler, 1995; Hislop, 2009, str. 19), pa tudi utelešeno (Blackler, 1995; Čater, 2003, str. 114; Spender, 1996), zakoreninjeno znanje (Pučko, 1998) ter socializacijsko znanje (Blackler, 1995, str. 1024). Implicitnega znanja ni moč ločevati od njegove uporabe ter od posameznikov, v katerih je utelešeno. Osnovano je na posameznikovih praktičnih, vsakodnevnih izkušnjah in na uporabi intuicije, uporaba pa je vezana na specifične situacije, v katerih se posameznik pojavlja. Polany (1966) ugotavlja, da posamezniki vsakodnevno doživljajo marsikaj, česar se ne zavedajo ali pa se dogajanja zavedajo šibko, vseeno pa na ta način usvajajo pomemben del svojega znanja, veščin, stališč, vrednot, prepričanj itd.. Niti ustvarjanje niti uporaba implicitnega znanja ne terjata razmišljanja ali zavestnega odločanja. Na ta način implicitno znanje posameznikom olajša delovanje – v določenih situacijah imajo ustrezno znanje avtomatično »pri roki« (Hislop, 2009). Internalizirane, nezaveščene izkušnje posamezniki v svojem vedanju izražajo nevede in na njihovi osnovi tudi predpostavljajo (Jarvis et al., 2006, str. 91). Naučenega implicitnega znanja posamezniki kasneje praviloma ne ozaveščajo, razen v primerih, ko to morda od njih izrecno zahteva določena situacija.

Tiho znanje je nezavedno, v kulturne vrednote in predpostavke vtakano znanje posameznikov, ki znanje ustvarjajo oziroma uporabljajo. Zaradi tega je težavno za izražanje (Hislop, 2009, str. 19; Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Tiho znanje vključuje motorične in spoznavne veščine (veščine žongliranja, računanja, varjenja, ustvarjanja oglaševalskih sloganov ipd.) ter kulturnemu okolju prilagojene spoznavne okvirje in vrednostne sisteme (Hislop, 2009, str. 23). Tovrstno znanje Polany opiše z besedami, da posameznik »vedno ve več, kot lahko izrazi z besedami« (1966; v Krogh et al., 2000), Levitt pa izpostavi vrednost tihega znanja za podjetja, ko zapiše, da »najbolj dragoceno znanje ne more biti naučeno in posredovano« (Čater, 2003, str. 115). Zakoreninjeno znanje je vtakano v sistemske rutine. Prepoznati in izraziti ga je moč iz razmerij med vlogami, tehnologijami, formalnimi postopki in nastajajočimi rutinami v okviru kompleksnih sistemov (Blackler, 1995, str. 1024). Utelešeno znanje se po mnenju Pučka (1998) nahaja v storitvah, proizvodih in surovinah, strojih in mehanizmih, poslovnih praksah ter okolju in kulturi, njegov vir pa utegne biti zakoreninjeno znanje (Čater, 2003, str. 113). V posameznikih utelešeno znanje Blackler (1995, str. 1024) označuje kot akcijsko usmerjeno, formalizirano in le delno eksplicitno. Povezano je s fizično prisotnostjo posameznika, njegovimi občutki, vtakano pa v specifične kontekste. Pravzaprav ga lahko enačimo z izkustvenim znanjem. V zadnjem primeru gre za poimenovanje, ki pravzaprav pojasnjuje nastanek utelešenega znanja. Tovrstno znanje posamezniki zajemajo z izvajanjem aktivnosti ter skozi neposredne pogovore. Označimo ga lahko tudi kot »praktično razmišljanje« (Blackler, 1995, str. 1024). Socializacijsko znanje se nanaša na procese

² Izraz izkustveno znanje se nanaša na proces razvoja znanja, izraz utelešeno znanje pa na lokacijo, na kateri se znanje nahaja (Krogh et al., 2000, str. 49).

doseganja skupnega razumevanja in s tem na socializacijo oziroma vključevanje posameznikov v določeno kulturo oziroma okolje. Takšno znanje je vedno družbeno konstruirano in zato tesno povezano z uporabljenim jezikom.

2.2.2 Individualno in skupinsko znanje

Nonaka in tudi mnogi drugi izhajajo iz prepričanja, da znanje vedno nastaja in obstaja le v glavah posameznikov (Hicks, Dattero & Galup, 2006; Nonaka, 1994; Nonaka et al., 2000). Le posamezniki naj bi zmogli znanje ustvarjati, ga prepoznavati, shranjevati, po potrebi priklicati ter uporabljati pri izvajanju svojih dejavnosti (Bock, Zmud, Kim & Lee, 2005, str. 88). Kljub temu pa mnogi drugi ugotavljajo, da znanje obstaja tudi v družbenih skupinah (Hislop, 2009, str. 24).

Individualno znanje se torej ohranja v glavah zaposlenih, znanje skupine pa v organizacijski kulturi, organizacijskih pravilih, standardnih organizacijskih postopkih in praksah, organizacijskih vlogah, organizacijski strukturi in delovnih mestih, pa tudi v tehnologijah, s katerimi podjetja razpolagajo, jih ustvarjajo in uporabljajo (Levitt & March, 1988; Starbuck, 1992; Walsh & Ungson, 1991) ter skupnih predpostavkah oziroma pogledih (Hislop, 2009, str. 24). Spender (1996) v svojih razmišljanjih povezuje kontinuuma individualno-skupinsko ter eksplicitno-implicitno. Znanje je po njegovem lahko tako eksplicitno kot implicitno, lahko je v lasti posameznikov, pa tudi skupin. Zavestno znanje Spender (1996) opredeljuje kot eksplicitno znanje posameznika, avtomatično znanje pa kot implicitno – tiho, subjektivno znanje posameznika. Podobno velja tudi za skupinsko znanje. Uteleženo znanje je po njegovem eksplicitno skupinsko znanje, pri implicitnem skupinskem znanju pa gre za tiho znanje skupine. Slednje se pojavlja v obliki neformalnih in nezapisanih, vendar splošno uveljavljenih načinov dela, zgodbic, ki se širijo po podjetju, ter vrednot in idej, ki so se skozi čas uveljavile v določenih družbenih okoljih (Hislop, 2009, str. 24). Eksplicitno skupinsko – uteleženo znanje pa se po mnenju Spenderja (1996) pojavlja v obliki pravilnikov z zapisanimi sistemi pravil, navodil z opisi formaliziranih organizacijskih postopkov ipd. (Hislop, 2009, str. 24). Tudi po mnenju Pučka (1998) se uteleženo znanje nanaša na celotno podjetje, nahaja pa se v storitvah, proizvodih in surovinah, strojih in mehanizmih, poslovnih praksah ter okolju in kulturi (Čater, 2003, str. 113). Ker je formalizirano, ga je moč v vsakem primeru eksplicitno izraziti.

2.2.3 Dvojnost znanja

Hislop (2009, str. 36) ugotavlja, da mnogi dvomijo v ustreznost delitve znanja na dve popolnoma ločeni vrsti – implicitno in eksplicitno znanje. Menijo, da je vse znanje »večlično in kompleksno, tako situirano kot tudi abstraktno, implicitno in eksplicitno, distribuirano in individualno, fizično in umsko, razvojno in statično, besedno izraženo in zapisano hkrati« (Blackler, 1995, str. 1032; Hislop, 2009, str. 36). Schulz (2005) ugotavlja, da tudi skrbno

izraženo in zapisano znanje samo po sebi ne zmore dovolj dobro opisati dejanske prakse. Praksa namreč v veliki meri temelji na tistem znanju, na »nezapisanem, neizgovorjenem in skritem védenju, ki se nahaja v vsakem človeku in je osnovano na njegovih čustvih, izkušnjah, spoznanjih, intuiciji, opazovanih in internaliziranih informacijah ter predstavlja večino tega, kar posameznik ve.« (tacit knowledge, n.d.) Tudi Hildreth in Kimble (2002) zagovarjata dvojnost znanja. Po njunem mnenju vsako znanje vsebuje tako implicitne kot tudi eksplisitne komponente, le razmerja med njimi so različna. Vse znanje se po njunem mnenju ustvarja izkustveno, pod vplivom vrednot, kulture, običajev in jezika ter pod vplivom misli, vse to pa nikoli ni popolnoma jasno izraženo, kaj šele zapisano. V vsebini kateregakoli znanja, tudi eksplisitnega, je torej vedno več, kot je bilo v povezavi s tem znanjem kadarkoli izraženega, pokazanega ali predpostavljjenega.

Dvojnost znanja utegne znatno otežiti ravnanje z vsemi vrstami znanja. Več kot je v znanju prikritih vsebin, težje je prepoznavanje in ohranjanje takšnega znanja, bolj otežena je njegova izmenjava, razširjanje in uporaba s strani drugih potencialnih uporabnikov (Becerra-Fernandez et al., 2004). Implicitnost znanja ter njegova tesna povezanost s prakso in posamezniki otežuje tudi učenje in poučevanje, saj terja uporabo ustreznih pristopov k usposabljanju, uporabo primernih in raznolikih metod ter slogov poučevanja, pomembno pa je tudi upoštevanje različnih dejavnikov prenosa naučenega v kontekst delovnega mesta – podpore s strani vodij, sodelavcev, s strani kolegov, pa tudi spodbude na ravni podjetja.

2.2.4 Podatki, informacije in znanje

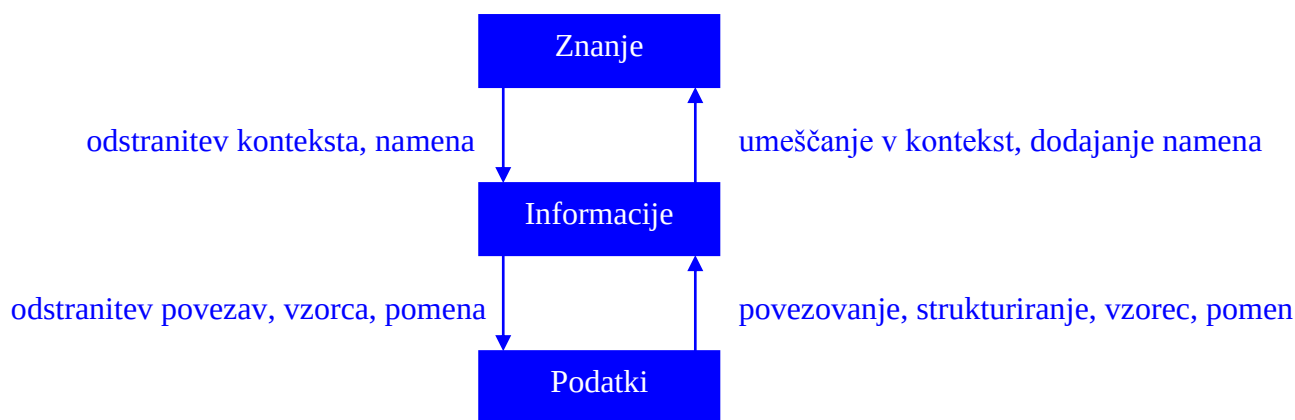
Znanje posameznikov in skupinsko znanje nastaja le v glavah ljudi (Hicks et al., 2006; Kim, 1993; Nonaka, 1994). Ljudje znanje prepoznavajo, ga ustvarjajo, shranjujejo, po potrebi priklicujejo ter uporabljajo (Bock et al., 2005, str. 88). Po drugi strani pa ugotavljamo, da znanje obstaja tudi izven glav ljudi – npr. v dokumentih, diagramih, računalniških sistemih, strojih in drugih orodjih (Hislop, 2009, str. 19). Churchman (1971; v Hicks et al., 2006, str. 20) meni, da znanje v (zunanjih) zbirkah podatkov pravzaprav ne obstaja, tam po njegovem obstajajo le podatki. Podobno lahko sklepamo za mnoge druge oblike zapisov znanja – tudi zaradi v poglavju 2.2.3 omenjene dvoličnosti znanja. Znanja pogosto ni moč v celoti eksplisitno izraziti in zapisati, v vsakem primeru pa je moč zapisati podatke, ki so s tem znanjem povezani.

Podatke opredeljujemo kot dejstva, opažanja ali zaznave (Becerra-Fernandez et al., 2004, str. 17), ki med sabo niso logično povezane, niso umeščene v kontekst in so posledično lahko brez pomena in brez namena. Lahko pa jih preprosto zajamemo, shranimo in komuniciramo. Podatki postanejo informacija, ko jih med sabo povežemo, zato da pridobijo vzorec ali strukturo (Liebowitz, 2006). Informacije so torej pokazatelji trendov, vzorcev, medsebojnih povezav ipd., navezane pa so na določeno situacijo. »Nekoristni« podatki tako postanejo »koristne« informacije nekemu, ki so mu dejstva, opažanja ali zaznave pomembne, ki jih želi

umestiti v kontekst in jih uporabiti v smiselne namene. Če torej informacije umestimo v kontekst, jih povežemo z možnostmi napovedovanja in uporabe in jim s tem dodamo razumevanje, informacije postanejo koristne, postanejo znanje. Liebowitz (2006) znanje opredeljuje kot vredne informacije, umeščene v kontekst in z močjo napovedovanja, omogočanja, spodbujanja ali izvedbe določenih aktivnosti in odločitev (Liebowitz, 2006; Tuomi, 1999).

Slika 2-1 ponazarja pretvorbo podatkov v znanje ter obratno pot, pretvorbo znanja v podatke, tako kot postopke pretvorbe nekateri avtorji opisujejo v t. i. hierarhijah znanja (Ackoff, 1989; Davenport & Prusak, 2000, str. 1-6; Nikhil Sharma, 2008; Smith, 2007; Tavčar, 2005; Tuomi, 1999) oziroma verigah toka znanja (Kakabadse, Kakabadse & Kouzmin, 2003). Sestavini verige oziroma hierarhij znanja sta v nekaterih primerih poleg podatkov, informacij ter znanja tudi razumevanje in modrost (Smith, 2007). Modrost pridobimo s prakso in izkušnjami oziroma z razmišljanjem v in ob akciji (Hicks et al., 2006, str. 21), omogoča pa sprejemanje dolgoročnih, pravih, najboljših možnih rešitev ter novih, inovativnih pristopov k aktivnostim (Hicks et al., 2006, str. 23; Ackoff, 1993, v Tavčar, 2005) in je skupaj z razumevanjem pravzaprav le ena od poudarjenih značilnosti znanja.

Slika 2-1 Pretvarjanje znanja v podatke in podatkov v znanje



Vir: Smith, Knowledge Hierarchy, 2007

2.2.5 Znanje in učenje

Tudi avtorji, ki se posvečajo izobraževalskim vsebinam, posvečajo veliko pozornost različnim tipom védenja. Vrste znanja in zaporedje njihovega usvajanja pa povezujejo s pristopi k učenju in poučevanju. Gagne na primer opredeljuje različne kategorije učnih izidov in njim ustrezne pristope k poučevanju. Poimenuje jih z imenom domene učenja (Richey, 2000, str. 75). Gre za različne vrste znanja in veščin – motorične veščine, besedne informacije,

intelektualne veščine, spoznavne strategije ter stališča. Motorične veščine so zmožnosti, ki omogočajo izvedbo organiziranih motoričnih dejavnosti (npr. zavezovanje vezalk, pisanje črk, izgovorjavo besed, uporabo orodij ipd.). Za njihovo učenje je ključnega pomena ponavljanje ustreznega motoričnega dejanja (Richey, 2000). Besedne informacije vključujejo dejstva, načela in posplošitve. So podlaga za razmišljanje in učenje določenih vsebinskih področij. Kot piše Gagne (Richey, 2000, str. 81), večji obseg besednih informacij običajno poimenujemo »znanje«, glavna zahteva za učenje in ohranjanje besednih informacij pa je njihova predstavitev znotraj organiziranega in smiselnega konteksta. Tolmačenje podatkov oziroma informacij ter njihovo posledično pretvorbo v znanje smo v poglavju 2.2.4 že omenili, na tem mestu pa velja poudariti, da je tolmačenje ključno za uspešnost učenja in trajnost pomnjenja. Intelektualne veščine opredeljujemo kot veščine razlikovanja med različnimi elementi, veščine razumevanja konceptov in veščine poznavanja pravil in odločanja. Gagne (Richey, 2000, str. 61) jih označuje kot odgovor na vprašanje »kaj posamezniki zmorejo narediti?«, ne pa »kaj posamezniki vedo?«. Gagne ugotavlja, da za učenje intelektualnih veščin ne potrebujemo prakse, prav tako meni, da učenje ne potrebuje organiziranega in smiselnega konteksta, poudarja pa, da je učenje intelektualnih veščin stopenjsko – zahteva obvladovanje določenih predhodnih veščin. Spoznavne strategije so notranje organizirane veščine, ki usmerjajo vedénje posameznikov pri učenju, pomnjenju in razmišljanju. Usmerjene so v obvladovanje samega sebe, svojega učenja in razmišljanja in ne v okolje učečega se posameznika, kot npr. intelektualne veščine. Zahtevajo veliko prakse v smislu priložnosti, ki izzivajo razmišljanje. Stališča se očitno razlikujejo od drugih domen učenja. Ne uči se jih s prakso in na njih ne vpliva besedni kontekst. Najučinkovitejše sredstvo za spremembo stališč je človeški model oziroma zgled (Bandura, 1969; v Richey, 2000, str. 82).

Intelektualne veščine, torej tisto, kar zmorejo ljudje narediti, so gotovo osrednjega pomena za uspešnost pri delu. Vse tovrstne veščine so med sabo povezane, njihovo učenje pa poteka v določenem zaporedju. Šele ko namreč obvladamo eno od veščin, se lahko naučimo naslednje (Richey, 2000, str. 52-81). Gagne intelektualne veščine umešča v t. i. hierarhijo učenja. Ta po njegovem mnenju predstavlja tudi najbolj verjetno pot učenja. Logiko učenja intelektualnih veščin lahko ponazorimo na naslednji način:

Človekovo znanje se kaže kot poznavanje kompleksnih pravil in zmožnost reševanja problemov. Reševanje problemov obvladujejo le tisti, ki poznajo in povezujejo določena preprosta pravila oziroma definicije. To zmoremo takrat, ko razumemo z njimi povezane koncepte, ko torej znamo klasificirati oziroma kategorizirati. Poznavanje konceptov je posledica poznavanja in razumevanja t. i. razlikovalnih dimenzij. Zmožnost razlikovanja po elementih pa zahteva predhodno poznavanje povezav – besednih ali motoričnih. Sestaviti jih zmoremo takrat, ko razumemo osnovne vzročno-posledične povezave. Te pa razumemo šele potem, ko prepoznavamo spodbude, posledice ter povezave med njimi.

Poudariti torej želim, da model, ki ga predlaga Gagne (Richey, 2000), predvideva, da novo znanje in novo učenje izhaja iz kombiniranja predhodno usvojenih ter priklicanih enot znanja, zelo pomembna pa je tudi potencialnost za prenos naučenih veščin v druge kontekste. Tudi Becerra-Fernandez et al. (2004, str. 12), avtorji s področja ravnanja z znanjem, na primer ugotavljajo, da je znanje pravzaprav poznavanje in razumevanje raznih konceptov, modelov, pravil in seveda razmerij med njimi, njihovih povezav in vzajemnih vplivov.

2.3 Načela uspešnega učenja

2.3.1 Učenje za usvajanje novih načinov vedênja

Večina raziskav, posvečenih učenju posameznikov, izhaja iz psiholoških študij o človekovem vedênju (Shrivastava, 1983, str. 8). Izhodiščne teorije, povezane z učenjem, so gotovo vedênjske teorije.

Borger in Seaborn (1966, str. 16; v Jarvis et al., 2006) podajata klasično vedênjsko opredelitev učenja, po kateri je učenje rezultat poskusov, ki vodijo v trajno spremembo vedênja. Učenje za zagovornike vedênjskih teorij učenja pomeni v prvi vrsti pridobivanje novih načinov vedênja. Opredeljujejo ga kot »spremembo v verjetnosti pojavljanja določenih odgovorov na določene spodbude« (Guthrie, 1935; Skinner, 1938; v Shrivastava, 1983, str. 8). Na učenje gledajo kot na pridobivanje povezav med spodbudami in odzivi oziroma pridobivanje pogojnih odzivov (Shrivastava, 1983, str. 8). Zagovornikov vedênjske teorije torej ne zanimajo niti spoznavne niti čustvene zmožnosti človeka. Zanima jih le vzročnost spodbud, učenja in z učenjem povezanih dejanj ter posledičnih vedênjskih odzivov (Jarvis et al., 2006, str. 25). Proces učenja po njihovem mnenju ne vključuje usvajanja novih stališč, vrednot ali prepričanj.

Watson meni, da pogostost povezovanja spodbude in ustreznega odziva krepi nastajajočo vedênjsko navado (Jarvis et al., 2006, str. 26; Watson, 1913). Thorndike (1911) in Skinner (1935, 1937) pa ugotavljata, da se odzivi na različne situacije, ki jim sledi zadovoljstvo in ugodje, ojačujejo, če pa situacijam sledi stanje neudobja ali šibke zadovoljitve potreb, odzivi počasi slabijo in ugašajo. Rant (2003) govori o učenju s pomočjo utrjevanja. Vodilo učenja s pomočjo utrjevanja je, da ljudje radi ponavljamo tista dejanja, katerih posledice so ugodne, ne maramo pa ponavljati tistih, katerih posledice so boleče in neugodne. S pozitivnim utrjevanjem, torej s pohvalo, napredovanjem, nagrado, višjo plačo ipd. v podjetjih povečujemo možnosti pojavljanja zelenih dejanj. Z negativnim utrjevanjem, na primer z opomini, grajo, kaznijo, zmanjšanji plač, premestitvami, odpuščanjem, ignoriranjem ipd. pa zmanjšujemo možnosti pojavljanja nezaželenih dejanj (Rant, 2003).

Pri utrjevalnih aktivnostih pa ne velja pozabiti na zakonitosti pogostosti pojavljanja utrjevalnih aktivnosti in časovne bližine med utrjevalno aktivnostjo in dejanjem, ki takšno aktivnost terja (Jarvis et al., 2006, str. 26; Skinner, 1948). To pomeni, da jih je potrebno izvajati vedno, ob vsakičnem pojavu ustreznih dejanj, ter v čim krajšem času po njihovem pojavu. Campbell (1971, str. 571) poleg tega ugotavlja, da v primerih, ko pa so situacije, ki terjajo določeno vedênje, redke ali pa je želeno vedênje preveč kompleksno in zato težavno za stalno utrjevanje, je potrebno opredeliti delne, vmesne cilje in doseganje vsakega od njih ustrezno utrjevati. Gre za pristop »oblikovanja vedênja« in potreb po zagotavljanju njegove samoregulacije.

Vedênjska psihološka teorija torej temelji na prepričanju, da lahko človekovo vedênje preučujemo in znanstveno pojasnimo brez poznavanja notranjih duševnih stanj. Zagovorniki vedênjskih teorij menijo, da so edini znanstveno uporabni podatki tisti, ki izhajajo iz empirično merljivega vedênja. Takšna prepričanja se odražajo tudi pri morebitnem vrednotenju učenja. Po njihovem mnenju lahko uspešnost učenja relativno preprosto izmerimo na osnovi doseganja izidov učenja³ oziroma kompetenc⁴ (Jarvis et al., 2006) in s tem dejanskih sprememb v vedênju.

V primerih, ko je oseba v določeni situaciji »prisiljena« izvesti natančno določeno dejanje, nekateri (Jarvis et al., 2006, str. 28) govorijo o t. i. instrumentalnem pogojevanju. Izidi oziroma cilji učenja so v tem primeru opredeljeni vnaprej. V takšnih primerih učinkovitost usposabljanja preprosto izmerimo v obliki sprememb v vedênju. Vnaprejšnja opredelitev pričakovanega vedênja torej omogoča lažje spremljanje in merjenje učenja, da bi se pa cilji resnično dosegali, je potrebno bodisi pozitivno bodisi negativno utrjevanje. Jarvis sicer opozarja, da gre v primerih instrumentalnega pogojevanja za indoktrinacijo in kontrolo. Po njegovem na daljši rok takšno učenje ni učinkovito, saj je konformistično in zahteva le brezpogojno pokoritev določeni poziciji ter ne spodbuja lastnega razmišljanja in potrebne kritične distance do okolja (Jarvis et al., 2006, str. 30). Še posebej to opozorilo velja za učenje odraslih, torej tudi zaposlenih v podjetjih. Poleg tega pa so izidi učenja pogosto kompleksnejše narave in ne pomenijo le usvajanja enostavnega znanja ali preprostih vedênjskih veščin, kot to poenostavljeno razlaga vedênjska teorija (Barrow, 1987). Izidi učenja lahko vključujejo tudi spremembe stališč oziroma elementov čustveno-motivacijskega

³ UNESCO (1990) opredeljuje učne izide kot pričakovane ali dosežene rezultate učnih programov. Gre za to, kar se pričakuje, da bodo posamezniki znali, razumeli, bili zmožni pokazati po končanem učnem programu. Izkazujejo se preko širšega nabora pokazateljev (npr. znanje, spoznavne veščine, stališča). Izide pa je potrebno razlikovati od ciljev. Pri slednjih gre namreč za načrtovane rezultate. Zapisi učnih izidov naj bi bili jasni, podrobno zapisani in razumljivi tako tistim, ki poučujejo, kot tudi tistim, ki se učijo.

⁴ »Kompetenca je ocenjevalni pojem, osnovan na presoji, da je določena oseba [...] nalogo izvedla ustrezno«. »Predstavlja presojo o vedênju.« (Cook, 2007) Kompetenca je opredeljena kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, katere uporaba ustreza konkretnim okoliščinam v okolju. Krogh et al. (2000, str. 54) ugotavlja, da se pojma zmožnosti in kompetence pogosto uporablja kot soznačnici in se nanašata na družbene sisteme, veščine pa opisujejo zmožnosti posameznika, na katerih so kompetence osnovane.

področja, ki pa jih ni tako preprosto prevesti in prepoznati v izboljšanjem delovanju na delovnem mestu (Kirwan & Birchall, 2006).

Procese učenja, kot jih opredeljujejo vedénjski pogledi na učenje, v podjetjih povezujemo z različnimi vrstami učenja: z učenjem s poskusi in napakami (Jarvis, Holford in Griffin, 2006, str. 26), z učenjem z odkrivanjem, s problemskim učenjem (Rant, 2003) itd.. Takšno učenje se pogosto dogaja povsod in v vseh mogočih situacijah. Povezujemo ga torej lahko z izkustvenim učenjem oziroma z vsakodnevnim učenjem pri opravljanju dela, interakcijah z nadrejenimi, sodelavci ali podrejenimi, pri reševanju delovnih problemov, odločanju ipd., dogaja pa se tudi pri eksperimentiranju, izvajanju različnih poskusov in projektov. Pri takšnih učnih dogodkih, ki so običajno zelo primerni za učenje odraslih, je vpletanje »učitelja« minimalno, učeči se posamezniki pa sami odkrivajo izide svojega dela (Rant, 2003).

Tabela 2-1 podaja nekatere smernice, ki temeljijo na ugotovitvah vedénjskih teorij in ki jih velja zaradi boljšega učenja uvesti v izvajanje programov usposabljanj v podjetjih (Rant, 2003).

Tabela 2-1 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi vedénjskih teorij

Področje	Mehanizem za spodbujanje učenja
Prepoznavanje potreb po znanju	V podjetju velja uveljaviti formalne mehanizme prepoznavanja aktualnih delovnih problemov in potreb po spremembah v vedénju zaposlenih.
Načrtovanje učenja	O izidih učenja velja razmišljati vnaprej. Učne cilje se načrtuje že pred izvedbo procesov učenja.
Vsebina učenja	Vsebine individualnega učenja so osnovane na relevantnih (delovnih) problemih.
Izvedba učenja	Da bi v podjetjih spodbudili individualno učenje, je posameznikom pri učenju in obravnavanju ter reševanju (delovnih) problemov koristno dopuščati napake.
	V podjetju velja spodbujati eksperimentiranje in ustvarjalnost.
	Krepiti velja pomnjenje vedénja ter zmožnosti za ponovitev vedénja (Rant, 2003).
Spremljanje in vrednotenje učenja	Merjenje doseženih učnih izidov oziroma preverjanje doseganja učnih ciljev je ključnega pomena za učinkovitost učenja in usposabljanja.
	Spodbujanje uporabe naučenega velja zasnovati na pozitivnem utrjevanju (npr. pohvali) za uspešne ter negativnem utrjevanju (npr. kritiki, graji, opominih ipd.) za neuspešno izvedene oziroma izostale aktivnosti.
Povratna informacija glede uporabe naučenega	Pozitivno ali negativno potrjevanje je potrebno izvajati stalno in v najkrajšem času po dogodku, ki ga terja uporaba oziroma neuporaba novo pridobljenega znanja.
	Potrebno je izvajati sprotne spremljanje izvedbe naučenega in posledic naučenih dejanj.
	Potrebno je čim hitreje posredovati ustrezne povratne informacije ter druga utrjevalna dejanja.

2.3.2 Učenje za razvoj zaposlenih

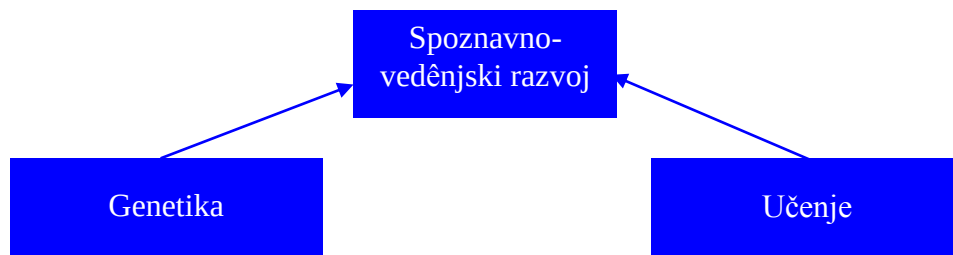
Spoznavni psihologi menijo, da smo ljudje razumska bitja, katerih dejanja so vedno posledica razmišljanja oziroma spoznavnih procesov (pomnjenje, oblikovanje konceptov, njihovo povezovanje, oblikovanje in uporaba jezika, posvečanje pozornosti, zaznavanje, izvedba akcije, reševanje problemov, miselno predstavljanje ipd.). Spremembe v vedênju so le pokazatelj tega, kar se dogaja v glavah posameznikov. Spoznavni psihologi učenja ne tolmačijo kot spremembo v verjetnosti pojavljanja določenega vedênja, kot ga opredeljuje vedênjska teorija, temveč kot spremembo v stanju znanja (Shrivastava, 1983, str. 8) oziroma zmožnostih za izvedbo določenega vedênja (Richey, 2000, str. 38). Namen učenja je po mnenju spoznavnih teoretikov predvsem razvoj umske kapacitete posameznika in njegovih veščin za boljše učenje (Smith, 2005).

Spremembe v zmožnostih za izvedbo določenega vedênja so lahko umeščene v krajše – ure, dnevi ali tedni, in daljše časovne okvire – meseci, leta. Pri procesih, ki potekajo znotraj krajših časovnih intervalov, gre za pomnjenje in učenje (Richey, 2000, str. 38). Dolgoročnejši vidik sprememb v stanjih znanja pa je vezan na spoznavno-vedênjski razvoj posameznika (Richey, 2000, str. 38).

Spoznavno-vedênjski razvoj se pri človeku sestoji iz vrste stopenj; od začetne, pri kateri posameznik slepo sledi pravilom, do končne, kjer sledi lastnim etičnim načelom, ne glede na to, da ta morda prihajajo v nasprotje s splošno uveljavljenimi pravili. Kot menijo Jarvis et al. (2006, str. 33), šele odrasli ljudje zmorejo razviti zmožnosti postavljanja in prepoznavanja pomembnih vprašanj in problemov, uporabe refleksivnega razmišljanja, teoretiziranja in oblikovanja lastnih teorij. Nekatere teorije prikazujejo razvoj posameznikov »kot linearno dogajanje preko določenih stopenj«, druge zagovarjajo tranzicijske modele, ki osvetljujejo razvoj z vidika večvzročnosti, kompleksnosti sprememb ter učenja. Pri tem pa ugotavljajo, da ne obstaja splošna shema razvoja, ki bi bila veljavna za vse ljudi (Ličen, 2009, str. 41)

Spoznavno-vedênjski razvoj človeka je po mnenju nekaterih posledica genetsko pogojene zrelosti (Richey, 2000, str. 40), po mnenju drugih pa so bolj kot genetika pomembni vplivi okolja in učenje (Piaget, 1985; Richey, 2000, str. 40). Takšna prepričanja podpirajo tudi ugotovitve nevroznanosti, da »spremembe v človekovem življenju ter učenje vplivajo ne samo na konstrukcijo znanja, temveč vplivajo tudi na strukturo bioloških danosti, na strukturo možganovine« (Ličen, 2009, str. 42). Gagne razvoj opredeljuje kot rezultat interakcije zrelosti posameznika ter učenja (Richey, 2000, str. 38), kar grafično ponazarja Slika 2-2. S tem združuje vidik okolja in genetike (Richey, 2000, str. 40). Meni namreč, da je spoznavno-vedênjski razvoj posameznika posledica kumulativnega učinka učenja, vendar v okviru omejitev, ki jih prinaša njegova zrelost.

Slika 2-2 Vplivi na spoznavno-vedénjski razvoj posameznika



Vir: Richey, The legacy of Robert M. Gagne, 2000

Vsi ljudje ne dosegajo enakih končnih stopenj spoznavno-vedénjskega razvoja. To pomeni, da tudi njihove zmožnosti za učenje in razumevanje konceptov niso enake (Jarvis, Holford in Griffin, 2006, str. 36). Po mnenju Fowlerja (Jarvis et al., 2006, str. 35) pa tudi Bandure (1993, 1997) je moč na človekov spoznavno-vedénjski razvoj vplivati z izkušnjami. Namreč, več kot doživlja posameznik izkušenj, večje možnosti za učenje ima, posledično pa utegne biti večji tudi njegov razvojni potencial. Človeku je torej po njunem mnenju potrebno omogočiti izkušnje, ker te omogočajo tako kratkoročno učenje kot tudi dolgoročni razvoj. Tudi Gagne (Richey, 2000, str. 40) meni, da na razvoj in napredek posameznika vpliva njegova interakcija z okoljem. Izkušnje, ki jih doživlja v okolju, posameznik asimilira v obstoječe spoznavne strukture, spremenjene oziroma novo nastale strukture pa omogočajo lažje prilagajanje spremenjenim zahtevam v okolju. Gre za proces t. i. spoznavnega prilagajanja (Richey, 2000, str. 40).

Vygotskij (1978) poudarja pomen človekove potencialnosti in ne samo njegovih obstoječih spoznavnih zmožnosti (Jarvis et al., 2006, str. 37). Človeka in njegove zmožnosti velja po njegovem soditi predvsem po razvojni potencialnosti in ne toliko po njegovih preteklih dosežkih oziroma trenutni stopnji spoznavno-vedénjskega razvoja. Vygotskij meni, da je eden od najpomembnejših načinov učenja posnemanje. Ljudje se lahko s posnemanjem naučijo tistega, kar je znotraj njihovega »področja proksimalnega razvoja«, torej v področju med aktualno razvojno stopnjo, opredeljeno z zmožnostmi samostojnega reševanja problemov, ter potencialno dosegljivo razvojno stopnjo, ki jo opredeljujejo zmožnosti reševanja problema pod vodstvom učitelja ali v sodelovanju z bolj zmožnim kolegom (Jarvis et al., 2006, str. 37). Vygotskij poudarja družbeno oziroma mentorsko naravo učenja in dokazuje prednost sodelovanja v primerjavi s popolno človekovo neodvisnostjo pri učenju. Po njegovem se človekov potencial uresničuje tudi s pomočjo poučevanja. Seveda pa so področja proksimalnega razvoja od človeka do človeka različna, kar pomeni, da je različen tudi njihov razvojni potencial (Jarvis et al., 2006, str. 37).

Na intelektualne zmožnosti posameznika torej ne moremo sklepati le na osnovi njegovega samostojnega delovanja in njegovih preteklih intelektualnih dosežkov. Spoznati je potrebno tudi njegov razvojni potencial. Kot ugotavljajo Jarvis et al. (2006), se ta razkriva predvsem pri

timskem delu ter skozi odzive na vodenje, usmerjanje, inštruiranje, mentoriranje ipd. Sklepamo torej lahko na velik pomen odnosov in interakcije zaposlenih z njihovimi neposrednimi vodji, managerji pa tudi drugimi sodelavci oziroma kolegi.

Tabela 2-2 podaja nekatere smernice, ki temeljijo na ugotovitvah spoznavnih teorij in ki jih velja zaradi boljšega učenja uvesti v izvajanje programov usposabljanj v podjetjih.

Tabela 2-2 Spodbujanje individualnega učenja in razvoja na osnovi spoznavnih teorij

Področje delovanja	Mehanizem za spodbujanje učenja
Prepoznavanje potreb po znanju	Timsko delo ter odnosi med zaposlenimi in njihovimi nadrejenimi služijo kot priložnost za prepoznavanje razvojnega potenciala posameznikov.
Načrtovanje učenja	V podjetju velja spodbujati uvedbo mentorskih programov, uvajati velja krožke kakovosti in ustvarjati ter spodbujati delovanje raznih oblik skupnosti znanja. Neposredni vodje naj bi prevzemali soodgovornost za načrtovanje razvoja svojih zaposlenih. Zaposlenim je potrebno omogočati nove izkušnje, saj je posameznikov razvoj funkcija interakcije z okoljem.
Vsebina učenja	V podjetjih velja spodbujati učenje od drugih in s tem posnemanje dejanj, katerih rezultati so pozitivni (Rant, 2003), ter izogibanje dejanjem, katerih rezultati so negativni.
Izvedba učenja	V podjetju in med delom je koristno omogočati in spodbujati opazovanje vedenja drugih (Rant, 2003).

2.3.3 Učenje za izgradnjo znanja

Spoznavne teorije se osredotočajo na notranje umske aktivnosti, saj menijo, da je odpiranje »črne škatle« človekovega uma ključno za razumevanje učenja. Raziskujejo umske procese, kot so razmišljanje, pomnjenje, vedenje in reševanje problemov. Osredotočajo se na raziskovanje spominskih struktur, obdelavo informacij, študij organiziranosti znanja ter iskanje in zajemanje informacij za reševanje problemov (Shrivastava, 1983, str. 8). Spoznavne teorije človekov um prepoznavajo kot neke vrste računalnik, v katerega je potrebno vnesti informacije, ki jih um obdela, obdelane informacije pa vodijo v določene učne izide. Spoznavni teoretiki znanje prepoznavajo kot simbolične umske konstrukte oziroma t. i. sheme, učenje pa opredeljujejo kot spremembe v teh shemah (Sternberg, 2003, str. 23; Piaget, 1985; Kelly, 1991).

Vidik obdelave informacij in pristopov k reševanju problemov je v spoznavno psihologijo prispeval nove ideje glede učenja. Na učenje spoznavni psihologi gledajo kot na spremembo v stanjih znanja in ne več verjetnostih pojava določenega vedenja. Na spoznavnih teorijah utemeljen konstruktivistični pogled pa učenje opredeljuje kot dinamičen proces, pri katerem posamezniki na temelju svojega obstoječega znanja gradijo novo znanje. Učenje se pojavlja kot odgovor na situacije, v katerih so posamezniki deležni novih informacij bodisi v obliki

napotkov bodisi v obliki doživetih izkušenj ali izkušenj drugih. Informacij posamezniki ne usvajajo pasivno, temveč znanje gradijo aktivno – z doživljanjem neposrednih izkušenj, prepoznavanjem in obravnavo napak ter poskusi iskanja rešitev (Chen, n.d.; "Definitions," 1999).

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

Kognitivne teorije, na katerih je konstruktivizem osnovan, dokazujejo, da ima vsak posameznik določen individualni spoznavni odmik. Notranje podobe dogodkov iz realnega sveta so zaradi odmika pri vsakem posamezniku nekoliko drugače obarvane (Shawer, n.d.). Učenje ni le preprosto zbiranje in seštevanje informacij, poleg tega velja, da posamezniki vsak zase gradijo in preoblikujejo znanje v smeri integriranega in celovitega razumevanja (Jarvis et al., 2006). Zaradi tega konstruktivisti verjamejo, da je za večjo uspešnost učenja potrebno predhodno prepoznati obstoječe znanje posameznika. Ljudje si podobo sveta namreč ustvarjamo na podlagi tega, kar že vemo, temu ustrezno pa prilagajamo tudi dožemanje novih izkušenj oziroma napotkov. Tudi Mezirow (1991) opredeljuje učenje kot proces, pri katerem predhodno razlago določene izkušnje uporabimo za oblikovanje nove ali popravljene razlage (Jarvis et al., 2006, str. 38), slednja pa služi kot napotek za naše bodoče vedënje (Jarvis et al., 2006; Mezirow, 2000, str. 39). Pomenske sheme⁵ so po opredelitvi Mezirowa simbolični modeli, ki jih posamezniki ustvarjajo na podlagi predhodno zaznanih vtisov o svetu in si z njihovo pomočjo razlagajo pomen svojega bivanja ter ustvarjajo ustrezna pričakovanja.

Preobrazbeno učenje (Mezirow, 2000) vodi v spreminjanje obstoječih ter ustvarjanje novih pomenskih shem. S tem se spreminjajo posameznikovi pogledi na svet, njegova prepričanja, predpostavke, domneve, pa tudi njegova pričakovanja oziroma teorije, po katerih se ravna. Spreminjajo se njegove pomenske perspektive⁶ (Mezirow, 2000). Te delujejo kot zaznavni filter in opredeljujejo posameznikovo razumevanje sveta, njegovo vrednotenje idej, njegove misli, čustva, odločanje in delovanje. Preobrazbeno učenje je osnovano na procesih

⁵ Pomenske sheme si predstavljamo kot nabor med seboj povezanih pričakovanj, ki vladajo vzročno-posledičnim razmerjem in narekujejo načine našega doživljanja, občutenja, razumevanja, presojanja in odzivanja na nastale situacije (Marsick, 1987, str. 18).

⁶ Gre za integrirane psihološke strukture, opredeljene z dimenzijami misli, hotenj in čustev. Predstavljajo način, kako posameznik gleda nase in na svoja razmerja z drugimi (Marsick, 1987, str. 18).

samorefleksije o pomenskih perspektivah, preobrazba perspektiv pa pomeni proces (Mezirow, 1990, str. 14), pri katerem posamezniki postajajo kritični do svojih lastnih predpostavk in domnev, do pričakovanj, ki jih imajo, lastnih teorij glede ustreznosti vedênja in do tega, zakaj in kako te teorije postajajo omejitve ali ovira za zaznavanje, razumevanje in občutenje sveta. Učenje odraslih, torej tudi zaposlenih v podjetjih, naj bi torej bilo Mezirowu (1990) proces preoblikovanja njihovih predpostavk v takšno obliko, ki dopušča bolj široke, bolj razločevalne in bolj transparentne poglede na svet, boljše razumevanje lastnih izkušenj in njihovega pomena ter posledično ustrežnejše procese odločanja in delovanja.

Tabela 2-3 podaja nekatere smernice, ki temeljijo na ugotovitvah konstruktivističnih teorij in ki jih velja zaradi boljšega učenja uvesti v izvajanje programov usposabljanj v podjetjih.

Tabela 2-3 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi konstruktivističnih teorij

Področje delovanja	Mehanizem za spodbujanje učenja
Prepoznavanje potreb po znanju	Spodbujati velja samokritičnost posameznikov do njihovega lastnega vedênja, prepričanj in predpostavk (Rant, 2003). Prepoznavati velja predhodno znanje in stališča zaposlenih, ki se učijo, in na podlagi tega oblikovati ustrezne pristope in vsebine usposabljanja.
Načrtovanje učenja	Zaposlenim je potrebno omogočati nove izkušnje in s tem možnost nadgrajevanja obstoječega znanja. Učeči se zaposleni naj ve, da bo ustrezno in z naučenim skladno spremenjeno vedênje sprejeto kot zaželeno (Rant, 2003).
Vsebina učenja	Izkušnje in informacije, ki se jih omogoča oziroma posreduje zaposlenim, naj bodo skladne z njihovim predznanjem. Poleg praktičnih izkušenj velja zaposlenim omogočiti tudi ustrezne teoretične informacije.
Izvedba učenja	Zaposlenim je potrebno omogočati dovolj priložnosti in časa za kritični razmislek o doživetih izkušnjah in posredovanih informacijah. Skrbeti je potrebno za pravilno zaznavanje delovanja modelov in s tem pravilnega učenja iz izkušenj drugih (Rant, 2003).
Spremljanje in vrednotenje učenja	Posameznikom velja posredovati povratne informacije o ustreznosti njihovih dejanj in odločitev.
Povratna informacija glede uporabe naučenega	Slediti in pregledovati velja pretekle aktivnosti v podjetju, njihove učinke ter prepoznavati dobre prakse ali morebitne napake.

2.3.4 Učenje v družbi in za družbo

Čeprav teorije učenja izhajajo v prvi vrsti iz psihološkega raziskovanja, je več kot očitno, da ima učenje tudi družbeno dimenzijo oziroma družbeni kontekst. Kot ugotavljajo Jarvis et al. (2006, str. 42-52), lahko na družbeni značaj učenja sklepamo na podlagi treh značilnosti

individualnega učenja – učenje ima družbeni namen, učeči se posamezniki so pri učenju vedno vpeti v družbo in učenje je vedno družbeno konstruirano.

Ljudje se torej najpogosteje učimo zaradi potrebe po omogočanju in spodbujanju določenih sprememb v družbi. Učenje naj bi npr. zmanjševalo stopnjo nepismenosti v družbi, krepilo strokovne veščine, krepilo državljansko pripadnost ipd. (Jarvis et al., 2006, str. 42-52), če pa se osredotočamo na raven podjetij, pa je namen individualnega učenja poleg razvoja in večje uspešnosti posameznika prav gotovo tudi razvoj in uspešnost podjetja samega.

Posamezniki se nikoli ne učijo sami in ločeno od družbe. Kljub formalno predpisanim učnim programom, vsebinam, oblikam in metodam poučevanja ipd., ki učne situacije izolirajo od vsakodnevnega družbenega konteksta, so posamezniki vedno vpeti v družbena razmerja – s tistimi, ki jih poučujejo, ki se učijo skupaj z njimi, družinskimi člani, sodelavci, nadrejenimi itd., in izpostavljeni dodatnemu, neformalnemu viru učenja. »Učenje nikoli ne more biti od družbe izoliran pojav«, saj poteka v različnih družbenih razmerjih. Učimo se od drugih ljudi, učimo se skupaj z njimi, pravzaprav se učimo v vseh družbenih razmerjih, ki jih vzpostavljamo pri delu in v življenju (Jarvis et al., 2006). V izobraževalnem okolju se na primer pri učenju vedno pojavlja t. i. »prikriti kurikulum«, torej vse tiste vsebine, ki jih učni programi in učni procesi, ki vodijo k načrtovanim učnim izidom, sami po sebi ne vsebujejo, jih pa učeči se posamezniki vsakodnevno usvajajo v neformalni interakciji z drugimi udeleženci in s tistimi, ki poučujejo.

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

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

Funkcionalizem v socioloških razmišljanjih pravzaprav pomeni, da se posamezniki naučijo biti člani družbe. Družba in s tem tudi podjetje lahko preživi samo, če je dovolj monolitno. Pogosta kritika sociološkega funkcionalizma pa je ta, da posameznike obravnava zgolj kot

pasivne in konformistične sprejemnike prevladujočih vrednot v družbi (Jarvis et al., 2006, str. 46). Jarvis et al. (2006, str. 46) pa v nasprotju s takšnim razmišljanjem trdijo, da učenje ni samo proces sprejemanja, je dvosmerni proces tako sprejemanja kot tudi posredovanja. S sociološko-psihološkega vidika je posameznikov »jaz« družbeni konstrukt, ki »vpliva na to, kako ta zaznava in tolmači v družbenem življenju doživete izkušnje«, hkrati pa svojo, »spremenjeno verzijo [razumevanja] v interakciji prenaša drugim ljudem«.

Mezirow (Marsick, 1987, str. 17) prepozna tri vrste učenja – instrumentalno, dialogično ter samo-refleksivno učenje. Instrumentalno učenje je povezano z reševanjem delovnih problemov in s tem, kako bolje opravljati delo. V fokusu je tehnično učenje, pri katerem udeleženci učenja opredelijo problem, oblikujejo hipotetično pot akcije, jo preizkusijo, opazujejo učinke in jo vrednotijo (Marsick, 1987, str. 17). Dialogično učenje je povezano z razumevanjem dogovornih norm, usmerjeno pa je k tolmačenju dogovornih norm. Tovrstno učenje se dogaja na delovnem mestu, v trenutkih, ko se zaposleni učijo o kulturi in ko tolmačijo politike, postopke in cilje. Namen takšnega učenja je večje razumevanje situacij, v katerih se posameznik nahaja (Marsick, 1987, str. 17). Samo-refleksivno učenje je povezano z razumevanjem samega sebe. Usmerjeno je k osebni spremembi, saj gre za kritično refleksijo o samem sebi kot članu enote družbe in za postavljanje temeljnih vprašanj o lastni identiteti (Marsick, 1987, str. 17).

Tabela 2-4 podaja nekatere smernice, ki temeljijo na ugotovitvah družbenih teorij in ki jih velja zaradi boljšega učenja uvesti v izvajanje programov usposabljanj v podjetjih.

Tabela 2-4 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi družbenih teorij

Področje delovanja	Mehanizem za spodbujanje učenja
Prepoznavanje potreb po znanju	Učenje ter učni izidi izhajajo iz potreb in pričakovanj podjetja in so osnovani na uveljavljenih vrednotah in normah. Prisluhniti velja potrebam posameznikov in jih vključiti v načrtovanje učenja. Zaposlenim naj bo jasno, zakaj je učenje v podjetju potrebno in pomembno.
Načrtovanje učenja	Za boljše učenje je potrebno ustvariti normativna družbena pričakovanja tako glede učenja kot tudi prenosa naučenega v kontekst dela.
Vsebina učenja	Vsebina učenja naj omogoča socializacijo (novo) zaposlenih v organizacijske vrednote, kulturo ter usvajanje stališč in prepričanja, ki si jih delijo med sabo člani družbe.
Izvedba učenja	Spodbujati velja podporo učenju s strani članov družbe – drugih zaposlenih, managementa ter neposrednih vodij. Učenje velja spodbujati s formalnimi in neformalnimi stiki in interakcijo.
Povratna informacija glede uporabe naučenega	Omogočati velja prenos informacij glede učenja od posameznikov do podjetja ter obratno.

2.3.5 Učenje z doživljanjem izkušenj

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

Izkustveno ali priložnostno učenje ne poteka samo na delovnem mestu, temveč kjerkoli in kadarkoli – torej v posameznikovem vsakdanjem in vsakodnevnem okolju. Zajema pridobivanje vseh vrst znanja, veščin in izkušenj (Trunk Širca & Gomezelj Omerzel, 2006, str. 2) in je več kot le interakcija posameznika in določenega znanja. Izkustveno učenje je vse, kar se dogaja okoli nas, kar nas oblikuje in ustvarja naše življenje, je naše življenje, je nekaj, kar smo in kar delamo (Jarvis et al., 2006). Izkustveno učenje je po ugotovitvah vodilnih avtorjev (npr. Knowles, Mezirow, Boud, Kolb) najpomembnejši način učenja odraslih. Je vseobsegajoč pristop k učenju in vsebuje mnoge elemente vedénjskih, spoznavnih, konstruktivistčnih in družbenih teorij učenja.

Pri izkustvenem učenju (Foley, 1999; Jarvis et al., 2006, str. 118) je lastna izkušnja osnova učenju, hkrati pa je tudi njegova spodbuda. Slednje pa seveda velja samo v primeru, če je izkušnja vsebinsko relevantna in uporabna (Rogers, 1983). Izkustveno učenje lahko zadeva obravnavo kompleksnih problemov in je osnovano na spoznavni, čustveni in fizični interakciji z drugimi (Jarvis et al., 2006, str. 118). Kaže se torej vpliv družbenega okolja. Izkušnje posamezniki doživljajo aktivno. Kot meni Rogers (1983), se učijo z izvedbo, z odgovornim sodelovanjem in s spodbujanjem učenja, v proces učenja vklaplajo celega sebe, so samokritični in se vrednotijo. Schön (1983) izkustveno učenje poimenuje »razmišljanje v akciji« (Jarvis et al., 2006, str. 57), Lave in Wenger (2003) uporabljata pojem »situiranega učenja« oziroma »skupnosti praks«, Mezirow (1991) pa vpeljuje koncept »preobrazbenega učenja«, pri katerem prihaja do sprememb posameznikovega pogleda nase in na okoliški svet ter posledične preobrazbe njegovih pomenskih shem.

Opozoriti velja na razliko med kratkoročno, epizodno izkušnjo oziroma doživljanjem ter izkušnjo kot življenjskim, dolgoročnim in kumulativnim fenomenom. V primeru slednjih posamezniki svoje izkustveno znanje gradijo oziroma konstruirajo. »Biografija«, kot takšno znanje poimenujejo Jarvis et al. (2006), vsebuje veliko skritega in podzavestnega, tistega, kar se je skozi življenje v možgane posameznikov vtisnilo bodisi namerno bodisi nenamerno. Gre torej za prikrito znanje posameznikov (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000). Pri epizodnih izkušnjah oziroma doživljanjih pa gre na drugi strani za zavestno zaznani, enkratni vtis.

Kolb in Fry (1975) učenje opredeljujeta kot pretvarjanje in prepletanje doživljajev, epizodnih izkušenj ter razmisleka na osnovi življenjskih izkušenj (Jarvis et al., 2006, str. 57). Kolbov krog oziroma njegova ponazoritev procesa izkustvenega učenja za izhodišče učenja postavlja določeno (učno) situacijo. Vanjo posameznike postavijo drugi ali vanjo vstopijo sami (Jarvis et al., 2006). Na podlagi doživljaja oziroma epizodne izkušnje, opazovanja ter razmisleka, v katerem lahko zavestno ali podzavestno uporabijo tudi svoje »biografsko« oziroma prikrito znanje, posamezniki tvorijo abstraktne posplošitve. Te v nadaljevanju procesa učenja preizkušajo v novih oziroma podobnih situacijah. Slabost Kolbovega modela izkustvenega učenja je ta, da upošteva samo spoznavne vidike učenja, posamezniki pa svet doživljajo celovito – spoznavno, fizično, relacijsko, čustveno, vrednostno (na podlagi morale ali prepričanj) ter zaznavno (preko vonja, okusa itd.).

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

Jarvis et al. (2006) ugotavljajo, da večina izkušenj res ponuja možnosti učenja, kljub temu pa ugotavljajo, da vse izkušnje le niso vir učenja. Oblika »neučenja« je na primer predpostavljane. V takšnih primerih verjamemo, da se svet ne bo spremenil in da lahko v nedogled ponavljamo preizkušene in uspešne aktivnosti (Jarvis et al., 2006). Takšno ravnanje je v človeški družbi in tudi v podjetjih normalno in pogosto, saj »vsake besede in vseh aktivnosti pred njihovo izvedbo res ne zmoremo premisliti«. Kljub vsemu pa takšno vedenje predstavlja nevarnost nazadovanja posameznikov ter njihovega neučinkovitega in neuspešnega delovanja. V »neučenju« vodijo tudi situacije, ko zaradi prezahtevnosti, strahu pred morebitnimi slabimi ali škodljivimi izidi delovanja ali pa zaradi nepoznavanja in nerazumevanja k situaciji sploh ne pristopimo, je morda ne obravnavamo ali pa priložnosti za učenje iz nekega pogosto čustvenega razloga preprosto zavrnilo (Bandura, 1993, 1997). Do določene mere omejen pristop k učenju predstavlja nerefleksivno učenje. Tega povezujemo s socializacijo posameznikov v podjetje, učenjem ročnih veščin ter informiranjem (Jarvis et al., 2006). Ker določenih vidikov obstoja in delovanja družbe in tudi podjetij nikoli ne postavljamo pod vprašaj, izkušnje ob vključevanju novincev v podjetje pogosto ne vsebujejo

učenja – razmišljanja in kritične razdalje. Socializacija, kot najočitnejša oblika nerefleksivnega učenja, je podzavestno, spoznavno, praktično in čustveno učenje, ki pa se kljub temu lahko v prihodnosti ozavešči. Gre pravzaprav za proces usvajanja prikritega znanja (Polany, 1966; Jarvis et al., 2006, str. 63; Krogh et al., 2000; Nonaka & Takeuchi, 1996) in možnosti njegove kasnejše eksternalizacije (Nonaka, 1994, 1991; Nonaka & Takeuchi, 1996). Tudi učenje veščin oziroma preprostih ročnih spretnosti je lahko oblika nerefleksivnega učenja, saj gre za preprosto posnemanje in modeliranje vlog. Tretja, najbolj pogosta oblika nerefleksivnega učenja, pa je informiranje – posredovanje napotkov brez hkratnega razmišljanja in vzpostavljanja kritične razdalje do vsebin.

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

Tabela 2-5 podaja nekatere smernice, ki temeljijo na ugotovitvah izkustvenih teorij in ki jih velja zaradi boljšega učenja uvesti v izvajanje programov usposabljanj v podjetjih.

Tabela 2-5 Spodbujanje individualnega učenja na osnovi izkustvenih teorij učenja

Področje delovanja	Mehanizem za spodbujanje učenja
Prepoznavanje potreb po znanju	Razmislek in povratna informacija o lastnem učenju in znanju omogoča razkrivanje lastnega izkustveno pridobljenega znanja in morebitnih vrzeli v znanju posameznikov.
Načrtovanje učenja	Velja načrtovati in namerno omogočati želene učne situacije in tako spodbujati učenje – tudi neposredno na delovnem mestu.
Vsebina učenja	Učenje naj bo tesno povezano z vsebinami dela.
Izvedba učenja	Spodbujati velja refleksijo in eksperimentiranje ter akcijsko učenje. Rotacija med delovnimi mesti ter mobilnost lahko omogoči različne, kakovostne izkušnje ter učenje.
Spremljanje in vrednotenje učenja	Preprečevati velja prezaposlenost, strah pred negativnimi posledicami ter nerefleksivno socializacijo.
Povratna informacija glede uporabe naučenega	S povratno informacijo in omogočanjem refleksije o delovanju je moč ozavestiti izkustveno pridobljeno znanje.

3 USPOSABLJANJA IN NJIHOVI DEJAVNIKI

3.1 Namen usposabljanja v podjetjih

Pojmi izobraževanje, izpopolnjevanje, razvoj in usposabljanje so med sabo povezani in je med njimi težavno postavljati jasne ločnice. Velja pa splošno prepričanje, da so strokovni, delovni in osebnostni razvoj posameznikov ter njihova uspešnost in učinkovitost pri delu tesno povezani z izobraževanjem, izpopolnjevanjem in usposabljanjem.

Easterby-Smith (1995, str. 11) usposabljanja opredeljuje kot podsistem posameznikovega razvoja, torej kot del nečesa dolgoročnejšega (Vukovič & Miglič, 2006, str. 29). Tudi Gagne (Richey, 2000, str. 38) s tem ko učenje in usposabljanja opredeljuje kot kratkoročni ukrep, razvoj pa kot dolgoročno spremembo, izpostavlja časovni vidik učenja in razvoja. Razvoj posameznikov je gotovo eden od dolgoročnejših namenov, ki jih v podjetjih želijo dosegati s pomočjo stalnega usposabljanja, izpopolnjevanja, pa tudi izobraževanja⁷. Izpopolnjevanja se kot sestavni del usposabljanj osredotočajo na kratkoročne in s trenutnimi spremembami skladne dopolnitve znanja, veščin in stališč, izobraževanja pa usposabljanju in s tem tudi razvoju posameznikov postavljajo nujno potrebne temelje. Z vidika podjetja se izobraževanja pravzaprav zdijo le splošni, teoretični del usposabljanja. Tudi Vukovič in Miglič (2006, str. 29) menita, da je izobraževanje dolgotrajnejši proces razvijanja znanja, veščin in stališč, ki pa daje splošno podlago za življenje in delo ter tako posamezniku omogoča vključevanje v družbo in v svet dela.

3.1.1 Posredovanje znanja

Vukovič in Miglič (2006) menita, da usposabljanja oblikujejo, preoblikujejo in usmerjajo posameznikove zmožnosti za izvedbo konkretnih dejavnosti. Osredotočajo se na delo in naloge, ki jih posameznik opravlja in jih zahtevajo delovni procesi ali pa so povezana z reševanjem morebitnih težav v podjetjih. Usposabljanja so po njunem logično »nadaljevanje procesa poklicnega izobraževanja«. Armstrong (2003, str. 549) usposabljanja opredeljuje kot dejavnost, ki posameznika vodi v učenje, saj gre po njegovem za »sistematično in načrtovano posredovanje navodil in drugih razvojnih aktivnosti, ki podpirajo učenje«. Tudi Lipičnik in Mežnar (1998, str. 112) jih prepoznavata kot splet postopkov, ki po njunem izboljšujejo lastnosti posameznika, zato da bi ta lahko opravljal oziroma bolje opravljal svoje delo. Vukovič in Miglič (2006) izpostavljata pomen sistematičnosti, saj usposabljanja opredeljujeta kot procese sistematičnega razvijanja znanja, zmožnosti in veščin. Po njunem so usposabljanja odgovor podjetij na zahteve in izzive dinamičnega in negotovega poslovnega

⁷ Strokovno izobraževanje vodi v pridobitev poklica in je načrten proces razvijanja posameznikovega znanja, veščin in navad ter pridobivanja delovnih izkušenj za strokovno izvajanje poklica (Vukovič & Miglič, 2006).

oziroma delovnega okolja (Vukovič & Miglič, 2006), saj jih vodstva podjetij povezujejo z znanjem, veščinami, zmožnostmi in stališči, ki jih zaposleni potrebujejo za opravljanje svojega dela in za lažje prilagajanje različnim okoliščinam pri delu (Shrivastava, 1983, str. 9).

3.1.2 Izpopolnjevanje znanja

Pri usposabljanjih ne gre samo za enkratno posredovanje morebitnega manjkajočega znanja, temveč tudi za procese dopolnjevanja, spreminjanja in sistematiziranja obstoječega znanja, spretnosti, zmožnosti in navad zaposlenih. Potreba po tovrstnem izpopolnjevanju izhaja iz predpostavke, da morajo sicer ustrezno usposobljeni posamezniki zaradi nenehnega razvoja posameznih dejavnosti ves čas posodabljati in izpopolnjevati svoje znanje, pridobivati nove veščine in spreminjati svoje navade (Miglič, 2002, str. 156). Pomen usposabljanj pa z vidika izpopolnjevanja zaloge znanja v podjetjih osvetljujejo tudi Pont, Sonet in Werquin (2003, str. 157). Razloga, da kar 25 % do 40 % vseh usposabljanj izvedejo podjetja sama in da mnoga posedujejo lastne učne centre, sta namreč po njihovem dva: podjetja tako svojim zaposlenim omogočajo usvajanje potrebnih veščin, ki jih pri kadrih na trgu delovne sile kljub njihovi morebitni visoki stopnji izobraženosti ni moč pridobiti (Vukovič & Miglič, 2006, str. 104), poleg tega pa podjetja z usposabljanji privabljajo tudi nove, potencialno kakovostne kadre, ki ustrezno znanje že imajo.

3.1.3 Razvoj posameznikov

Usposabljanja naj ne bi bila povezana le s trenutno situacijo v podjetjih in s konkretnimi nalogami, ki jih zaposleni opravljajo. V njihovo načrtovanje je koristno vključevati tudi predvidevanje in zadovoljevanje prihodnjih potreb podjetja in zaposlenih, prepoznavanje morebitnih sprememb v delovnem in poslovnem okolju ter odkrivanje novih načinov odzivanja nanje (Shrivastava, 1983, str. 9). Namen usposabljanj naj bi bil torej omogočanje strokovnega, delovnega in osebnostnega razvoja zaposlenih ter zadovoljevanje prihodnjih potreb podjetja (Glossary of Training Terms, 1981). Razvoj⁸ zaposlenih opredeljujemo kot »proces, pri katerem zaposleni posamezniki povečujejo svoje razumevanje in znanje in/ali izboljšujejo svoje veščine in zmožnosti, bolje delajo na svojih trenutnih položajih ali se pripravljajo za položaje, ki jih lahko realno pričakujejo v bližnji prihodnosti [...] in zajema pridobivanje temeljnih veščin reševanja problemov in odločanja, kot so na primer opazovanje in reflektiranje, analiziranje, ustvarjalnost, odločanje, reševanje problemov in ocenjevanje« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 25). Spodbujati torej velja razmišljanje o lastni praksi, zavedanje meja lastnih zmožnosti ter razvoj strategij vplivanja na lastno prakso.

⁸ Razvoj členimo na strokovni razvoj, osebnostni razvoj in delovni razvoj. Pri strokovnem razvoju posamezniki povečujejo svoje znanje, izboljšujejo veščine in zmožnosti za opravljanje poklica. Osebnostni razvoj je povezan s spremembami vrednot, interesov, stališč, motivov, nagnjenj ipd., delovni razvoj pa z uspehi na področju delovanja na trenutnih delovnih položajih ali z napredovanjem v smislu prevzemanja dodatnih funkcij, višjih položajev ali zahtevnejših in bolj odgovornih nalog (Musek-Lešnik & Dermol, 2008).

Usposabljanja, ki so usmerjena v spodbujanje razvoja, razvijajo posameznikove zmožnosti kritičnega in sistematičnega razmišljanja o lastnem delu, zavedanje samega sebe ter povečujejo prožnost, potrebno za optimalno delovanje (Sheikh, Milne & MacGregor, 2007, str. 278-279). Tudi Vukovič in Miglič (2006) usposabljanja povezuje z razvojem posameznika, saj jih opredeljujeta kot načrtovane procese za preoblikovanje stališč, znanja, veščin in vedênja s pomočjo učnih izkušenj in namenom doseganja učinkovitost in uspešnost v določeni delovni dejavnosti, razvijanja zmožnosti posameznika in zadovoljevanja obstoječih in prihodnjih potreb podjetja.

3.1.4 Spremembe vedênja

Usposabljanja povezujemo z učenjem oziroma izvajanjem učnih dogodkov, ki omogočajo in spodbujajo zavestno učenje (Vukovič & Miglič, 2006, str. 23), podpirajo pa lahko tako formalizirano, kot tudi s strani učečih se posameznikov samousmerjeno in samovodeno učenje. Povezujemo pa jih tudi z namernimi, načrtovanimi in sistematičnimi spremembami v vedênju posameznikov, saj naj bi z njihovo pomočjo posamezniki lažje in bolje opravljali svoje delo. Kot piše Ferjan (1999, str. 10), naj bi do njih prišlo spontano, samo po sebi, na podlagi izvedenih učnih programov, pojasnjenih učnih primerov ter posredovanih napotkov.

Kalling (2003) na osnovi analize učinkov ravnanja z znanjem ugotavlja, da povezave med razvojem znanja, vedênjskimi spremembami ter spremembami v poslovanju podjetja niso vedno same po sebi umevne. Tudi mnogi drugi avtorji, ki raziskujejo t. i. prenos naučenega v kontekst dela menijo, da spremembe niso le posledica učenja (Baldwin & Ford, 1988). Ko torej podjetja z usposabljanji svojim zaposlenim omogočijo, da pridobijo novo znanje, s tem večinoma še ne dosežejo tudi njegove uporabe. Če pa z omogočanjem in spodbujanjem uporabe znanja kljub vsemu povečajo učinkovitost v posameznih delih verige vrednosti (Biloslavo, 2006), morda kljub temu še niso bolj uspešna. Avtomatizma, ki bi zagotavljal uspeh, torej očitno ni. Vzročno-posledično povezavo med učenjem, znanjem, njegovo uporabo ter uspešnostjo podjetja in ustvarjenim dobičkom omogoča šele dodatni managerski in organizacijski napor (Kalling, 2003, str. 70). Usposabljanja naj bi torej bila oblikovana, izvedena in podprta na način, ki omogoča tako učenje (Baldwin & Ford, 1988; Wieland Handy, 2008) kot tudi uporabo in prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu (Kirkpatrick, 1996, 1998; Spitzer, 2005).

3.2 Obseg in kakovost usposabljanj

Obseg usposabljanj v veliki meri kroji okolje s povečevanjem ali krčenjem trgov ter pojavom posebnih okoliščin – sprememb v tehnologijah, političnih sprememb ipd., pomemben vpliv pa ima tudi neprestano povečevanje kompleksnosti podjetij in poslovnih procesov ter tehnološki razvoj orodij, izdelkov in načinov dela. Povečevanje obsega naložb v usposabljanja (Baldwin

& Ford, 1988; Campbell, 2006; Wieland Handy, 2008) pa v podjetjih spremljajo tudi spremembe v kakovostnih vidikih usposabljanj – spreminjajo se prakse poučevanja in pristopi k usposabljanjem. Vukovič in Miglič (2006, str. 55) namreč ugotavljata, da se je »vzporedno z razvojem zahtevnejših orodij in izdelkov pojavila tudi potreba po drugačnih, učinkovitejših in potencialno uspešnejših pristopih k usposabljanjem. Razvijati so se začele »drugačne prakse poučevanja [...] skladne z vsakokratnim razumevanjem pomena učenja« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 55).

Ko razmišljam o obsegu usposabljanj v podjetju, se osredotočam na količino usposabljanj v podjetju (npr. ure usposabljanja na udeleženca, ure usposabljanja na zaposlenega), na širino vključevanja zaposlenih v usposabljanja (npr. delež vključenih zaposlenih, stratificiranost vključevanja zaposlenih) ter na izkoriščanje različnih priložnosti za usposabljanja (npr. novi projekti, novo zaposleni, zamenjave delovnih mest ipd.).

Pod kakovostnimi vidiki usposabljanja pa me zanima sistematika usposabljanj z uporabljenimi praksami poučevanja (npr. uporaba sistematičnega modela usposabljanja, opravljena analiza učnih potreb, uporaba spleta primernih metod in oblik poučevanja, vrste usposabljanj glede na mesto njihovega izvajanja, vrste izvajalcev), vključevanje dejavnikov prenosa naučenega v uporabo ter vidiki učinkovitosti usposabljanj (opredeljevanje učnih ciljev in učnih izidov, merjenje njihovega doseganja ter uresničevanje splošnejših ciljev podjetja).

3.2.1 Obseg usposabljanj

3.2.1.1 Količina usposabljanj

Obseg naložb v usposabljanja je skladen z zaznavanjem naraščajočega pomena znanja v sodobni družbi. V podjetjih se zavedajo, da znanje čedalje bolj postaja ključni vir njihove konkurenčne prednosti (Barney, 1991; Grant, 1996; Hamel & Prahalad, 1994; Winter, 2000). Podjetja sicer usposabljanja prepoznavajo bolj kot sredstvo za povečevanje uspešnosti posameznikov in njihove storilnosti⁹ (Blandy et al., 2000), je pa po mnenju Blandy et al. (2000) količina izvedenih usposabljanj kljub temu tesno povezana s stopnjo negotovosti in nepredvidljivosti na ravni podjetja – glede proizvodov, trgov ter naložb v raziskave in razvoj. Večja kot je stopnja negotovosti in nepredvidljivosti, večja so vlaganja v usposabljanja.

Povečevanje naložb v usposabljanja je tudi posledica visokih pričakovanj, ki jih vodstva podjetij gojijo glede njihovih morebitnih učinkov. Z njihovo pomočjo naj bi v podjetjih zmanjševali možnosti za neljuba presenečenja ter krepili dobro počutje zaposlenih

⁹ Neusposobljeni uporabniki potrebujejo šestkrat daljši čas za izvedbo določene naloge. Samo 2 % porast v storilnosti pa je potreben za 100 % donos na naložbo v zunanje usposabljanje (Conner, 2002)

(Armstrong, 2003). Poleg tega marsikje sklepajo, da z usposabljanji pridobljeno znanje po eni strani povečuje vrednost posameznikov na trgu delovne sile, po drugi strani pa, kar je nekoliko v nasprotju s prejšnjo ugotovitvijo, krepi njihovo zadovoljstvo s trenutnim delom in zvestobo podjetju¹⁰ (Becerra-Fernandez et al., 2004; Torrington et al., 2008, str. 205). Posledično se zmanjšuje fluktuacija kadrov¹¹ (Blandy et al., 2000), kar pa zopet prinaša koristi tudi podjetju, saj se s tem povečujejo njegovi prihodki in dobički¹² (Bontis, 2003).

V razvitih deželah zaradi takšnih prepričanj naložbe podjetij v usposabljanja naraščajo (Baldwin & Ford, 1988; Campbell, 2006; Wieland Handy, 2008), v usposabljanja pa podjetja pogosto vključujejo večino svojih zaposlenih (Blandy et al., 2000). Campbell (1971, str. 573) na primer poroča, da se v podjetjih izvajajo »fantastične količine usposabljanj ter drugih razvojnih aktivnosti«, da imajo skoraj vsa razumno velika podjetja svoje formalne, notranje programe usposabljanja, proračuni za usposabljanja pa so primerljivi s proračuni mnogih velikih univerz. Campbell (2006) ugotavlja, da v Veliki Britaniji vlagajo v usposabljanja približno 30 milijard funtov letno, res pa je, da velikost naložb variira od podjetja do podjetja. Podjetja v ZDA so za formalna usposabljanja v letu 2004 porabila 51,4 milijard USD oziroma za 100 milijonov USD več kot v letu 2003 (23rd Annual Industry Report, 2004), Ameriško društvo za usposabljanje in razvoj (ASTD) pa ocenjuje, da podjetja v ZDA letno za namene učenja namenjajo 109 milijard dolarjev. Četrtno teh sredstev porabijo v okviru interne funkcije usposabljanja, ostalo za zunanje storitve (Heathfield, 2009). Kot poroča Sugrue (2003), ameriške zaposlovalske organizacije porabijo več kot 2,2 % od zneska, ki ga sicer namenjajo za plače svoje »najemniške« delovne sile, za njihovo dodatno usposabljanje. Tudi ASTD ugotavlja, da se v letu 2005 strošek usposabljanj, izražen kot odstotek od zneskov, namenjenih plačam, glede na prejšnje leto ni spremenil in je ostal 2,2 %. Najboljša ameriška podjetja so po tem kriteriju v letu 2007 usposabljanjem namenila 2,72 % mase za plače (Heathfield, 2009). V Avstraliji (Blandy et al., 2000) podjetja v usposabljanja, predvsem t. i. usposabljanja neposredno na delovnem mestu, vključujejo preko 80 % zaposlenih, vsak od njih pa prejme v povprečju 32 ur formalnega usposabljanja letno. Povprečno število ur formalnega usposabljanja na zaposlenega v ZDA dosega glede na ugotovitve Ameriškega društva za usposabljanje in razvoj (ASTD) v letu 2004 35 ur, v letu 2005 pa se je številka povečala na 41 ur. Najboljša podjetja so število ur usposabljanj na zaposlenega povečala s 36 na 43 ur (Heathfield, 2009). Naraščujoče trende na področju usposabljanj potrjujejo tudi drugi

¹⁰ Louis Harris in Associate Poll ugotavljajo, da namerava 41 % zaposlenih, ki jim podjetje nudi šibko usposabljanje ali tega sploh ne nudi, zapustiti podjetje znotraj enega leta. Med tistimi, ki jim podjetje nudi odlično usposabljanje, pa je takšnih le 12 % (Conner, 2002).

¹¹ Raziskava, ki so jo opravili pri Hackett Benchmarking and Research, ugotavlja, da imajo podjetja, ki za usposabljanja porabijo 218 USD na zaposlenega, več kot 16 % prostovoljno fluktuacijo. Med podjetji, ki potrošijo nekoliko več (nad 273 USD), pa je letna stopnja prostovoljne fluktuacije le 7 % (Conner, 2002).

¹² Štiriletna študija American Society of Training and Development (ASTD) ugotavlja, da dosegajo podjetja, ki vlagajo v usposabljanja 1.500 USD na zaposlenega, v primerjavi s tistimi, ki v povprečju vlagajo 125 USD, za 24 % večji bruto dobiček ter 218 % večji prihodek na zaposlenega (Conner, 2002).

viri podatkov. Wieland Handy (2008) na primer ugotavlja, da je kar 26 % podjetij v letu 2004 glede na leto 2003 naložbe v usposabljanja povečalo. Omeniti morda velja, da Ameriško društvo za usposabljanje in razvoj (ASTD) priporoča vsaj 40 ur usposabljanja na vsakega zaposlenega letno.

Tabela 3-1 ponazarja razmere na področju usposabljanj v Evropi. Povprečna naložba na zaposlenega znaša v letu 2005 okoli 414 EUR, kar je nekoliko manj, kot je bila povprečna naložba v teh istih deželah v letu 1999 (Developing Vocational Education and Training, 2008). Za primerjavo povejmo, da je bil ta znesek v ZDA v letu 2004 955 USD, v letu 2003 pa 820 USD. V Evropi preseneča precejšnje zmanjšanje naložb v Skandinavskih deželah, čeprav pa v usposabljanja še vedno vlagajo precej več, kot je evropsko povprečje. To velja tudi za druge vodilne evropske dežele (Nemčija, Belgija, Italija, Luksemburg, Avstrija). Slovenija je v času od leta 1999 do leta 2005 dosegla in tudi preseгла evropsko povprečje. Naložbe v usposabljanja se torej v Sloveniji krepijo (Edupool, 2004). Kot ugotavlja Edupool (2004), so slovenska podjetja v letu 2003 vložila v usposabljanja v povprečju 48.000 EUR, v letu 2005 pa že 65.000 EUR, kar pomeni 35 % porast vlaganj.

Tabela 3-1 Naložbe v usposabljanja v evropskih podjetjih

Država	Povprečen znesek v EUR za usposabljanja na zaposlenega (1999)	Povprečen znesek v EUR za usposabljanja na zaposlenega (2005)	Sprememba
Bolgarija	134	69	-49 %
Finska	698	423	-39 %
Grčija	223	137	-39 %
Norveška	666	421	-37 %
Latvija	90	60	-33 %
Nizozemska	875	692	-21 %
Danska	1132	993	-12 %
Švedska	868	776	-11 %
Španija	385	367	-5 %
Portugalska	240	229	-5 %
Nemčija	506	486	-4 %
Estonija	197	199	1 %
Belgija	675	696	3 %
Francija	753	862	14 %
Češka	250	327	31 %
Italija	563	430	36 %
Luksemburg	592	868	47 %
Avstrija	365	545	49 %
Litva	65	111	71 %
Romunija	41	86	110 %
Madžarska	144	405	181 %
Slovenija	167	517	210 %
Velika Britanija	-	351	-
Slovaška	-	259	-
Poljska	97	171	-
Irska	600	-	-
Povprečje EU	430	414	-4 %

Vir: Developing Vocational Education and Training, 2008

Kljub spodbudnim podatkom glede vlaganj v usposabljanja pa slovensko poslovno okolje še vedno nekoliko zaostaja za razvitejšim svetom. Statistični zavod RS Slovenije (Medvešek Milošević, 2007) namreč ugotavlja, da so slovenska podjetja za usposabljanja svojih zaposlenih v letu 2005 namenila 0,49 % BDP oziroma le 1,13 % od celotnih stroškov dela, kar je celo za 0,17 odstotne točke manj kot leta 1999. Evropsko povprečje je v letu 2005 znašalo 1,6 %, najbolj uspešne evropske dežele pa dosegajo in v večini primerov tudi precej presegajo 2 % – npr. 2,7 % na Danskem (Developing Vocational Education and Training, 2008). Poleg tega Tabela 3-2 prikazuje, da v večji ali manjši meri usposabljata svoje zaposlene le dve tretjini slovenskih storitvenih podjetij, ostala svojih ljudi po lastni pobudi ne usposablja. Še posebej nizek je odstotek zaposlenih, ki so deležni usposabljanj v majhnih podjetjih. Ta v povprečju usposablja le tretjino svojih zaposlenih. Tudi povprečno število ur, ki jih zaposleni v slovenskih storitvenih podjetjih preživijo na usposabljanjih, je nizko in daleč od priporočil Ameriškega društva za usposabljanje in razvoj (ASTD) – 40 ur letno na zaposlenega. Svoje zaposlene slovenska podjetja v povprečju usposablja 17-18 ur na leto, manjša in srednje velika podjetja celo samo 14 ur, v usposabljanja pa vključujejo v povprečju le polovico zaposlenih (Edupool, 2004; Medvešek Milošević, 2007). Tudi Karan (2007) zaskrbljeno ugotavlja, da slovenska podjetja v povprečju namenjajo usposabljanjem 0,2 % prihodkov od prodaje, kar je le desetina vrednosti naložb, ki jih usposabljanjem namenijo francoska. Nekoliko boljša se zdi situacija v vodilnih slovenskih podjetjih. Ta so za usposabljanja v letu 2006 namenila petkrat več kot povprečno slovensko podjetje, kar pomeni približno en odstotek njihovih prihodkov (Karan, 2007). V vodilnih slovenskih podjetjih se je v letu 2006 usposabljanj udeležilo 93 % zaposlenih, usposabljali pa so se v povprečju 44 ur (Karan, 2007). Za usposabljanja vodilnih kadrov slovenska podjetja v povprečju namenijo do 10 % sredstev za usposabljanja (Pust, 2009, str. 24). Nekoliko spodbudnejši je tudi podatek, da so v večjih slovenskih podjetjih usposabljanju managementa v letu 2008 namenili okoli 100 ur letno (Pust, 2009, str. 24).

Tabela 3-2 Usposabljanja v slovenskih storitvenih podjetjih v letu 2005

Podjetja	Velikostni razred	% zaposlenih, ki se usposablja	Povprečne ure usposabljanj na zaposlenega	Povprečne ure usposabljanj na udeleženca	Povprečne naložbe v usposabljanja na podjetje	Povprečne naložbe v usposabljanja na udeleženca	Povprečne naložbe v usposabljanja na zaposlenega	% namenjen usposabljanjem v celotnih stroških dela
Majhna brez mikro	10-49	34 %	14	32	8.657	695	235	1,26 %
Srednja	50-249	47 %	14	48	22.403	415	194	1,01 %
Velika	250 in več	66 %	20	35	201.273	374	245	1,15 %
Vsa	0 in več	54 %	17	32	27.331	424	228	1,13 %

Vir: Medvešek Milošević, Nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje v podjetjih in drugih organizacijah, 2007

3.2.1.2 Širina vključevanja zaposlenih ter priložnosti za usposabljanje

Širina vključevanja zaposlenih v usposabljanja se zdi pomemben dejavnik uspešnosti usposabljanja. Dechawatanapaisal in Siengthai (2006) na primer razmišljata, da je potrebno zaposlenim v podjetju ponuditi dovolj priložnosti za usposabljanje. Tudi Garvin, Edmondson in Gino (2008) ugotavljajo, da naj bi bili vsi zaposleni v podjetju deležni občasnih usposabljanj in izpopolnjevanj, še posebej pa izpostavljajo pomen usposabljanj za novo zaposlene v podjetju. Seveda je koristno o usposabljanjih razmišljati tudi ob posebnih dogodkih, ki se utegnejo dogoditi v podjetju. Garvin et al. (2008) poudarjajo, da je potrebno zaposlene usposabljati, ko se v podjetjih začnejo z novimi poslovnimi ali delovnimi iniciativami ali v primerih, ko se zaposlene premesti na nova delovna mesta oziroma pri spremembah njihovih obstoječih delovnih mest.

Jarvis, Holford in Griffin (2006) ugotavljajo, da so bila usposabljanja v preteklosti izrazito stratificirana. Po njihovem so bile zgornje ravni organizacijskih hierarhij običajno deležne večjega obsega usposabljanj, spodnje ravni pa zelo malo ali nič. Razmere so se v zadnjih 50 letih po večini spremenile, tako da se v usposabljanja vključujejo tako vodilne ravni kot tudi ostali zaposleni. Nekateri trdijo (Blandy et al., 2000), da je marsikje v usposabljanja vključena velika večina zaposlenih. Po njihovih ugotovitvah je na primer v Avstraliji v usposabljanja vključenih v povprečju med 80 % in 85 % zaposlenih. Kot sem že ugotavljal, je problematika nizkega vključevanja v usposabljanja še vedno prisotna v manjših podjetjih. To ugotovitev za slovenske razmere potrjuje tudi Tabela 3-2. Carter in Jones-Evans (2006, str. 52-53) menita, da je za to kriva bojazen manjših podjetnikov, da jim utegnejo usposobljene in lažje zaposljive kadre zaradi višjih plač, ki jih lahko ponudijo, speljati večja podjetja, poleg tega pa naj bi se skozi izostajanje usposabljanj kazalo nezavedanje morebitnih koristi usposabljanj ter ignoranca s strani lastnikov podjetij (Storey & Westhead, 1997).

Pomemben delež usposabljanj je v podjetjih namenjen formalnim programom usposabljanj, ki jih namenjajo tistim, ki se šele uvajajo v delo oziroma za začetnike. Gre za t. i. orientacijska usposabljanja (Armstrong, 2003). Arthur, Bennett, Edens in Bell (2003, str. 234) menijo, da so prav usposabljanja ena od najbolj učinkovitih metod za izboljšanje storilnosti posameznikov ter komuniciranje ciljev podjetja novo zaposlenemu osebju.

Najbolj pogosto z usposabljanji v podjetjih svojim zaposlenim zagotavljajo usvajanje in dopolnjevanje tehničnih veščin oziroma posredovanje specializiranega znanja, veščine in zmožnosti za točno določeno delo, področje oziroma stroko.

Za usposabljanje managementa vodilna podjetja v Sloveniji namenjajo približno 10 % sredstev, ki jih sicer v podjetju namenijo usposabljanjem. Večina usposabljanj managerjev poteka v podjetjih, kamor povabijo zunanje predavatelje in ustanove, udeleženci pa prenašajo usvojeno znanje na druge zaposlene v podjetju (Pust, 2009, str. 24). Managerji se za

usposabljanje najpogosteje poslužujejo izobraževanj na poslovnih šolah, osebnih inštruktorjev, pa tudi izobraževalnih enot v lastnih podjetjih. Slednje so najpogosteje namenjene usposabljanju mlajših, perspektivnih kadrov, načrtovanih za prevzem glavnih funkcij v podjetju (Pust, 2009, str. 24).

3.2.2 Kakovost usposabljanj

3.2.2.1 Kakovost nekoč in danes

Zgodovinski pogled na razvoj pristopov k usposabljanjem postreže z mnogimi smernicami in izkušnjami, ki jih velja pri načrtovanju in izvajanju kakovostnih usposabljanj upoštevati še dandanes.

Vukovič in Miglič (2006, str. 55) ugotavljata, da nastarejši načini poučevanja v marsičem ustrezajo današnjemu pojmovanju usposabljanja neposredno na delovnem mestu. Opredelitev takšnega pristopa je preprosta – oseba, ki zna in obvlada, drugi osebi pokaže, kako se izvaja naloga. Ključna prednost tovrstne metode poučevanja je v njeni enostavni in poceni izvedbi. Zdi pa se, da uporaba te metode ni vedno učinkovita in uspešna. Primerna je predvsem za dela, ki so v pretežni meri ročna oziroma preprostejša, in za učeče se posameznike, ki jim takšen slog poučevanja ustreza (Vukovič & Miglič, 2006, str. 55). Učenje naj bi torej bilo uspešno v primeru, če se usposabljanje izvaja neposredno na delovnem mestu in pod vodstvom strokovnjaka. Ključna prednost tovrstnega pristopa se zdi tudi ta, da pristop omogoča takojšnjo povratno informacijo učečemu se posamezniku ter pravočasno popravljanje njegovih morebitnih napak.

V srednjem veku se je kot metoda usposabljanja uveljavilo vajeništvo. Pristop se uporablja še danes, vendar s strogo opredeljenimi učnimi programi in vsebinami, strogo predpisanimi pogoji dela ter vnaprejšnjo, jasno opredelitvijo trajanja vajeništva (Vukovič & Miglič, 2006, str. 57). Koncept vajeništva je nastal kot posledica naraščajoče zahtevnosti in kompleksnosti delovnih postopkov. Velja, da bolj kot je delo, ki ga posameznik opravlja, kompleksno in bolj kot so orodja, ki jih pri tem uporablja, zahtevna, daljši čas učenja je potreben. Zahtevnost dela in orodij, ki se skozi človekovo zgodovino vseskozi povečuje, torej terja podaljševanje časa, namenjenega usposabljanju in s tem usvajanju znanja in ročnih veščin. Mentorstvo, ki ga kasneje navajam kot eno od metod usposabljanja neposredno na delovnem mestu, izvira pravzaprav iz vajeništva. Tudi pri mentoriranju »starejši, bolj izkušen posameznik prenaša svoje znanje o tem, kako izvajati določeno delo ali kako poslovati v poslovnem svetu, na manj izkušene posameznike [...] pri čemer pa se osredinja predvsem na dolgoročnejši razvoj veščin in na izgradnjo posameznikove kariere« (Whitmore, 2006, str. 12).

»Zaradi povečanih zahtev trga in s tem zahtev po večji proizvodnji, se je v 19. in 20. stoletju pojavila potreba po usposabljanju večjega števila delavcev hkrati« (Vukovič & Miglič, 2006,

str. 57) in s tem potreba po večji učinkovitosti usposabljanj. Pojavijo se usposabljanja v učilnici. Omogočajo hitro usposabljanje velikega števila delavcev, tudi takšnih, ki upravljajo z zahtevnejšimi orodji. Gre za zelo učinkovito, frontalno obliko poučevanja – vsaj glede hitrosti izvedbe, količine posredovanega znanja in števila vključenih udeležencev. Kot slabost tovrstnega usposabljanja se pokaže predvsem šibek prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu. S povečevanjem števila vključenih v usposabljanja in povečevanjem zahtevnosti dela pa se poleg zahtev po večji učinkovitosti usposabljanj uveljavljajo tudi zahteve po zanesljivejšem in lažjem prenosu naučenega v uporabo. Pojavi se tako imenovano usposabljanje v bližini delovnega mesta. Gre za dokaj drag pristop k usposabljanju, saj v podjetju za njegovo izvedbo potrebujejo poseben prostor, ki je opremljen z istovrstnimi stroji kot dejansko delovno mesto, učitelj pa je visoko kvalificiran delavec. Kot bomo ugotavljali kasneje (Baldwin & Ford, 1988), takšen pristop lajša prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu (zaradi bližine delovnega mesta in mesta usposabljanja, velike podobnosti dela v učnem okolju in realnem okolju ter iste problematike pri učenju in delu). Učenje pa zaradi vključevanja nekoliko manjših skupin udeležencev spodbuja tudi bolj kakovostna in dvosmerna komunikacija.

Taylorizem zgodnjega 20. stoletja prav tako poudarja pomen tehničnih veščin in učinkovitosti pri delu. V tem času v podjetjih glede usposabljanj razmišljajo v prvi vrsti o tem, kako »skrajšati čas, ki ga zaposleni potrebujejo, da razumejo nalogo in se jo naučijo opravljati« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 60). Še dandanes je pri marsikaterem managerju prisotno nekoliko zgrešeno razmišljanje petdesetih in šestdesetih let prejšnjega stoletja, da se je »veščin 85 % vseh delovnih mest moč priučiti v 14 dneh« (Hooper, 1960; v Jarvis et al., 2006, str. 132). Se pa v tem času uveljavijo načela usposabljanja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 60), ki jih kljub vsemu še danes velja upoštevati, predvsem v primerih, ko gre za učenje enostavnih, ročnih veščin. Po teh načelih je usposabljanja najbolje izvajati neposredno v proizvodnji in na delovnem mestu, vključevati velja manjše skupine zaposlenih, usposabljanje pa naj izvajajo za to usposobljeni predelavci, ki lahko posameznim udeležencem posvetijo vso potrebno pozornost.

V času 2. svetovne vojne se še izraziteje pojavi potreba po sistematičnosti v usposabljanju (Vukovič & Miglič, 2006, str. 60). Potreba po sistematiki je posledica velikih proizvodnih potreb, ki jih je v tistem času zahtevala vojna industrija, hkrati pa je vladalo pomanjkanje ustrezno kvalificirane delovne sile. Jasno pa se pokaže tudi vpliv, ki ga imajo na učinkovitost usposabljanja nagrade in spodbude posamezniku. Kot na podlagi del Bandure in Ajzna (Ajzen, 2001; Bandura, 2002; Fishbein & Ajzen, 1997) razmišlja Campbell (1971, str. 571), je »bolje, kot pošiljati vodje na seminarje in jih prepričevati o pravilnosti določenih vrst vedenja do svojih sodelavcev, ponuditi modele pravilnega vedenja, potem pa želene vedenje jačati z vrednimi nagradami«. Poleg tega se pokaže, da se zaposleni bolje učijo, če se jim v okviru usposabljanja pojasni delo in njegov pomen, po korakih razloži delo, prikaže delovne poteke in omogoči možnost ponovitve prikazanega postopka tudi z njihove strani. Iz tega časa

izvirajo torej pomembna spoznanja, ki jih velja pri načrtovanju in izvedbi kakovostnih usposabljanj upoštevati tudi dandanes (Vukovič & Miglič, 2006):

- učečim se posameznikom velja omogočiti poskuse samostojne izvedbe celotne naloge;
- poskusi naj bodo izvedeni pod nadzorom izkušenega posameznika;
- tudi pri samostojnem opravljanju dela je potreben občasen nadzor.

V podjetjih se v obdobju po 2. svetovni vojni čedalje bolj uveljavlja prepričanje, da na uspešnost podjetja vpliva tudi pripadnost zaposlenih ter omogočanje njihovega osebnega razvoja. Le pripaden in razvojno usmerjen posameznik je namreč sposoben s samostojnim in ustvarjalnim odzivanjem na nepredvidljiva dogajanja v okolju prispevati k uspešnosti podjetja ter njegovim razvojnim ambicijam. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja namreč postaja jasno, da podjetja ne zmorejo več obvladovati hitro spreminjajočega in nepredvidljivega okolja (Jarvis et al., 2006, str. 145). Jasno se pokaže potreba po učenju iz uspehov in neuspehov, po prepoznavanju in odpravljanju preteklih napak in po večjem prispevku posameznikov k uspešnosti podjetja. Uveljavlja se prepričanje, da naj se zaposleni samoiniciativno odzivajo na izzive in spodbude iz okolja, preizkušajo različne možnosti odzivanja, naj bodo inventivni in na ta način prispevajo svoj delež k »izgradnji uspešne prihodnosti« podjetja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 61). Takšna pričakovanja od zaposlenih terjajo učenje iz lastnih in tujih izkušenj ter zmožnosti predvidevanja in prilagajanja spremembam v okolju, od podjetij pa vzpostavitev kakovostnih odnosov, zaupanja ter večje integracije udeležencev podjetja (Shrivastava, 1983, str. 11).

Humanistična orientacija (Smith, 1996) z razmišljanji Maslowa, Rogersa in McGregorja težišče usposabljanj premika od posredovanja »trdih«, tehničnih veščin, na »mehkejšo« veščino učenja (Jarvis et al., 2006, str. 145; Torrington et al., 2008, str. 413). Usposabljanja po njihovem mnenju ne morejo biti le enosmerno posredovanje trenutno relevantnih veščin in delčkov znanja, opredeljenih s strani podjetja, ampak sestavina kompleksnejših učenjskih procesov. Ti zaposlene usmerjajo k samostojnosti v presoji, h kritičnemu razmisleku ter ustvarjalnemu odzivanju na situacije v okolju (Jarvis et al., 2006, str. 134). Gibanje ravnanja z ljudmi¹³ usmerja razvoj zaposlenih z dejavnostmi, ki krepijo njihovo pripadnost in zvestobo, hkrati pa na formalno in neformalno načrtovanem učenju na delovnem mestu (Jarvis et al., 2006). Usposabljanja naj torej posameznikom poleg izboljšanja trenutnih zmožnosti in veščin za opravljanje dela omogočajo tudi pripravo na situacije in položaje, ki jih lahko realno pričakujejo v bližnji prihodnosti. Razvoj zaposlenih naj bo zastavljen praktično, z usmeritvijo v rezultate, uresničevanje razvojnih ciljev pa velja skrbno meriti (Vukovič & Miglič, 2006, str. 25).

¹³ Pod tem izrazom razumemo z angleškima kraticama označena koncepta HRM (Human resource management) in HRD (Human resource development).

3.2.2.2 Povezava med kakovostjo in uspešnostjo

Burgarelly, Palomba, Scarpitti in Villante (2002, str. 1) na podlagi ugotovitev drugih avtorjev ugotavljajo, da teorija obvladovanja celovite kakovosti (TQM) kot ključne dejavnike kakovosti usposabljanj opredeljuje usmerjenost k uporabniku, kakovost storitve, obvladovanje kakovosti procesov, uveljavitev pristopov z več izvajalci ter sistematičnost pri merjenju. Poročilo, ki ga je izdal CEDEFOP (Evaluation of European Training, Employment and Human Resource Programmes, 1996), ugotavlja, da gre pri kakovosti za njeno absolutno vrednost (odličnost), ki se kaže s kakovostjo proizvoda, zadovoljstvom strank, kakovostjo procesov in njihovo skladnostjo s standardi ter ustreznim razmerjem med kakovostjo in ceno. Po mnenju Seyfrieda (1998), ki še posebej poudarja pomen vrednotenja usposabljanja, je kakovost povezana z uresničevanjem ciljev ter njihovo skladnostjo z dejanskimi rezultati, doseganjem standardov izvedbe procesov ter s kontekstom izvedbe. Kakovost je torej povezana z učinkovitostjo usposabljanj. V primeru (strokovnih) usposabljanj ta pomeni povečano zaposljivost udeležencev usposabljanj, večjo vsebinsko skladnost ponudbe usposabljanj in povpraševanja po njih ter večjo dostopnost usposabljanj (Seyfried, 2001). Tabela 3-3 podaja celovit pregled vidikov kakovosti, kot jih opredeljuje Seyfried (2001).

Tabela 3-3 Opredelitve področij kakovosti glede na pristope k usposabljanjem

Pristop k usposabljanjem	Opredelitev kakovosti	Področja uvedbe kakovosti
Usposabljanja kot didaktična aktivnost	Optimizacija procesov poučevanja in učenja	Usposabljanja kot proces in doseženi rezultat
Usposabljanja kot storitev	Zadovoljstvo udeležencev	Usposabljanja kot proizvod
Usposabljanja kot funkcija v podjetju	Doseganje celovitega obvladovanja kakovosti	Usposabljanja kot proizvod in proces
Usposabljanja kot ekonomska aktivnost	Obvladovanje in izboljšanje rezultatov ter sistemov oziroma struktur	Usposabljanja kot proizvod in proces
Usposabljanja kot politika	Doseganje ciljev in donos na vložena sredstva	Usposabljanja kot splet vložkov, izločkov, izidov in učinkov usposabljanj

Vir: Seyfried, Definition of indicators for a European quality in VET strategy, 2001

Council of Europe (2005) opredeljuje kakovost usposabljanj še nekoliko podrobneje. Z vsebinskega vidika poudarja, da naj usposabljanja obravnavajo uporabne vsebine, ki se jih lahko »uporabi v praksi«, poleg tehničnih znanj pa naj posredujejo tudi čustvene veščine, ki jih udeleženci potrebujejo pri svojem delu. Kakovost uvodnega, orientacijskega usposabljanja za novo zaposlene opredeljujejo jasno zastavljeni učni cilji ter ustrezne metode poučevanja. Poudarja tudi pomen omogočanja delovnih izkušenj, saj edino te lahko ustrezno dopolnjujejo

teoretično znanje, ki ga usposabljanja večinoma dajejo. Poleg tega so pomembna učna pomagala, profesionalnost izvajalcev usposabljanja ter obstoj vrednotenja usposabljanj s strani udeležencev. Usposabljanja za obstoječe zaposlene, ki naj ne bodo le obveza, temveč tudi pravica zaposlenih, pa naj vzdržujejo ali dopolnjujejo obstoječa znanja in veščine, razširjajo dobre prakse, spodbujajo razvoj, hkrati pa omogočajo razmislek o pomembnih zadevah ter spoznavanje družbenega konteksta. Za kakovost usposabljanj pa ima velik pomen tudi izbor pravih udeležencev za usposabljanje, saj bo le tako lahko prišlo do uresničevanja njihovih pričakovanj (Council of Europe, 2005).

Če povzamem in združim zgoraj zapisane ugotovitve, lahko kakovost usposabljanj opredelimo z naslednjimi dimenzijami, ki jih velja vgraditi v izvedbo programov usposabljanj:

- *Sistematčnost* v izvedbi procesov usposabljanj in upoštevanje standardov v posameznih korakih procesa;
- Prepoznavanje in upoštevanje *učnih potreb*;
- Postavljanje jasnih *učnih ciljev*;
- Uporaba *oblik, slogov in metod poučevanja*, ki ustrezajo zastavljenim ciljem, učnim vsebinam ter značilnostim (odraslih) udeležencev;
- *Relevantnost vsebin* usposabljanj, utemeljenih na učnih potrebah;
- Obstoj *ovrednotenja* usposabljanj in merjenja njihovih učinkov.

Seveda pa si lahko postavimo vprašanje, ali so usposabljanja, ki imajo vgrajene zgoraj naštetе dimenzije kakovosti, zaradi tega tudi bolj uspešna. Povezovanje kakovostnih vidikov usposabljanj ter njihove morebitne uspešnosti skušajo pokazati nekatere raziskave. Z meta-raziskavo, s katero so zajeli ugotovitve 636 raziskav, izvedenih v zadnjih 30 letih, Arthur et al. (2003, str. 234) prepoznavajo ključne značilnosti usposabljanj, ki vplivajo na njihovo uspešnost. V raziskavi so se osredotočili na preverjanje štirih sestavin usposabljanj. Te v literaturi kot pomembne prepoznavajo mnogi avtorji (Campbell, 1971; Goldstein, 1980; Latham, 1988; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992). Gre za obstoj ali izostanek določenih vrst analiz učnih potreb, značilnosti dela oziroma veščin, za katere so se udeleženci usposabljali ter njihovega ujemanja z uporabljenimi metodami in oblikami poučevanja, poleg tega pa za uporabo različnih vrst meril pri vrednotenju usposabljanj.

Arthur et al. (2003) v raziskavi ugotavljajo, da podjetja zelo redko izvajajo analizo učnih potreb (le v 6 % primerov), ob morebitnem izvajanju, ne glede na to, ali vključuje individualno raven, raven dela ali raven podjetja, pa njenega vpliva na uspešnost usposabljanj ni moč prepoznati. Najboljše učinke na ravni učenja ter na ravni sprememb vedënja (Kirkpatrick, 1996, 1998) usposabljanja dosegajo z uporabo metod poučevanja, utemeljenih tako na spoznavnih kot tudi medosebnih veščinah, nekoliko slabše učinke na omenjenih področjih pa dosegajo metode, utemeljene na psihomotoričnih veščinah. Največje učinke na ravni rezultatov pa obeta uporaba metod poučevanja, ki so utemeljene na medosebnih veščinah. Na splošno raziskava ugotavlja, da imajo usposabljanja srednje do velike učinke,

celo nekoliko večje od tistih, ki jih imajo druge oblike intervencij (npr. psihološko osnovane intervencije, ocenjevanje zaposlenih in posredovanje povratnih informacij, vodenje s cilji ipd.) (Arthur et al., 2003, str. 242). Raziskava poleg tega ugotavlja tudi močan upad učinkov usposabljanj od ravni učenja, do ravni vedénja in ravni rezultatov. Ta pojav kaže na to, da so učni izidi v smislu sprememb v vedénju oziroma rezultatih najverjetneje funkcija naklonjenosti okolja oziroma dejavnikov prenosa naučenega v uporabo (Arthur et al., 2003, str. 242).

Burke et al. (2006, str. 315) se v meta-raziskavi, v katero so vključili 95 raziskav uspešnosti usposabljanj na področju zdravja in varnosti, sprašujejo, kakšna je relativna uspešnost uporabe različnih metod poučevanja pri učenju, spremembah vedénja ter rezultatskih izidih. Metode poučevanja delijo na takšne, ki terjajo visoko stopnjo vključevanja udeležencev (vedénjsko modeliranje, usposabljanje na delovnem mestu z mentorjem ipd.), srednjo stopnjo vključevanja udeležencev (programirano poučevanje, intervencije posredovanja povratne informacije ipd.) ter na metode, ki terjajo minimalno stopnjo vključevanja udeležencev (predavanja, učenje iz brošur, video). Ključna ugotovitev njihove raziskave je, da metode, ki omogočajo aktivnejše vključevanje udeležencev in ki vsebujejo prakso, dialog ter vedénjsko modeliranje, vodijo v intenzivnejše učenje, opaznejši pa so tudi učinki na rezultatski ravni (npr. manj nesreč, bolezni in poškodb). Takšne ugotovitve utegnejo izzvati trenutno popularnost bolj pasivnih metod poučevanja na daljavo ter e-učenja (Burke et al., 2006, str. 315).

3.2.2.3 Sistematičnost v izvedbi usposabljanj

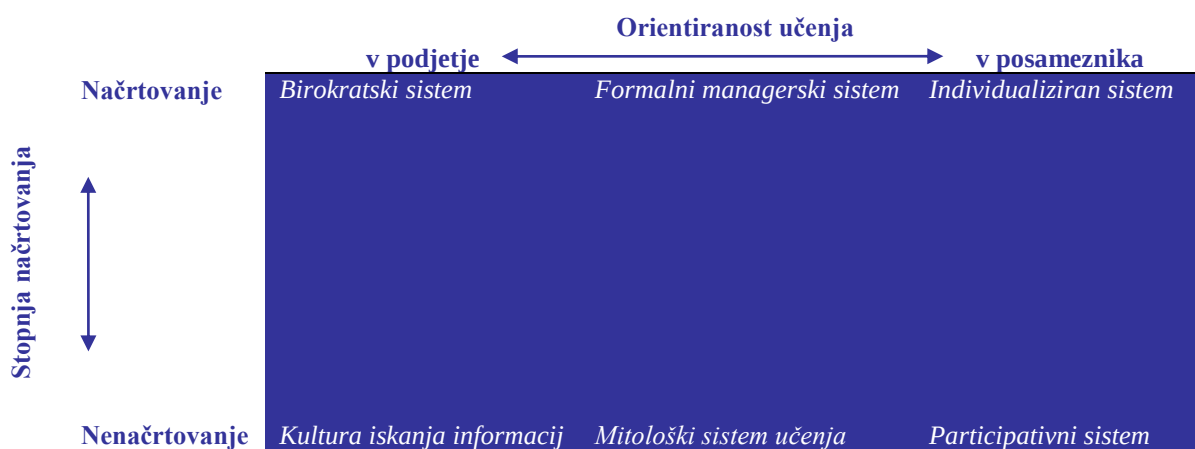
a) Sistemi učenja in modeli usposabljanj

Shrivastava (1983) prepozna različne vrste sistemov učenja¹⁴. Ti se med sabo razlikujejo po orientiranosti učenja v posameznike oziroma podjetje, ter po orientiranosti v načrtovanost oziroma nenačrtovanost. Slika 3-1 ponazarja tipologijo sistemov učenja, kot si jo je zamislil Shrivastava (1983). V primeru individualiziranega sistema v podjetju prevladuje individualno učenje. Načrtujejo in koordinirajo ga posamezniki, ki dobro poznajo poslovanje podjetja in so zato ključni posrednik učenja. Prevladuje subjektivno znanje ter pisni kanali komunikacije, učenje pa sprožajo krizne situacije in problemi v podjetju. V mitološkem sistemu učenja se učenje uresničuje z nenačrtovanim razširjanjem zgodb. Te so podlaga za oblikovanje norm učenja, za izmenjavo informacij ter opredelitev tistih, ki so odgovorni za določene vrste informacij. Znanje se pogosto razlikuje glede na funkcijske, oddelčne in hierarhične meje, saj učenje poteka znotraj neformalnih družbenih mrež. Kultura iskanja informacij v podjetju zahteva skupne vrednote, ki spodbujajo radovednost ter procese neprestanega iskanja aktualnih informacij. Učenje je izrazito organizacijsko orientirano ter nenačrtovano, poleg vrednot pa zahteva tudi ustrezno fizično okolje ter prisotnost neformalnih komunikacijskih kanalov za širjenje ustnega izročila. Participativni sistem učenja označuje individualna

¹⁴ Sistem dejavnikov, ki v podjetju bodisi omogoča bodisi otežkoča individualno učenje (Malhotra, 1996).

orientiranost učenja, vendar v okviru »ad-hoc« delovnih in diskusijskih skupin. Učenje se uresničuje nenačrtovano, skozi skupno odločanje, podjetje pa mora omogočiti podpirajoče okolje ter zaupanje med zaposlenimi. Učenje je v pretežni meri problemsko in oddelčno specifično. Za formalne managerske sisteme učenja so značilni formalni sistemi informiranja, načrtovanja in nadzora. Učenje se uresničuje z razširjanjem objektivnega znanja, aktualnih informacij in napovedi ter s pomočjo raznih poročil. Birokratski sistem učenja pa se sestoji iz kompleksnega sistema postopkov in pravil za obvladovanje toka informacij. Postavljena so jasna pravila o tem, katere informacije posredovati komu in zakaj, v obliki poročil in memorandumov pa se izmenjuje le objektivne, na preteklost vezane informacije.

Slika 3-1: Sistemi učenja



Vir: Shrivastava, *A Typology of Organizational Learning systems*, 1983

Vukovič in Miglič (2006, str. 64-75) v skladu s tipizacijo Shrivastave (1983) predstavljata t. i. modele usposabljanj. Modela individualnega usposabljanja sta po mnenju Vukoviča in Migliča (2006) vajeniški model ter model povečevanja uspešnosti posameznikov. Vajeniški model (Bramley, 2003, str. 35) temelji na načrtovanju in nadzoru individualnega učenja. Model podpira učenje s posnemanjem, ne vsebuje pa mehanizmov, s katerimi bi bilo moč vplivati na uspešnost podjetja. Posamezniku je namreč prepuščeno, da sam poišče priložnosti in načine za uporabo naučenega. Model povečanja uspešnosti temelji na načrtnem povečevanju uspešnosti posameznika. V podjetju najprej opredelijo zaželene spremembe v uspešnosti posameznika, na osnovi tega opredelijo želeno vedénje, to pa je osnova za odločitve o morebitnem usposabljanju (Bramley, 2003, str. 38).

Med modeli organizacijskega usposabljanja Vukovič in Miglič (2006) naštevata model učenja z odkrivanjem, izobraževalni model, model usmerjanja k problemom, model akcijskega učenja, analitični model ter razne vrste sistematičnih modelov. Model učenja z odkrivanjem temelji na nenačrtnem učenju na delovnem mestu. Podjetje, sodelavci ter nadrejeni posamezniku omogočajo potrebne informacije, k učenju pa jih posebej ne spodbujajo. Učenje

je pogosto osnovano na procesu poskusov in napak (Vukovič & Miglič, 2006). Pri izobraževalnem modelu podjetje spodbuja in načrtno podpira vključevanje svojih zaposlenih v formalne izobraževalne programe (Pont et al., 2003). Vključevanje posameznikov v izobraževanja je praviloma dolgoročno načrtovano, za takšen pristop pa se podjetja odločajo, ker »velik del zaposlenih v nenehno spreminjajočem okolju nujno potrebuje dodatno izobraževanje« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 68). Tega se zavedajo tudi izobraževalne ustanove, ki podjetjem pogosto nudijo posebej zanje oblikovane izobraževalne programe. Model usmerjanja k problemom je kratkoročen in nenačrtno usmerjen. Usposabljanja potekajo priložnostno, namenjena pa so pretežno reševanju tekočih operativnih problemov v podjetju. Pomembno pa se pri uporabi takšnega modela usposabljanja zdi, da ima podjetje vzpostavljen sistem ugotavljanja učnih potreb (Černetič & Dečman Dobrnjič, 2005) ter da ima v vsakem trenutku dosegljiva ustrezna namenska finančna sredstva (Vukovič & Miglič, 2006). Model akcijskega učenja (Revans, 1991) omogoča tako študij kot tudi iskanje praktičnih rešitev za dejanske probleme, naloge ali projekte v podjetju. Namenjen je v pretežni meri usposabljanju vodstva, omogoča pa tudi širitev učenja izven učeče se skupine na druge zaposlene, na druga delovna področja ter tudi na druga vsebinska področja (komunikacija, slogi vodenja, organizacija dela ipd.) (Vukovič & Miglič, 2006). Analitični model učenja temelji na podrobnih analizah znanja, veščin in stališč, ki so potrebna za izvajanje posameznih del. Opisi so osnova za opise del in nalog ter opise potrebnih lastnosti zaposlenih. Na osnovi analize se ugotavlja delovna uspešnost zaposlenih ter morebitni razkoraki v znanju. Ti so tudi izhodišče za načrtovanje usposabljanja. Sistematični model usposabljanja omogoča sistematičen in celovit pristop k načrtovanju in izvedbi usposabljanj. Je najbolj razširjen model usposabljanja, uveljavil pa se je v 60. letih prejšnjega stoletja (Torrington et al., 2008, str. 413; Vukovič & Miglič, 2006, str. 70).

Sistematični model usposabljanja je konceptualiziran kot proces izvajanja logičnih zaporednih korakov usposabljanja. Ti se običajno sestojijo iz uvodnega opredeljevanja in analize potreb po usposabljanju, oblikovanja ustreznega načrta usposabljanja (z oblikovanjem učnih ciljev, učnih vsebin, oblik in metod poučevanja, izvajalcev, časovnih omejitev, učnih gradiv, učnih pripomočkov, urnikov ipd.), izvedbe usposabljanja ter končnega vrednotenja usposabljanja in njegovih rezultatov (Vukovič & Miglič, 2006, str. 71). Usposabljanja se lahko reaktivno odzivajo na trenutne potrebe v podjetju, lahko pa so naravnana proaktivno in sledijo strategijam ter potrebam, ki utegnejo nastajati zaradi sprememb v okolju oziroma v podjetju. V takšnih primerih govorimo o modelih stalnega razvoja. V podjetjih, ki uresničujejo tovrstne pristope k usposabljanjem, običajno vlada prepričanje, da mora biti usposabljanje redni pojav v podjetju in da naj ga vodijo in usmerjajo za to odgovorni oddelki (Vukovič & Miglič, 2006). V nadaljevanju doktorske disertacije podrobneje obdelujem sestavine sistematičnih modelov usposabljanj ter jih povezujem z načrtovanjem in s predhodno omenjenimi dimenzijami kakovosti usposabljanj.

b) Načrtovanje sestavin sistemov učenja in usposabljanja

Bloom (1968), kot eden od pomembnih raziskovalcev s področja izobraževanja, meni, da naj bi bile možnosti za učenje uokvirjene s sistemom poučevanja (Richey, 2000, str. 108). Sistem poučevanja naj bi bil osnovan na elementih, povezanih s »tehnično« izvedbo usposabljanja (Richey, 2000, str. 109). V svojem modelu »učenja za mojstrstvo« Bloom (1968) ugotavlja, da lahko »mojstrstvo« doseže vsak posameznik, če le ima dovolj časa za učenje in če je poučevanje dovolj kakovostno. Kakovost poučevanja je po njegovem moč zagotoviti s posredovanjem ustreznih navodil in usmeritev, zagotavljanjem visoke stopnje sodelovanja udeležencev v aktivnostih poučevanja, utrditvenimi elementi ter posredovanjem povratne informacije. Te naj vključujejo tudi navedbo morebitnih popravkov vedénja. Bloom (1968) še posebej poudarja pomen t. i. formativnega ovrednotenja poučevanja¹⁵.

Tudi Gagne opredeljuje sistem oziroma, kot ga poimenuje, model poučevanja (Richey, 2000, str. 111). Ta po njegovem vsebuje vrsto sestavin, ki si običajno časovno sledijo ena drugi. Gagne (Richey, 2000, str. 109) s povzemanjem ugotovitev drugih raziskovalcev ugotavlja, da se lahko razlike v dosežkih učečih se posameznikov zmanjšajo, če se počasnejšim posameznikom nameni več časa za učenje in če se jim zagotavlja povratno informacijo, ki vključuje tudi posredovanje napotkov za morebitne popravke. Pomemben element v modelu poučevanja je po njegovem tudi analiza potreb. Njen namen je prepoznavanje tistega, česar se je potrebno naučiti. Analizi potreb sledi še analiza dela in postavitev ciljev. Ti naj bi bili zapisani v obliki opisov želenega človekovega delovanja – aktivnosti, ki jih je moč opazovati, razporejeni pa naj bi bili glede na vrsto pričakovanega izida učenja (bodisi kot besedne informacije oziroma opisno znanje, intelektualne veščine oziroma postopkovno znanje, spoznavne strategije, stališča ali kot motorične veščine). Po mnenju Gagnea namreč različni izidi učenja terjajo različne načine poučevanja ter različne pristope k merjenju (Richey, 2000, str. 111-112).

Ko razmišlja o načrtovanju izvedbe usposabljanj, Gagne poudarja pomen izbora taktike poučevanja. Opredeljuje jo z dvema sestavinama. Prva je postopek, zaporedje dejanj v strukturi poučevanja, ki jih tisti, ki poučuje, izvede. Druga sestavina so teorije poučevanja, v okviru katerih Gagne upošteva predvsem t. i. model obdelave informacij (Atkinson & Shiffrin, 1968; Richey, 2000, str. 113). Kombinacija postopka ter teorij poučevanja opredeljuje pristop oziroma zaporedje korakov, ki jih je potrebno pri poučevanju izvajati. Taktično ustrezen pristop k izvedbi usposabljanja po mnenju Blooma (Richey, 2000, str. 118) vsebuje aktivnosti za pridobitev pozornosti, informiranje udeležencev o učnih ciljih, priklic njihovega obstoječega znanja, predstavitev »vstopnih spodbud«, omogočanje učenja z dajanjem napotkov, organiziranje in predstavitev učnih vsebin, predavanje, zbiranje

¹⁵ Ocenjevanje izvedbe programa usposabljanja, oziroma procesa poučevanja, z namenom popravljanja ali prilagajanja programa (Vuković & Miglič, 2006, str. 197).

predlogov udeležencev, spraševanje, omogočanje aktivnega sodelovanja udeležencev, spodbujanje poskusov in uporabe naučenega, posredovanje povratne informacije, ocenjevanje izvedbe ter omogočanje ohranitve naučenega in prenosa naučenega v druge kontekste. Gagne (Richey, 2000) opozarja na to, da si koraki ne sledijo vedno v enakem vrstnem redu, poleg tega pa je njihova uporaba odvisna tudi od starosti učečih se posameznikov.

3.2.2.4 Prepoznavanje potreb po usposabljanjih

Kakovost programov usposabljanja se odraža tudi v njihovem prilagajanju spremembam v okolju in podjetju. Kot smo ugotavljali, naj bodo usposabljanj občasno deležni vsi zaposleni, še posebej pa so koristna, ko se v podjetju pokažejo posebne potrebe po njih – v podjetju npr. pričenjajo z novimi iniciativami, premeščajo zaposlene ali spreminjajo delovna mesta. Prav tako velja v podjetju z usposabljanji omogočati uspešno izvedbo delovnih nalog, poleg tega pa tudi prihodnji razvoj veščin in znanja, ki ga zaposleni potrebujejo za napredovanje pri delu (Garvin et al., 2008). Ključno se torej zdi, da pri snovanju usposabljanj upoštevamo trenutne in bodoče potrebe tako posameznikov kot podjetja.

Opredelitev potreb po usposabljanju lahko opravi vsak posameznik sam, podjetje ali pa to v sodelovanju storita obe strani skupaj. Pri opredeljevanju potreb po usposabljanju gre pravzaprav za dve dejanji – najprej je potrebno prepoznati obstoječe potrebe, potem pa prepoznane potrebe, ki jih je morda veliko, sredstva, namenjena usposabljanju pa so omejena, ovrednotiti in se odločiti, katere je smiselno in možno z usposabljanji zadovoljiti (Vukovič & Miglič, 2006, str. 97).

Potrebe po usposabljanju je moč prepoznavati na organizacijski ravni, na operativni ravni in na ravni posameznika (Vukovič & Miglič, 2006, str. 110-165). Na organizacijski ravni običajno izhajajo iz načrtovanja kadrov (Armstrong, 2003), izvajanja sistema pripravništva in sistema ocenjevanja delovne uspešnosti, dober vir informacij glede potreb po usposabljanjih utegnejo biti tudi managerski informacijski sistemi, različne analize okolja, analize odnosov med zaposlenimi ter analize zadovoljstva uporabnikov oziroma kupcev (Vukovič & Miglič, 2006, str. 119). Operativna raven prepoznavanja potreb temelji predvsem na analizi del na eni strani ter zaposlenih, ki ta dela opravljajo, njihovih veščin in delovne uspešnosti na drugi (Vukovič & Miglič, 2006, fig. 157). Prepoznavanje potreb na ravni posameznika poteka s pomočjo analiz zaposlenih oziroma analiz njihovih lastnosti, izsledkov testov usposobljenosti zaposlenih, s samoocenjevanji ter ocenjevanji delovne uspešnosti zaposlenih, kot vir informacij pa lahko služijo tudi opazovalni centri in seveda kadrovska dokumentacija v podjetjih (Vukovič & Miglič, 2006, str. 146).

Potrebe po usposabljanju se lahko razlikujejo tudi po organizacijskih ravneh v podjetju. (Vukovič & Miglič, 2006, str. 104). Skupne potrebe podjetja so običajno opredeljene s poslanstvom podjetja in napor, ki jih v podjetju vlagajo v izgradnjo skupne identitete

zaposlenih ipd. Pojavijo se lahko tudi v primeru izvajanja preobrazbenih programov, ki morebiti potekajo v podjetju (npr. program celovitega obvladovanja kakovosti, uvajanje standardov kakovosti, reinženiring poslovnih procesov ipd.). Potrebe posameznih organizacijskih enot se razlikujejo glede na njihovo funkcijo, poklicne potrebe pa se nanašajo na posamezna delovna oziroma poklicna področja. Temelj potreb, ki izhajajo iz organizacijskih ravni, pa so gotovo individualne potrebe. Te se nanašajo na posameznike znotraj podjetja.

Slika 3-2 Opredeljevanje potreb po usposabljanju



V vsakem primeru so pri prepoznavanju potreb po usposabljanju v centru pozornosti zaposleni in njihova situacija v podjetju, saj velja, da je znanje, vključno z veščinami in stališči, lahko shranjeno le v glavah posameznikov (Hildreth & Kimble, 2002). Vsi pristopi prepoznavanja potreb po usposabljanjih so torej nujno povezani s prepoznavanjem obstoječega znanja, veščin in stališč posameznikov.

Pogosto se v podjetjih za opredeljevanje potreb po usposabljanjih uporabi t. i. problemski pristop (Torrington et al., 2008, str. 413; Vukovič & Miglič, 2006, str. 116). Že Campbell (1971) prepoznava primernost takšnega pristopa. Poimenuje ga z »metodo kritičnih dogodkov«. Pristop temelji na analizi trenutnih težav in problemov v podjetju ter seveda prepoznavanju manjkajočih oziroma želenih veščin, ki naj bi jih posedovali zaposleni, zato da bi se v podjetju težavam izognili. Potreba po usposabljanjih je v takšnih primerih lahko opredeljena tudi kot razhajanje med posameznikovo želeno in dejansko delovno uspešnostjo. Morebitna neuspešnost zaposlenega oziroma nedoseganje pričakovanj (npr. ciljev, norm ipd.), ki jih ima do zaposlenega podjetje, je lahko posledica pomanjkljivega znanja, nezadostnega obvladovanja veščin ali napačnih stališč (Vukovič & Miglič, 2006, str. 102). Problemski pristop je pravzaprav skladen z miselnostjo, da gre pri usposabljanjih za posredovanje znanj, veščin in stališč, ki jih zaposlenim v nekem določenem trenutku primanjkuje, kar se odraža v neprimerni ali pomanjkljivi dejavnosti posameznikov in težavah v podjetju. V tem primeru izostaja umestitev usposabljanj v širše časovne in okoljske dimenzije oziroma izostaja povezovanje z morebitnimi razvojnimi načrti in dolgoročnejšimi strategijami podjetja.

Pristop k opredeljevanju potreb po usposabljanjih na podlagi primerjave znanja, veščin, in stališč posameznikov ter zahtev njihovih delovnih mest v podjetjih pogosto uporabljajo v primeru zaposlovanja novih kadrov, ki morebiti ne posedujejo potrebnih znanj, veščin in stališč, ali pa v primeru sprememb strateških prioritet in drugih usmeritev v podjetju, torej v trenutkih, ko se pojavljajo potrebe po novem znanju, spremenjenih veščinah in drugačnih stališčih (Torrington et al., 2008, str. 413). Težava, ki se pogosto pojavlja pri takšnem pristopu k opredeljevanju potreb po usposabljanju, je izostanek neposredne povezave potreb z dejanskim vedenjem na delovnem mestu. Kot ugotavlja Campbell (1971, str. 568), postane opredeljevanje in zapis vsebin usposabljanj v takšnih primerih zgolj ugibanje in v veliki meri odvisno od »umetniškega navdiha« posredovalcev znanja.

Opredelitev potreb po usposabljanjih lahko izhaja tudi iz analize vedenja posameznikov na delu oziroma njihove uspešnosti pri doseganju ciljev. Kot ugotavlja Campbell (1971), je potrebno spoznavne in vedenjske cilje ter cilje, ki se nanašajo na medosebne odnose, pojasniti z opisom zelenega vedenja, pogoji, pod katerimi se naj takšno vedenje pojavi ter s standardi, po katerih se lahko doseganje ciljev ovrednoti. Opisani pristopi so še vedno statični, saj se odzivajo le na trenutno situacijo v podjetju in okolju, ne predvidevajo pa morebitnih sprememb, do katerih lahko v prihodnosti prihaja v okolju.

Proaktivno usposabljanje oziroma opredeljevanje proaktivno zastavljenih potreb v opredeljevanje potreb vnaša časovno in širšo okoljsko dimenzijo. Pojavlja se potreba po dolgoročnejšem načrtovanju, predvidevanju sprememb v okolju ter spodbujanju razvoja zaposlenih, pa tudi prilagajanja usposabljanj dolgoročnim poslovnim usmeritvam podjetja. Takšen pristop k opredeljevanju potreb po usposabljanjih pa po mnenju Vukoviča in Migliča (2006, str. 102) prinaša nekoliko višjo stopnjo tveganja.

3.2.2.5 Cilji pri usposabljanjih

a) Učni cilji

Učni cilji so pomembna osnova za oblikovanje programov usposabljanja in hkrati za njihovo vrednotenje (Richey, 2000; Vukovič & Miglič, 2006, str. 168-169). Pomen učnih ciljev izhaja predvsem iz razmišljanj predstavnikov vedenjske šole oziroma t. i. instrumentalizma v poučevanju. Učni cilji usposabljanj naj bi bili po njihovem zastavljeni v obliki zelenih sprememb v vedenju zaposlenih, saj je »samo na ta način mogoče učenje in učinke usposabljanj vrednotiti« (Jarvis et al., 2006, str. 29-30). Arthur et al. (2003) iz literature povzemajo splošno tipologijo, ki jo sestavljajo tri splošne kategorije veščin in opravil, ki jih velja upoštevati pri postavljanju ciljev: spoznavne, medosebne in psihomotorične. Spoznavne veščine so povezane z opisnim znanjem – besednimi informacijami, intelektualnimi veščinami (razlikovanje pojmov, razumevanje konceptov, poznavanje pravil, razmišljanje, ustvarjanje idej in reševanje problemov) ter spoznavnimi strategijami oziroma veščinami

upravljanja s samim seboj. Medosebne veščine vključujejo interakcijo v delovnih skupinah, stike s strankami, veščine vodenja, komunikacije, obvladovanja konfliktov ter timov, pri psihomotoričnih veščinah pa gre za uporabo ročnih in fizičnih aktivnosti, povezanih z delom (Arthur et al., 2003, str. 236). Tudi Bloom in Gagne (Richey, 2000, str. 118), kot predstavnika spoznavnih teorij učenja, v svojih taksonomijah opredeljujeta področja postavljanja učnih ciljev – nekoliko širše, tako z vidika vedénjskih kot tudi spoznavnih in čustvenih sestavin. Menita, da je pri učenju potrebno postavljati (1) čustveno-motivacijske cilje (vrednostne cilje, stališča), (2) psihomotorične oziroma veščinske cilje ter (3) spoznavne cilje (Marentič Požarnik & Peklaj, 2002, str. 53-57).

Med čustveno-motivacijske učne cilje Marentič Požarnik in Peklaj (2002, str. 53-57) uvrščata usvajanje stališč, interesov, zavzetosti, odgovornosti, poklicnega etosa ipd., veščinski učni cilji po njunem mnenju zajemajo razvoj strokovnih veščin, komunikacijskih veščin, zmožnosti za sodelovanje ipd.. Spoznavne učne cilje, ki jih Bloom razvršča hierarhično od nižjih proti višjim stopnjam in se lahko v tako zapisanem zaporedju tudi uresničujejo (Richey, 2000), pa razdelita na:

- 1) znanje v smislu poznavanja terminov, pojmov, zakonitosti, postopkov in teorij,
- 2) razumevanje z zmožnostmi samostojnega spreminjanja, predvidevanja, povezovanja in napovedovanja,
- 3) uporabo naučenega v smislu reševanja nalog in problemov ter prenosa naučenega v uporabo v novih situacijah,
- 4) analizo z zmožnostmi razčlenjevanja in tolmačenja besedil, rešitev, postopkov, poročil in projektov,
- 5) sintezo z zmožnostmi ustvarjanja novih, ustvarjalnih povezav ter eksperimentiranja,
- 6) vrednotenje z zmožnostmi izražanja vrednostnih sodb o metodah, strokovnih rešitvah ter izdelkih, tako po zunanjih kot tudi notranjih kriterijih (Marentič Požarnik & Peklaj, 2002, str. 56).

Za razumevanje različnih pristopov k usposabljanjem je koristna tudi Marzanova taksonomija učnih ciljev (Marentič Požarnik & Peklaj, 2002, str. 63) z ločevanjem na »vedeti kaj« – opisno znanje oziroma besedne informacije (Richey, 2000) ter na »vedeti kako« – postopkovno znanje. V primeru postopkovnega znanja gre za cilje vezane na:

- kompleksno razmišljanje, pri katerem je posameznik zmožen primerjanja, razvrščanja in sklepanja iz specifičnega v splošno in obratno, analiziranja napak, utemeljevanja, raziskovanja in reševanja problemov,
- obdelavo informacij z zmožnostjo iskanja virov informacij, njihovega vrednotenja, izbire, razlage ter povezovanja,
- komunikacijo z zmožnostjo izražanja misli, komunikacije z različnimi poslušalci, z različnimi nameni in po različnih kanalih komuniciranja,
- sodelovanje v skupini z zmožnostjo delovanja za skupne cilje, obvladovanja medosebnih spretnosti ter prevzemanja različnih vlog v skupini in

- miselne navade z zmožnostjo samouravnavanja mišljenja, kritične presoje in ustvarjalnega mišljenja.

b) Aktivnosti, povezane s postavljanjem učnih ciljev

Na uspešnost oziroma kakovost usposabljanj pa ne vplivajo samo učni cilji sami po sebi, temveč tudi aktivnosti, povezane z njihovim postavljanjem in uresničevanjem. Pomen ciljev in spodbud za njihovo uresničevanje prepoznavajo že zagovorniki vedénjskih teorij učenja, saj »brez spremenjenih ciljev zaradi udeležb na usposabljanjih, utrjevanja v obliki doseganja rezultatov, denarja in priznanj, nimajo učinkov« (Campbell, 1971, str. 569). Campbell (1971, str. 571) v skladu z razmišljanji Bandure (1969) ugotavlja, da je potrebno po usposabljanjih v podjetju vpeljati dovolj močne spodbude, ki želene spremembe sprožijo, pojavljajo pa se tudi potrebe po t. i. agentih spremembe, katerih naloga je vzdrževanje stalne podbude in podpore za uresničevanje zastavljenih učnih ciljev. Jasno postavljeni učni cilji ter ustrezno vodeni postopki njihovega postavljanja pozitivno vplivajo na uspešnost pri delu (Campbell, 1971, str. 569; Konwin, 1967), saj posamezniki skozi postopek postavljanja učnih ciljev bolje spoznavajo svoje delo (Kolb, Winter & Berlew, 1968; v Campbell, 1971, str. 569) ter gradijo pričakovanja glede morebitne uspešnosti pri njihovem uresničevanju. Pozitivna pričakovanja so namreč tesno povezana z motivacijo za delo (Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1968; v Campbell, 1971, str. 596). Posamezniki, ki pričakujejo, da bodo ustrezno obvladali vsebine usposabljanja in dosegli zastavljene učne cilje, utegnejo biti uspešnejši tudi pri prenosu naučenega v uporabo na delovnem mestu (Campbell, 1971, str. 596). Izpostaviti velja tudi vključevanje zaposlenih v oblikovanje učnih ciljev in seznanjanje z njihovim doseganjem. Vukovič in Miglič (2006, str. 172) na primer menita, da morajo zaposleni dobro poznati cilje usposabljanja, se z njimi strinjati, v obdobju po zaključenem usposabljanju pa prejemati povratno informacijo glede doseganja ciljev. Cilji so torej izjemno pomemben dejavnik učenja in prenosa naučenega v uporabo, »saj je večina odraslih motivirana [tudi] z doseganjem ciljev« (Jarvis et al., 2006).

c) Povezava učnih ciljev in splošnih ciljev podjetja

Učne cilje, zastavljene v obliki sprememb v znanju, veščinah, stališčih in vedénju posameznikov, je smiselno umestiti v okvir ciljev, ki jih zasleduje podjetje. Učni cilji posameznikov naj bodo skladni s splošnimi cilji podjetja (Vukovič & Miglič, 2006). Podjetja želijo z usposabljanji doseči npr. večjo kakovost proizvodov in storitev, izboljšati odnos do strank, povečati kakovost delovnega življenja, zmanjšati število nesreč pri delu ali odsotnost z dela, absentizem in zapuščanje podjetja ipd. (Vukovič & Miglič, 2006, str. 168). Spitzer (2005) opredeljuje pet ravni ciljev, ki naj bi jih v podjetjih dosegali z usposabljanji in ki si logično sledijo v vzročno-posledičnih povezavah. Na ravni podjetja Spitzer (2005) prepozna dve vrsti vzročno-posledično povezanih ciljev – poslovno-finančni rezultat (stroški oziroma dobiček) ter uspešnost delovanja podjetja. Na ravni posameznikov oziroma

skupin pa prepozna tri vrste vzročno-posledično povezanih ciljev ciljev – uspešnost delovanja posameznikov oziroma skupin, spremembe v vedênju ter spremembe v znanju, veščinah in stališčih. Slika 3-3 ponazarja vzročno verigo ciljev oziroma vzročno-posledično povezane cilje podjetja in posameznikov v njem.

Doseganje ciljev vzročne verige, kot Spitzer (2005) zaporedje ciljev poimenuje, terja po njegovem spremljanje v vseh korakih izvedbe programa usposabljanja in na vseh ravneh ciljev. Tudi drugi avtorji poudarjajo pomen stalnega in večnivojskega preverjanja, ali se cilji dosegajo ali ne. Potrebno je torej določiti merila (indikatorje) in standarde (kriterije) sprejemljivega vedênja (Goldstein, 1993; Vukovič & Miglič, 2006, str. 169), na podlagi katerih bo moč meriti uspeh ali neuspeh udeleženca usposabljanja (Richey, 2000, str. 109). Merila učnih ciljev so želene/spremenjene oblike vedênja posameznika, standardi pa opisujejo sprejemljivo raven tega vedênja v smislu količine, kakovosti ali časovnih omejitev (Vukovič & Miglič, 2006, str. 170). Ko torej razmišljamo o operativnih učnih ciljeh usposabljanja, razmišljamo pravzaprav o spodnjih dveh ravneh načrtovanja, ki ju ponazarja Slika 3-3.

Slika 3-3 Načrtovanje učnih ciljev



3.2.2.6 Oblike, metode in slogi poučevanja

V praksi se pojavlja vrsta različnih pristopov k usposabljanju. Razlikujejo se po mestu izvajanja, izvajalcih ter oblikah in metodah poučevanja. Potekajo lahko v podjetjih, morebiti celo neposredno na delovnem mestu ali izven njega. Izvajalec usposabljanj oziroma učitelj lahko izhaja iz podjetja – lahko je sodelavec, kolega, nadrejeni ali pa strokovnjak z določenega področja, lahko pa usposabljanja izvajajo zunanji izvajalci, bodisi posamezniki bodisi ustrezne ustanove. Usposabljanja se razlikujejo tudi po tehnični izvedbi, torej

uporabljenih oblikah in metodah poučevanja. Poudariti velja, da naj bi imeli v podjetju, ko razmišljajo o morebitni izvedbi usposabljanj, pred očmi cilje, ki jih nameravajo z usposabljanji doseči, ciljno skupino, kateri so usposabljanja namenjena in vsebine usposabljanj.

a) Oblike poučevanja

Glede opredelitev, kaj oblike poučevanja so, je v literaturi, ki se nanaša na usposabljanja, precej nejasnosti. Zelo pogosto se oblike poučevanja zamenjuje in enači z metodami poučevanja. Jelenc-Krašovec (1996, str. 74-76) jih opredeljuje kot način organiziranosti učenja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 173). Izbira oblike usposabljanja je po njenem v veliki meri odvisna od učnih ciljev načrtovanega usposabljanja, njegovih vsebin, velikosti in značilnosti ciljnih skupin, časa, ki je na razpolago za izvedbo usposabljanja, tehničnih možnosti in načrtovanih stroškov izvedbe. Vukovič in Miglič (2006, str. 173) ter Ličen (2009, str. 112-115) kot oblike poučevanja navajajo predavanja, delavnice, tečaje, seminarje, mentorstvo, inštrukcije, konzultacije, svetovanje, akcijsko učenje, šolo, predstavitev, študijske krožke, konference, sestanke, strokovna srečanja, usposabljanje neposredno na delu ter forume.

Bežna analiza zgoraj naštetih oblik poučevanja pove, da se te med sabo razlikujejo predvsem po načinu posredovanja znanja oziroma kakovosti interakcije med izvajalcem in udeleženci usposabljanja ter številu udeležencev, ki so v posamezno obliko vključeni. Kot ugotavljata Košir in Dermol (2008, str. 37), ločujemo lahko med frontalnimi, skupinskimi ter individualnimi oblikami poučevanja ter delom v paru. Ključna prednost frontalne oblike poučevanja je hitrost posredovanja informacij ter možnost vzdrževanja visoke pozornosti udeležencev, zanemarljiva pa ta oblika individualne zmožnosti učečih se posameznikov ter odnos med izvajalcem in njimi. Če to za uspešno izvedbo usposabljanja ni pomembno, utegne biti uporaba te oblike poučevanja popolnoma na mestu, kar ugotavljajo tudi Arthur et al. (2003). Prednost skupinskega dela je predvsem v večji neposredni interakciji med člani skupine, težave pa se pokažejo zaradi časovne zahtevnosti skupinskega dela ter možnih vsebinskih stranpoti. Delo v paru spodbuja sodelovanje ter motivacijo po eksperimentiranju, pojavljajo pa se omejitve zaradi velikega števila parov in posledično velikih časovnih zahtev, morebitnih prevelikih razlik med člani parov ter posledičnih konfliktov med njimi. Individualno delo spodbuja samoiniciativnost, omogoča prilagajanje tako glede interesa učečih se posameznikov kot tudi zahtevnosti usposabljanja, ključna slabost pa je predvsem pretirano podpiranje individualizma in zanemarjanja družbenih vidikov učenja (Košir & Dermol, 2008). Ličen (2009, str. 112-115) razvršča izobraževalne oblike na individualno organizirano izobraževanje, izobraževanje v majhnih skupinah, izobraževanje v velikih skupinah ter izobraževanje na daljavo.

b) Metode poučevanja

Metoda je običajno opredeljena kot vrsta načrtnega, premišljenega dejanja, ravnanja ali mišljenja za doseg kakega cilja. Je način oziroma postopek izpeljave nečesa (SSKJ, 2008). Tehnika pa je po drugi strani opredeljena kot urejen, ustaljen način oziroma postopek opravljanja kakega dela oziroma dejavnosti (SSKJ, 2008). Če torej združimo obe opredelitvi, lahko povzamemo, da je metoda poučevanja tehnika, ki jo tisti, ki poučujejo, pri poučevanju uporabljajo. Je način izvedbe poučevanja oziroma tehnični postopek poučevanja (Jarvis et al., 2006, str. 30), ki vodi v uresničitev učnih ciljev. Jelenc-Krašovec (1996, str. 68-71) jih prepozna kot »poti, načine in prijeme, ki omogočajo izpeljavo izobraževalne naloge«, Alessandrini (1996) pa kot »način uporabe določenih sredstev in instrumentov ter tehnik z namenom, da pridemo do pomembnih praktičnih rezultatov na področju izobraževanja in razvoja potenciala, ki ga ima vsako živo bitje« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 174), Košir in Dermol (2008, str. 38) jih opredeljujeta kot načine učne komunikacije med tistim, ki poučuje in učečimi se posamezniki.

Peter Jarvis et al. (2006, str. 28-33) prepoznavajo dve vrsti metod poučevanja – tiste, ki so usmerjene k učečemu se posamezniku in tiste, ki so usmerjene k tistemu, ki poučuje. Metode, usmerjene k učečemu se posamezniku so po njihovem primernejše za poučevanje odraslih, saj so odrasli manj odvisni od tistega, ki poučuje in imajo bolj kritično razdaljo do njegove resnice. Zaradi tega so za delo z odraslimi bolj primerne metode brenčečih skupin, razgovora, projektnega dela, študijev primera, metod izkustvenega učenja – igranja vlog in simulacij, terenskih metod ipd., manj pa velja za delo z odraslimi učenci uporabljati metode prikaza, predavanja ipd..

Ločujemo lahko med didaktičnimi, sokratskimi in izkustvenimi metodami poučevanja (Jarvis et al., 2006, str. 30; Vukovič & Miglič, 2006, str. 174-175). Na zelo podoben način opredeljujejo delitev tudi Daines, Daines in Graham (1993), ko prepoznavajo metode, ki podpirajo posredovanje informacij, idej ali veščin, metode, ki podpirajo interakcijo in izmenjavo znanja oziroma izkušenj ter metode, ki pospešujejo iskanje in raziskovanje (Vukovič & Miglič, 2006, str. 175). Didaktične, dogmatske metode temeljijo na enosmernem podajanju znanja oziroma »navodil, kaj je treba narediti, misliti in čutiti« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 174). V takšnih primerih je povsem mogoče, da je posredovano znanje relevantno le tistemu, ki znanje posreduje, ne pa tudi tistemu, ki naj bi znanje usvojil¹⁶, poleg tega pa tovrstne metode učeče se posameznike postavljajo v podrejen in pasiven položaj, čemur se odrasli pogosto upirajo. Predavanje in prikaz, kot najbolj značilni didaktični metodi, sta učinkoviti pri posredovanju informacij, ne pa toliko pri vzbujanju interesa, spodbujanju osebnega in kolektivnega prilagajanja, učenju vedénjskih veščin ali spodbujanju kritičnega

¹⁶ Usvojiti pomeni sprejeti kaj tujega in narediti za svoje, začeti uporabljati oziroma naučiti se, priučiti se (SAZU in ZRC SAZU, n.d.).

razmisleka (Jarvis et al., 2006, str. 81). Sokratske, vprašalne metode v središče dogajanja postavljajo tistega, ki se uči in ne toliko tistega, ki poučuje oziroma njemu relevantno znanje. Temeljijo na dvosmerni interakciji med tistim, ki poučuje in tistimi, ki se učijo (Jarvis et al., 2006, str. 30). Vloga tistega, ki poučuje, je predvsem dajanje pomoči, učeči se posameznik pa z aktivnim iskanjem odgovorov na zastavljena vprašanja samostojno odkriva oziroma gradi znanje. V to skupino uvrščamo torej tiste metode, ki omogočajo učečim se posameznikom, da z vprašanji, razgovori in diskusijami, s sklepanjem, aktivnim učenjem ter reševanjem problemov obelodanijo, artikulirajo oziroma priključijo v zavest tiho znanje, ki je skrito nekje v njihovem spominu (Jarvis et al., 2006; Nonaka & Takeuchi, 1996; Polany, 1966), po prepričanju konstruktivistične šole pa je učenje pravzaprav le obnovitev in nadgradnja tega, kar že vemo (Jarvis et al., 2006, str. 98). Med tovrstne metode lahko umestimo tudi sodelovanje v projektih, študije primera, reflektivno empirično eksperimentiranje in še kaj. Pri tretji vrsti metod – izkustvenih, dejavnih metodah poučevanja, pa se posameznik uči skozi svojo dejavnost in doživete izkušnje. Učenje je v teh primerih celovito. Ne vključuje samo spoznavne dimenzije in razmišljanja, temveč tudi zaznavanje, občutenje in intuicijo (Jarvis et al., 2006, str. 119). Poudariti velja, da pri uporabi izkustvenih metod poučevanja pomembno vlogo igra socializacija, saj se lahko med učečimi se udeleženci pojavljajo različne oblike sodelovanja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 174). Akcijsko učenje (Revans, 1980, 1991) in problemsko učenje (Barrows & Tamblyn, 1980; Gijbels, Dochy, Van den Bossche & Segers, 2005, str. 29) sta primera izkustvenega učenja. Omogočata učenje v majhnih skupinah in na osnovi primarnih, torej lastnih izkušenj. Podobno velja za metode igranja vlog, simulacije, študije izkušenj udeležencev usposabljanj ter učenje neposredno na delovnem mestu. Zanimiva pa je ugotovitev, da simulacije, igranje vlog, programirano poučevanje¹⁷ in treninške skupine¹⁸ izvaja le manjšina podjetij (15-20 %) (Campbell, 1971, str. 573).

Učne metode je moč razvrstiti tudi po področjih učenja na metode čustvenega področja, metode področja psihomotoričnih veščin ter metode spoznavnega področja (Daines et al., 1993; Vukovič & Miglič, 2006, str. 175). Metode čustvenega področja vplivajo v prvi vrsti na stališča ter na njihovo morebitno spreminjanje, metode psihomotoričnega področja podpirajo učenje vedenjskih veščin, metode s spoznavnega področja pa vključujejo predvsem pridobivanje in obdelavo informacij.

¹⁷ Programirano poučevanje sestoji iz samovodenega učenja z uporabo specializiranih gradiv ali opreme, ki posreduje vsebino v strukturiranem in logičnem zaporedju. Takšen način poučevanja učečim se posameznikom ponuja možnost napredovanja skozi učno vsebino s hitrostjo, ki jo določajo sami ter s sprotnim preverjanjem usvojenega znanja. Gagné je idejo programiranega poučevanja nekoliko dopolnil in ga namenil uporabi v šolah. Razlika med pristopoma je v tem, da je cilj prvega sprememba vedenja, pri drugem gre pa za posredovanje dejstev in veščin (Chen, n.d.).

¹⁸ Pristop t. i. treninških skupin je nastal v letu 1947. V okviru tovrstnega usposabljanja udeleženci z uporabo pogosto zelo osebne povratne informacije, reševanja problemov in igranja vlog pridobivajo vpogled vase, v druge ter v skupino. Pristop spodbuja odprtost v odnosih ter razkrivanje posameznikovih misli in stališč. Cilj takšnih usposabljanj je sprememba standardov, odnosov in vedenja posameznikov. Ker so takšna usposabljanja zelo osebna, jih morajo izvajati visoko kvalificirani izvajalci (Gallagher, 2001).

Tabela 3-4 na sistematičen način prikazuje pogostejše metode poučevanja, ki se pojavljajo v podjetjih ter njihovo umestitev glede na zgoraj omenjene vrste metod.

Tabela 3-4 Klasifikacija metod poučevanja

	Didaktične metode	Izkustvene metode	Sokratske metode
Metode motoričnega področja		praktično delo, kroženje med delovnimi mesti, terenske metode, učenje neposredno na delovnem mestu,	
Metode spoznavnega področja	prikazi, predstavitve ob uporabi multimedijskih kompletov, razlaganje, predavanja, delo s pisnim gradivom	reflektivno empirično eksperimentiranje, sodelovanje v projektih, reševanje problemov, študije izkušenj, simulacije,	javni nastopi, razgovori, voden študij literature, ogled in analiza video posnetkov,
Metode čustvenega področja		igre vlog, brenčeče skupine	diskusije in debate, študije primera
	metode usmerjene k sistemu, ki poučuje ← → metode usmerjene k učečim posameznikom		

c) Slogi poučevanja

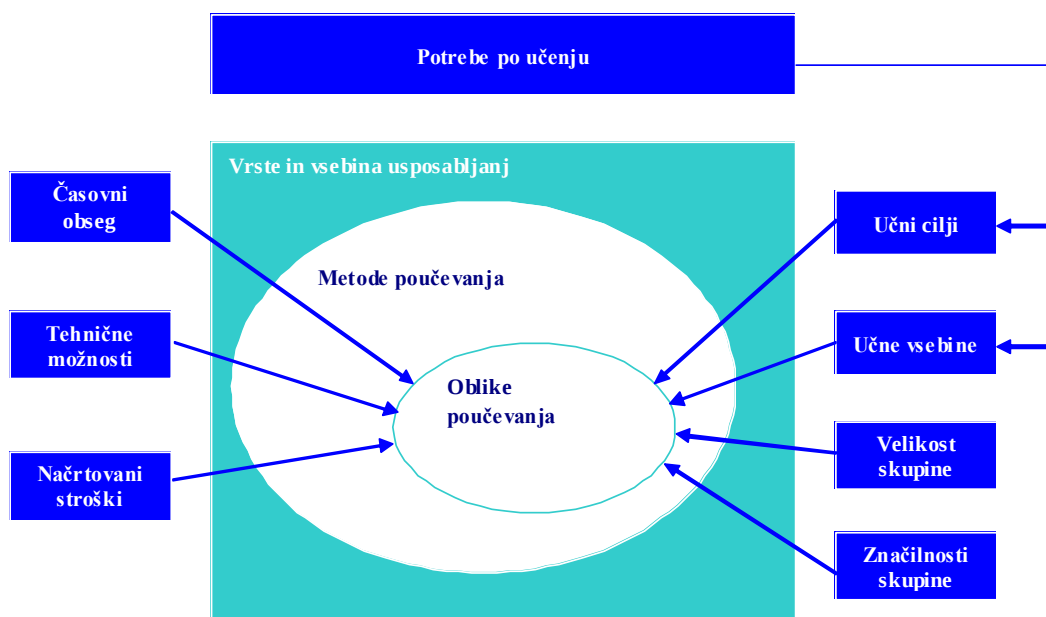
V literaturi s področja didaktike učenja avtorji opredeljujejo tudi vrste in pomen slogov poučevanja. V primeru slogov ne gre več za tehniko oziroma metodo podajanja znanja, temveč bolj za načine podajanja znanja, vedênje učitelja pri tem, oziroma za osebni pristop tistega, ki znanje posreduje. Peter Jarvis et al. (2006) menijo, da se vsebinsko slogi poučevanja prekrivajo s slogi vodenja in pri tem omenjajo teorijo X in teorijo Y (McGregor, 1960) ter tipologijo avtoritarnega, laissez-faire in demokratičnega načina vodenja (Lippitt & White, 1958; Jarvis et al., 2006, str. 33-35). Obstaja vrsta študij, ki opisujejo neformalne ali formalne pristope, prijateljske in odmaknjene, zabavne ali suhoparne itd. (Jarvis et al., 2006, str. 34). Koncepta metod poučevanja in slogov poučevanja se v precejšnji meri prekrivata (Jarvis et al., 2006, str. 30), gre pa pri slogih poučevanja vseeno bolj za osebne značilnosti izvajalca, ki jih je moč pri usposabljanjih prilagajati in spreminjati le v manjši meri.

d) Izbor primernih oblik in metod poučevanja

Da bi bilo usposabljanje čim bolj uspešno, je seveda potrebno izbrati glede na situacijo najbolj primeren splet oblik in metod poučevanja; takšnih, ki obetajo uresničevanje učnih ciljev, skladnost z načrtovanimi učnimi vsebinami, primernost glede na število udeležencev in njihove značilnosti ter skladnost z zmožnostmi in slogovnimi značilnostmi izvajalca usposabljanja (Košir & Dermol, 2008, str. 38). Slednje je pomembno, saj kot ugotavljajo Jarvis et al. (2006, str. 32), je učitelj oziroma izvajalec usposabljanj, ki ni zmožen uporabljati dovolj širokega nabora metod poučevanja in ki poleg tega ne vrednoti uspeha svojih pristopov k poučevanju, neprofesionalen. Tudi Armstrong (2003, str. 897) ugotavlja, da so za različne pristope k usposabljanjem primerne različne metode poučevanja. Kot najbolj primerne metode za usposabljanja neposredno na delovnem mestu omenja na primer metode prikaza, inštrukcij, mentorstva ter kroženje med delovnimi mesti. Neposredno na delovnem mestu se po njegovem lahko uporablja tudi posredovanje navodil, izvajanje projektov, primeren je tudi voden študij literature. Metode, ki se jih po Armstrongu (2003, str. 897) uporablja v pretežni meri izven delovnega mesta, pa so metode predavanja, razgovora in diskusije, obravnavanja študijskih primerov, igranje vlog in simulacije, metode skupinskih nalog, delavnice, učenje na daljavo in e-učenje ipd. Campbell (1971, str. 573) pa omenja kar 22 različnih metod usposabljanja, ki jih je moč uporabiti za razvoj managementa, in pravi, da je metod še več, če se upošteva tudi usposabljanja za drugačne namene.

Slika 3-4 povzema logiko opredeljevanja primernih metod in oblik poučevanja v odvisnosti od potreb po učenju, velikosti skupine udeležencev usposabljanja ter njihovih značilnosti, ter ostalih pomembnejših situacijskih dejavnikov (načrtovani stroški, tehnične zmožnosti ter časovni obseg usposabljanja).

Slika 3-4 Vplivi za izbor oblik in metod poučevanja ter vrst usposabljanj



Arthur et al. (2003) v obširni meta-raziskavi raziskujejo učinkovitost različnih metod poučevanja. Ugotavljajo srednje do velike učenjske, vedénjske in rezultatske učinke usposabljanj na vseh večinskih področjih – spoznavnih, medosebnih in psihomotoričnih, uspešnost usposabljanj pa variira v odvisnosti od uporabljenih metod poučevanja. Poleg tega ugotavljajo, da je zelo malo usposabljanj (le 14 %) osnovanih na uporabi ene same metode poučevanja. Med metodami poučevanja preseneča relativno visoka učinkovitost predavanj. Ta metoda je na splošno znana kot najbolj dolgočasna in neučinkovita, vendar samostojno ali v kombinaciji z avdio-vizualnimi metodami, metodami programiranega poučevanja v živo ali preko računalnika, simulacij, videokonferenc in diskusij, dosega precej močne učinke tako na področju zadovoljstva udeležencev usposabljanj, njihovega učenja, sprememb vedénja ter rezultatov (Arthur et al., 2003, str. 240-241; Kirkpatrick, 1996, 1998). Raziskava nakazuje, da med udeleženci usposabljanj največje zadovoljstvo sprožajo metode samopoučevanja, največje učinke pri učenju in spremembah vedénja pa kombinacije predavanj, avdiovizualnih metod, samopoučevanja, programiranega poučevanja ter diskusij. Šibkejšé učinke obeta samostojna uporaba metode diskusij. Nekoliko drugače je pri usposabljanju na psihofizičnem področju, kjer največje učinke obetajo kombinacije avdiovizualnih metod, diskusij ter metod simulacij, našibkejšé, na ravni rezultatov pa predavanja ter kombinacija predavanj, simulacij in diskusij (Arthur et al., 2003, str. 241). Burke et al. (2006) pa ugotavljajo, da metode, osnovane na visoki stopnji vključevanja udeležencev, s prakso, dialogom ter vedénjskim modeliranjem intenzivirajo učenje ter povečujejo učinke tudi na ravni vedénja in nekoliko šibkeje rezultatov. Metode, ki močneje vključujejo udeležence, po njihovih ugotovitvah dosegajo približno trikrat večje učinke kot tiste, ki udeležencev v učenje ne vključujejo ali jih vključujejo šibko.

3.2.2.7 Vrste in vsebina usposabljanj v podjetjih

Ugotavljamo torej, da pristopi k usposabljanjem ne morejo biti utemeljeni zgolj na formaliziranih, enosmernih oblikah učenja, temveč na širšem, bolj interaktivnem naboru oblik in metod poučevanja. Takšni pristopi vključujejo usposabljanja neposredno na delovnem mestu, učenje na daljavo, e-učenje ipd. (Torrington et al., 2008, str. 413). Uspešna usposabljanja se ne osredotočajo le na posredovanje tehničnih veščin, temveč na širši nabor znanja, osebnih veščin, veščin upravljanja s samim seboj, medosebnih veščin ter na spremembe v stališčih (Torrington et al., 2008, str. 413). Zaradi pojava globalne konkurence, negotovosti v sodobnem svetu in stalnih potreb po izboljšanju zaposljivosti posameznika, pa so usmerjena tudi v prihodnost in ne samo v posameznikovo trenutno delo in trenutno situacijo v podjetju (Torrington et al., 2008, str. 413).

V podjetjih se lahko zaposleni na lastno ali na pobudo drugih udeležujejo različnih usposabljanj. Torrington et al. (2008, str. 420-422) delijo usposabljanja na tista, ki se jih izvaja na delu, in tista, ki se jih izvaja izven dela. Med usposabljanja, ki potekajo izven dela, umeščajo formalne izobraževalne programe, zunanje programe usposabljanja, notranje

programe usposabljanja ter tečaje za spodbujanje veščin timskega dela in odprtosti za nove ideje. Na delu pa poteka cela vrsta tako formaliziranih kot neformaliziranih usposabljanj, med katerimi velja omeniti inštruiranje, mentorstvo, samopoučevanje oziroma samovodeno in samousmerjeno učenje, razmerja med sodelavci, izdelavo učenjskih dnevnikov, e-učenje in kombinirano učenje. Armstrong (2003) temu naboru dodaja še načrtovanje izkušenj oziroma kroženje med delovnimi mesti, načrtovanje strokovnega razvoja ter akcijsko učenje. Ločujemo lahko tudi usposabljanja, ki se jih izvaja znotraj podjetja in tista, ki se jih izvaja izven podjetja. Kot ugotavljajo Pont et al. (2003), se usposabljanja najpogosteje izvajajo znotraj podjetij (Pont et al., 2003), v okviru teh pa največkrat neposredno na delovnem mestu¹⁹. V tovrstna usposabljanja je npr. v Avstraliji vključenih preko 70 % zaposlenih (Blandy et al., 2000, fig. 1). Tudi druge raziskave (Campbell, 1971, str. 573) ugotavljajo, da 75-90 % podjetij izvaja usposabljanja neposredno na delovnem mestu. Blandy et al. (2000) na primer ugotavljajo, da je v Avstraliji v notranje programe usposabljanj vključena tretjina zaposlenih, delež udeležencev zunanjih programov usposabljanj pa je manjši, vendar kaže trende naraščanja. V letih od 1989 do 1997 se je v Avstraliji delež udeležencev zunanjih usposabljanj povečal z 10 % na 20 %, prevladujejo pa udeležbe na formalnih oblikah izobraževanj²⁰. Udeležuje se jih približno 17 % zaposlenih. Tudi Pont et al. (2003, str. 157) ugotavljajo, da 25 % do 40 % od vseh usposabljanj in izobraževanj, ki se jih udeležujejo zaposleni, izvedejo podjetja sama. ASTD (2006) po drugi strani ugotavlja, da stroški zunanjih storitev, povezanih z usposabljanji, naraščajo in v podjetjih v ZDA dosega 27 % stroškov usposabljanj. Gre pa pri tem za splet storitev – od zagotavljanja tehnološke infrastrukture, preko oblikovanja vsebin usposabljanj ter za razvoj usposabljanj do njihove izvedbe.

Pomembna razlika med usposabljanji je v njihovi vsebini. Mnogo jih je namenjenih učenju za popravljane napak (Murphy, 1969), druga se osredotočajo na poučevanje osnovnih veščin (Kline, 1969), tretja pa na specifično učenje za delo (Campbell, 1971). Kot ugotavlja Campbell (1971, str. 576), je eno od pomembnejših vsebinskih področij usposabljanj tudi področje odnosov, motivacije in samorazvoja. Na tem področju usposabljanj je moč zaznati tudi največ inventivnejših pristopov k učenju – svetovanje, mentoriranje, vedénjsko modeliranje, treninške skupine, igranje vlog, dram ipd. (Campbell, 1971). Pust (2009) na primer ugotavlja, da slovenski managerji potrebujejo vse več znanja iz vlaganja, projektnega dela, metod vodenja in motiviranja sodelavcev, timskega dela in financ (Pust, 2009, str. 18), najbolj pogosto pa se udeležujejo strokovnih seminarjev in konferenc, sejmov in kongresov,

¹⁹ Usposabljanja neposredno na delovnem mestu potekajo na samem delovnem mestu in znotraj nabora delovnih opravil vključenega zaposlenega. Njihov namen je izboljšanje delovnih veščin zaposlenega. Gre večinoma za aktivnosti, kot so postavljanje vprašanj sodelavcem, samovodeno učenje, prikazovanje, kako se opravlja delo, opazovanje drugih pri delu ipd. (Blandy et al., 2000). To vrsto usposabljanja uvrščamo med izkustvene metode poučevanja.

²⁰ Formalna izobraževanja so namerne, institucionalizirane, sistematične, vnaprej načrtovane in organizirane izobraževalne aktivnosti, ki predstavljajo »leštvni sistem« rednega izobraževanja. Izobraževalni programi imajo jasno opredeljen cilj in javno veljavno kvalifikacijo kot rezultat (Križman, 2005) in se izvajajo se v formalnih izobraževalnih institucijah, omogočajo pa pridobivanje t. i. formalne izobrazbe, ki jo je moč izkazati z različnimi spričevali.

individualnih jezikovnih usposabljanj in poslovnih usposabljanj iz različnih vsebinskih področij – vodenja, doseganja učinkovitosti, komunikacije, javnega nastopanja in človeških virov. Managerji čedalje pogosteje posegajo tudi po skupinskem in individualnem inštruiranju (Pust, 2009, str. 24).

a) Usposabljanja izven dela

Izobraževalni programi običajno vodijo do različnih poklicnih kvalifikacij, pa tudi do boljšega znanja, izpopolnjenih veščin, sprememb v stališčih, večje samozvesti in tudi boljših možnosti za poklicno kariero (Baruch & Leeming, 2001). Tovrstni programi so običajno bolj splošni in zaradi tega manj povezani s konkretnim delom udeležencev (Torrington et al., 2008, str. 420).

Pri zunanjih oziroma konzultantskih programih usposabljanja, kot jih imenujejo Torrington et al. (2008), gre za usposabljanja, ki jih izvajajo zunanji strokovnjaki oziroma zunanje profesionalne ustanove za udeležence iz različnih podjetij. Ker se jih udeležujejo ljudje z raznovrstnimi izkušnjami, poklicnimi in strokovnimi ozadji, lahko prihaja do izmenjave različnih izkušenj in pogledov. To je tudi ena od njihovih ključnih prednosti. Še posebej se zdijo tovrstna usposabljanja primerna za pridobivanje specifičnih znanj in veščin (npr. ravnanje s časom, izvajanje različnih vrst intervjujev, spoznavanje s spremembami v zakonodaji ipd.).

Tudi pri notranjih programih usposabljanja, ki se izvajajo samo za zaposlene iz določenega podjetja, imajo udeleženci večinoma možnost pridobivanja znanja, veščin in stališč, ki ji podjetje ne poseduje. Njihova vsebina je povezana s postopki v podjetju, z njegovo urejenostjo ter spodbujanjem zaposlenih k bolj uspešnemu skupnemu delu. Slabost tovrstnih usposabljanj je pogosto pomanjkanje vsebinske globine ter izostanek družbenega učenja (Torrington et al., 2008).

V podjetjih čedalje pogosteje izvajajo tudi tečaje za spodbujanje veščin timskega dela in odprtosti za nove ideje²¹. Njihova ključna značilnost je poskus ločevanja političnega in organizacijskega, učnega okolja podjetja (Burleston & Grint, 1996), kar vpliva na izgradnjo bolj pozitivnega in k učenju in medsebojnemu zaupanju usmerjenega vzdušja (Torrington et al., 2008, str. 421).

V podjetjih pa skušajo marsikdaj spodbujati tudi izkustveno učenje v namišljenem, simuliranem učnem kontekstu, še posebej z uporabo drame in s tem z uporabo improvizacije, igre vlog in različnih vaj (Monks, Barker & Mhanachain, 2001) ter z različnimi oblikami simulacij – poslovne igre ter računalniške simulacije (Feinstein, Mann & Corsun, 2002).

²¹ Angl. *Outward Bound*

Ponekod za t. i. usposabljanje v preddverju kot učni kontekst uporabljajo tudi samostojne tovarniške prostore, še vedno pa velja, da je večina usposabljanj izvedenih v učilnicah (Campbell, 1971).

b) Usposabljanja na delu

Med tovrstnimi usposabljanji velja omeniti inštruiranje²². Gre za neformalni pristop k spodbujanju razvoja posameznikov. Osnovan je na tesnem razmerju med učečim se posameznikom ter inštruktorjem oziroma osebo, ki ga poučuje. Inštruktor je lahko zaposlen v podjetju, lahko pa je tudi strokovnjak od drugod. Torrington et al. (2008) ugotavljajo, da se, še posebej pri usposabljanjih glavnih managerjev, v podjetjih povečuje delež zunanjih inštruktorjev. Pogosto se znajdejo v vlogah inštruktorja neposredni vodje oziroma managerji z ustreznimi izkušnjami. Poleg njih pa se v podjetjih pojavljajo tudi drugačni, posebej za te namene usposabljeni notranji inštruktorji. Poudariti velja veščine poučevanja, ki naj jih inštruktorji obvladajo. Inštruktorji namreč pomagajo posameznikom pri njihovem razvoju s tem, da jim omogočajo priložnosti za uresničevanje naučenega ter za učenje iz lastnih izkušenj (Torrington et al., 2008, str. 432). Veščine poučevanja, ki naj bi jih obvladali inštruktorji, so torej v prvi vrsti veščine spraševanja, poslušanja, diskutiranja, opominjanja, spodbujanja, izkazovanja razumevanja, svetovanja, informiranja in posredovanja dobronamerne povratne informacije (Heuvel, 2004; Hipkiss, 2006; Stevens & Frazer, 2005; Torrington et al., 2008, str. 423; Whitmore, 2006). Poleg managerskih pa poznamo tudi t. i. karierne, veščinske, poslovne ipd. inštruktorje. Mnoga tuja podjetja so koristnost inštruiranja spoznala že pred desetletjem, saj ima več kot 80 % direktorjev s seznama 500 najboljših v ZDA svojega osebnega inštruktorja ali ekipo notranjih inštruktorjev (Pust, 2009, str. 19). Tudi v Sloveniji je vrednost naložb v inštruiranje vodstev podjetij v letu 2008 naraslo kar za 88 % (Pust, 2009, str. 19).

Mentorstvo je oblika usposabljanja na delovnem mestu, ki poleg običajnih metod poučevanja ter posredovanja znanja, veščin in stališč, zajema tudi vrsto podpornih in motivacijskih vsebin. Mentor je lahko zaposlenemu njegov neposredno nadrejeni, še bolj pogosto pa so mentorji pomembnejši managerji v isti ali drugi poslovni funkciji. Kot ugotavljajo Torrington et al. (2008, str. 425), je moč z mentorstvom opravljati dve funkciji: (1) spodbujanje kariernega napredovanja zaposlenega z izpostavljanjem učnim priložnostim, dvigovanjem opaznosti njegovih uspehov in pokroviteljstvom ter (2) omogočanje prepoznavanja ravni lastnega znanja, poistovetenje ter uspešnost pri delu. Ključne vsebine, ki jih mentorstvo nudi učečemu se posamezniku, so torej osebno in čustveno usmerjanje, inštruiranje, posredovanje in obramba, pomoč pri izgradnji kariere, zgledovanje, svetovanje glede strategij in sistemov, pomoč pri učenju ter prijateljstvo (Jarvis et al., 2006, str. 157-168; Torrington et al., 2008, str. 425). Torrington et al. (2008, str. 425) ugotavljajo, da mentorsko razmerje večinoma ne

²² Angl. *Coaching*

nastane samo po sebi in po naravni poti in da ga je potrebno spodbuditi s formalizacijo (npr. uvedbo sistema, ki vsem novincem v podjetju dodeli mentorja). Zavedati pa se je potrebno, da mentorstvo poleg koristi prinaša tudi določene nevarnosti. Pri učečih se posameznikih povečuje tveganje prevelikega zanašanja na mentorja, prevzamejo lahko tudi slabe navade mentorjev, preveliko zanašanje na mentorja povzroča odtujitev učečega se posameznika od morebitnih drugih virov znanja, kar povzroča, ko mentorja ni več, krepitev občutka negotovosti (Torrington et al., 2008, str. 425).

Učne pogodbe, katerih uporaba uporaba pri usposabljanjih narašča, so našle svojo uporabo v okviru mentorskih ali inštruktorskih razmerij, pa tudi v okvirih formaliziranih samorazvojnih skupin, pri udeležbah posameznikov na raznih managerskih tečajih ter izobraževanjih, ki vodijo do poklicnih kvalifikacij. Učne pogodbe pomenijo formalno zavezo učečega se posameznika, da bo deloval v smeri uresničevanja zastavljenih učenjskih ciljev, s tem pa spodbujajo pozitiven odnos do učenja. Boak (1991) predlaga, da se s pogodbo opredeli splošne razvojne cilje, specifične učne cilje, aktivnosti ter sredstva, ki so potrebna za njihovo uresničenje ter metodo vrednotenja učenja (Torrington et al., 2008, str. 429).

Torrington et al. (2008, str. 427) kot vrsto usposabljanj prepoznavajo tudi razmerja med sodelavci²³. Ta so dosegljiva širšemu krogu zaposlenih kot na primer mentorstvo, so v primerjavi z mentorstvom bolj neformalne narave, za razliko od mentorstva pa omogočajo obojestransko in vzajemno podporo med sodelavci. Nekatera podjetja kljub običajni neformalnosti tovrstnih razmerij, novo zaposlenim formalno dodelijo nekoga od obstoječih zaposlenih. Običajno gre za podporo v prvih 12-18 mesecih zaposlitve. Takšne sodelavce v podjetjih pogosto poimenujejo tudi inštruktor ali mentor. Kram in Isabella (1985; Torrington et al., 2008, str. 427) glede na njihovo funkcijo opredeljujeta tri vrste razmerij med sodelavci:

- informacijsko razmerje, ki služi v prvi vrsti izmenjavi informacij med sodelavci,
- kolegialno razmerje za načrtovanje kariere, posredovanje povratnih informacij glede dela in prijateljstva ter
- posebno razmerje za čustveno podporo, osebno povratno informacijo, prijateljstvo in pozornost s potrjevanjem.

Usposabljanja v obliki samopoučevanja oziroma samovodenega in samousmerjenega učenja temeljijo na vsakodnevnih delovnih izkušnjah zaposlenega posameznika in jih opredeljujemo kot »zavestni napor, da iz naravnega učenja na delu pridobimo čim več, pri tem pa kot učenjski okvir uporabljamo Kolbov učenjski krog« (Torrington et al., 2008, str. 427). S samorazvojnimi učnimi aktivnostmi se zaposleni usmerjajo večinoma v razvoj specifičnih veščin, pogosto pa tudi na razvoj stališč in osebno rast. V podjetjih, ki spodbujajo tovrstna usposabljanja, velja načelo, da je za svoj razvoj odgovoren vsak posameznik; on je lahko tisti, ki ga načrtuje, pričakuje pa se, da si v primeru, če potrebuje pomoč, to tudi poišče.

²³ Angl. *Peer Relationship*

Samovodeno in samousmerjeno učenje temelji na opazovanju, zbiranju povratne informacije, eksperimentiranju s posameznimi pristopi in analizi tega, kar se zgodi in česar so se učeči se posamezniki naučili. Podpreti ga je koristno (Stansfield, 1996) z obsežnejšim dajanjem navodil, pojasnjevanjem teoretičnih predpostavk, povratno informacijo s strani sodelavcev ter podporo pri sledenju nadaljnjim osebnim potrebam po učenju (Torrington et al., 2008, str. 428).

Usposabljanja lahko v podjetjih potekajo tudi v obliki samorazvojnih skupin (Torrington et al., 2008, str. 428). Posamezniki, ki so vključeni v njih, diskutirajo na temo svojega razvoja, zadev, ki so vezane na situacije v podjetju ali pa na temo problemov posameznih članov skupine. Skupina ima lahko svojega vodjo, ki običajno ni vsebinski strokovnjak in v skupini deluje bolj v smeri spodbujanja interakcije in manj kot posredovalec informacij. Skupina je primarni vir učnih informacij, vsebina in čas srečanj pa sta zelo prožni sestavini tovrstnih usposabljanj. Samorazvojne skupine nastopajo v več kontekstih, lahko tudi kot del izobraževalnih programov.

Učenjski dnevniki so lahko dopolnilo samovodenemu in samousmerjenemu učenju, pa tudi drugim, formalnejšim pristopom k usposabljanju. Izvajajo se v obliki dnevnih ali tedenskih dnevnikov. Nudijo možnost discipliniranega pristopa k učenju na podlagi priložnostnih dogodkov. Od pisca, učečega se posameznika, terjajo zapis, kaj se je zgodilo, kako on razmišlja glede tega, do kakšnih zaključkov je prišel na osnovi refleksije in morda tudi to, kakšne aktivnosti učenja bi še potreboval (Torrington et al., 2008, str. 429). Učenjski dnevnik je pravzaprav rezultat »objektivizacije znanja«. Z refleksijo namreč posameznik doživi subjektivne izkušnje pretvarja v objektivno izražene učne izide (Dermol, 2009).

Sodobna informacijsko-komunikacijska (IK) tehnologija je v zadnjem desetletju na področju usposabljanj povzročila pomembne premike v smeri povečane uporabe e-učenja in kombiniranega učenja (Torrington et al., 2008, str. 431). ASTD (2006) na primer ugotavlja, da obseg usposabljanj, izvedenih s pomočjo učne tehnologije, narašča in da v ZDA dosega že skorajda tretjino usposabljanj. Zdi pa se, da so pretežni uporabniki tovrstnega usposabljanja še vedno IT profesionalci. Campbell (1971) v analizi literature na temo usposabljanj že desetletja nazaj prepozna pomen t. i. računalniško podprtega poučevanja. Prednosti, ki jih po njegovem prinaša računalniško podprto poučevanje, so predvsem velike pomnilniške zmogljivosti računalnikov in možnosti za avtomatizirano interakcijo z zaposlenimi (Campbell, 1971, str. 574), pa možnosti za mentorski način delovanja, kar pomeni, da je moč »način poučevanja prilagajati značilnostim učečega se posameznika in njegovim odzivom«. Takšen pristop k poučevanju omogoča urjenje, prakso, postavljanje vprašanj s strani učečega se, reševanje problemov, tudi simulacije in igranje. E-učenje pravzaprav opredeljujemo kot »učenje, ki ga omogoča, spodbuja ali posreduje elektronska tehnologija« (Sloman, 2003, str. 1). Prednosti uporabe elektronske tehnologije so prožnost pri uporabi, tako z vidika časa, prostora kot tudi vsebin, možnost neprekinjenega izvajanja, preprosto ažuriranje vsebin v

primeru sprememb itd. Še posebej je e-učenje primerno ob uvedbah novih proizvodov ali storitev, saj IK tehnologija omogoča interaktivnost predstavitev raznih učnih materialov, prav tako pa v svetu virtualne resničnosti omogoča učenje izvedbe določenih dejavnosti (Prickett, 1997). So se pa ob uporabi e-učenja pokazali določeni problemi, ki jih velja upoštevati pri njegovem načrtovanju in izvajanju. Gre predvsem za nepripravljenost zaposlenih za učenje, nerealna pričakovanja glede morebitnih učinkov tovrstnega usposabljanja ter seveda pojav velikega začetnega navdušenja in kasnejša hitra pozaba. Za uspeh e-učenja je gotovo ključna ustrezna podpora s strani podjetja ter način uvedbe ter izvajanja učenja (Torrington et al., 2008, str. 431). Medijev, preko katerih e-učenje poteka, je lahko več – uporaba učnih programov na zgoščenkah, uporaba intraneta ali interneta. Pogosto se e-učenje izvaja v obliki sinhronega učenja, pri katerem se udeleženci vključujejo v usposabljanje hkrati. Pri tovrstnem pristopu se kaže velik pomen spodbujanja medsebojne interakcije, neprestanega vzdrževanja stika med udeleženci in moderatorji, spodbujanja uporabe klepetalnic, individualnega študija ter možnosti za pomoč ipd. Campbell (1971, str. 575) pa omenja tudi drugačne možnosti tehnološko podprtih usposabljanj predvsem kot mehanizmov za posredovanje povratnih informacij, skupinskega svetovanja in t. i. treninških skupin (Gallagher, 2001). Pogosto pa se pri tovrstnem usposabljanju vključuje tudi uporaba televizije in videa.

Čedalje bolj priljubljen in razširjen pristop k usposabljanjem (Torrington et al., 2008, str. 433; Armstrong, 2003), ki se pojavlja v zadnjih obdobjih, je t. i. kombinirano učenje²⁴. Kot ugotavljajo Torrington et al. (2008, str. 432), različni avtorji ta pristop različno pojmujejo. Nekateri ga razumejo kot kombiniranje e-učenja z učenjem v živo, drugi pa kot načine izvajanja e-učenja v kombinaciji z dodatnimi učenjskimi potmi, ki spodbujajo učenje (Torrington et al., 2008, str. 432). Pickard (2006) poroča o integraciji samovodenega oziroma samousmerjenega učenja, inštrukcij ter e-učenja. Armstrong (2003, str. 552) našteva vrsto metod poučevanja in pristopov k usposabljanju, ki jih je moč vključiti v kombinirano učenje – neformalno učenje, formalno učenje, samovodeno učenje, učenje neposredno na delovnem mestu, notranja in zunanja usposabljanja, načrtovanje osebnega razvoja, kroženje med delovnimi mesti, akcijsko učenje, tečaje za spodbujanje veščin timskega dela in odprtosti za nove ideje, inštrukcije, mentoriranje ter seveda e-učenje.

3.2.2.8 Vrednotenje usposabljanj

Tyler (1942) je prvi opredelil vrednotenje usposabljanj. Predpogoj za izvedbo vrednotenja je po njegovem obstoj ciljev, vrednotenje pa se nanaša na merjenje doseganja teh ciljev. Kasnejše opredelitve so razumevanje vrednotenja razširile (McCoy & Hargie, 2001). Vukovič in Miglič (2006, str. 185-187) ugotavljata, da gre pri vrednotenju usposabljanj za več namenov ocenjevanja (Bramley & Newby, 1984): (1) vrednotenje usposabljanj je lahko usmerjeno v ocenjevanje vrednosti, ki jo v strokovnem in finančnem smislu usposabljanja

²⁴ Angl. *Blended learning*

prinašajo podjetju, (2) v pridobivanje povratnih informacij o učinkih usposabljanj in doseganju načrtovanih ciljev oziroma v ugotavljanje razmerij med usposabljanjem, učenjem, in prenosom naučenega na delovno mesto, (3) hkrati pa je vrednotenje orodje za nadaljnje pospeševanje učenja in vplivanje na prihodnje pristope k usposabljanju.

a) Ocenjevanje vrednost usposabljanj za podjetja

Podjetja usposabljanja sprejemajo večinoma kot nekaj vrednega, dobrega in koristnega (Chen et al., 2004; IBM Business Consulting Services, 2004; O'Driscoll et al., 2005). Povezujejo jih namreč z uspešnostjo podjetja. Management v mnogih vodilnih svetovnih podjetjih, glede na ugotovitve raziskav, meni, da je znanje pomembno za spodbujanje rasti podjetja, povečevanje njegove storilnosti in izvedbo morebitnih organizacijskih preobrazb²⁵. Kar tri četrtine managerjev trdno verjame, da je znanje kritičnega pomena za uspeh podjetij (IBM Business Consulting Services, 2004) in priznava obstoj vzročno posledičnih povezav med usposabljanji in poslovnimi rezultati. Takšna prepričanja managementa utegnejo biti celo razlog za to, da se v podjetjih k vrednotenju usposabljanja pravzaprav niti ne pristopa. Poleg tega pa se lahko med člani managementa pojavlja prepričanje, da gre pri usposabljanju pravzaprav le za dolgoročne, karijerne spremembe, ne pa tudi za možnosti spodbujanja kratkoročnih vplivov na uspešnost delovanja posameznikov in skupin. Takšna prepričanja se zopet lahko odrazijo na izostajanju vrednotenja usposabljanja (Toplis, 1992, str. 147).

Raziskave kažejo, da so zaradi težav pri merjenju usvojenega znanja in ugotavljanju njegovega vpliva na uspešnost podjetja, managerji pogosto zadovoljni že z zaznavami udeležencev usposabljanj in s korelacijami med njihovimi zaznavami ter pokazatelji uspešnosti podjetja (O'Driscoll et al., 2005). Kot ugotavlja Spitzer (2005), 80 % zaposlenih v podjetjih sicer trdno verjame, da usposabljanja prinašajo večjo vrednost, kot jo lahko formalno prikažejo, vendar jih vseeno mnogo (44 %) pogreša podatke, s katerimi bi lahko dokazali realno vrednost usposabljanj. V večini podjetij pa sicer skušajo na nek način ugotavljati realno vrednost usposabljanj (Campbell, 2006).

Ko je eden od ključnih članov vodstva IBM nekoč vprašal, kaj bi se zgodilo, če bi zmanjšali proračun za usposabljanja na polovico, je dobil odgovor: »Odkvisno od tega, katero polovico bi ukinili!« Kot ugotavlja Spitzer (2005), pa je težava v tem, da nihče ne ve, katero polovico ukiniti. Nihče namreč natančno ne pozna vplivov usposabljanj. Mnenjske raziskave med zaposlenimi na prvi pogled porajajo dvome o pozitivnih vplivih usposabljanj. Analize kažejo, da udeleženci po končanem usposabljanju uporabijo le 10 % do 20 % usvojenega znanja in

²⁵ V zadnjih dveh desetletjih je količina bolečih organizacijskih preobrazb močno porastla. Čeprav nekateri napovedujejo, da bo večina projektov reinženiringa, sprememb v strategijah, združitvev, zmanjševanj in dezinvesticij, projektov kakovosti in prenov organizacijske kulture ipd. kmalu izginila, je to malo verjetno. Mnoga podjetja bodo namreč prisiljena v zmanjševanje stroškov, izboljševanje kakovosti proizvodov in storitev ter iskanje novih priložnosti za rast in povečanje storilnosti (Kotter, 1996, str. 3).

veščin (Kirwan & Birchall, 2006). Ameriško gospodarstvo letno na primer porabi za usposabljanja in razvoj do 100 milijard dolarjev, vendar se zdi, da se le 10 % teh izdatkov resnično odraža na delovnem mestu (Baldwin & Ford, 1988, str. 63). Drugi ocenjujejo, da se prenese na delovna mesta med 5 % in 20 % naučenega (Wieland Handy, 2008, str. 9). Chase (1997) ocenjuje, da se na delu uporabi 20-30 % znanja, pridobljenega na usposabljanjih, Cunningham (2004) pa ugotavlja, da usposabljanja prinašajo le 10 do 20 % tistega, kar naj bi naredilo posameznike pri delu uspešne. Po njegovem ti marsikdaj na usposabljanjih ne morejo pridobiti znanja, ki ga pri svojem delu potrebujejo, oziroma pridobijo mnogo znanja, od katerega lahko uporabijo le omejeno količino, učinkovitost pri delu pa povečujejo v pretežni meri zaradi učenja iz vsakodnevnih izkušenj in ne formalnih usposabljanj. Vsekakor se zdi, da je z vidika ocen, ki so jih usposabljanjem dodelili udeleženci usposabljanj, njihova učinkovitost precej vprašljiva (Wieland Handy, 2008, str. 9).

b) Razmerja med usposabljanjem, učenjem in prenosom naučenega

Vrednost usposabljanj skušajo nekatera podjetja kljub vsemu izmeriti na čim bolj objektivni način. Merila vrednotenja – formativnega²⁶ ali sumativnega²⁷ so najpogostejše vezana na izvedbene značilnosti usposabljanj, ne pa na njihovo morebitno učinkovitost²⁸ ali poslovno-ekonomske učinke (Vukovič & Miglič, 2006, str. 195-198). Podjetja pogosto spremljajo število izvedenih usposabljanj, število udeležencev usposabljanj, število dni, namenjenih usposabljanju, višino stroškov usposabljanj, stopnjo zadovoljstva udeležencev, občasno pa s preverjanji znanja merijo tudi količino naučenega znanja (Spitzer, 2005). Kot ugotavlja Spitzer (2005)²⁹, 88,9 % podjetij meri zadovoljstvo udeležencev usposabljanj, le 3 % jih ugotavlja poslovno-ekonomske učinke usposabljanj (Kirkpatrick, 1996, 1998). Ward, Parkin in Medsker (2006, str. 8) ugotavljajo, da 74 % podjetij vrednoti usposabljanja z vprašalniki, ki merijo samo zadovoljstvo udeležencev, ne vrednotijo pa količine naučenega, posledične uspešnosti pri delu ali prispevka usposabljanj k ciljem podjetja (Kirkpatrick, 1996, 1998). Poleg tega ugotavljajo, da 31 % podjetij zgolj rutinsko vrednoti količino naučenega, 14 % pa spremembe v vedênju. Spremembe na ravni poslovnih rezultatov meri le 4 % podjetij. Podobne ugotovitve navajajo tudi Arthur et al. (2003, str. 235) – 78 % podjetij meri zadovoljstvo udeležencev, 32 % količino naučenega, 9 % vedênjske spremembe, 7 % pa poslovne rezultate.

²⁶ Ocenjevanje izvedbe programa usposabljanja, oziroma samega procesa poučevanja z namenom popravljanja ali prilagajanja programa (Vukovič & Miglič, 2006, str. 197).

²⁷ Ocenjevanje učinkov izvedenega programa usposabljanja za namene ugotavljanja stopnje doseganja ciljev in prispevka usposabljanj k razvoju podjetja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 196).

²⁸ Vprašanje učinkovitosti usposabljanj se nanaša na obseg doseženih ciljev usposabljanja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 24).

²⁹ Raziskavo je v letu 2005 opravila Ameriška družba za usposabljanje in razvoj ("2005 ASTD BEST Organizations Implement Nonlearning Solutions," 2006; ASTD, 2006).

V podjetjih torej vrednotenja usposabljanj pogosto izvajajo v precej omejenem obsegu ali/in zelo »površinsko«. Zanimivi so najpogostejši odgovori v podjetjih (Ward et al., 2006), zakaj do vrednotenja usposabljanj ne prihaja: se ne izplača, nikomur ni mar za ocene; management ne podpira vrednotenja; ne vemo, kako se lotiti vrednotenja; vrednotenje je odvečna aktivnost; nihče ne uporablja ugotovitev vrednotenja; usposabljanja lahko izpadejo slabo, kar škodi njihovem ugledu; usposabljanja so oblikovana nestrukturirano in jih je zato težko vrednotiti. Tudi Vukovič in Miglič (2006, str. 189-191) omenjata, da so razlogi za neuspešno vrednotenje ali izostanek vrednotenja šibka podpora s strani nadrejenih, negativen odnos do vrednotenja v podjetju, neučinkovita komunikacija o pomenu, vsebini in izvedbi vrednotenja, nenačrtovanost vrednotenja oziroma njegova nepovezanost s cilji v podjetju, pogosto pa tudi nezmožnost finančnega ovrednotenja učinkov usposabljanj, težave s preverjanjem naučenega znanja ter nezmožnost ugotavljanja izoliranega prispevka usposabljanj k spremembam v podjetju. Odgovori torej kažejo, da v podjetjih za izvedbo vrednotenja usposabljanja bodisi ni interesa bodisi manjka znanja za njegovo kakovostno izvedbo, ali pa je v podjetju prisoten celo strah, da bo vrednotenje škodovalo ugledu usposabljanj. V zadnjem primeru gre pogosto za strahove na strani organizatorjev oziroma izvajalcev usposabljanj. Nevtralnemu opazovalcu se torej lahko hitro porodi vprašanje, ali bodo zaradi šibkih dokazov o učinkovitosti in poslovno-ekonomskih učinkih usposabljanj ter prikritih dvomov o smiselnosti usposabljanj managerji še naprej pripravljeni podpirati naložbe vanje (Spitzer, 2005; Wieland Handy, 2008).

c) Pospeševanje učenja v podjetju in vplivanje na prihodnje pristope k usposabljanju

Namen vrednotenja usposabljanj ni samo merjenje vrednosti, ki jo usposabljanje prinaša podjetju. Na to sestavino sistema usposabljanja lahko gledamo tudi z vidika učenja in njegovega razvoja. Formativno vrednotenje za razliko od sumativnega »ugotavlja, kako najbolj poudariti in izkoristiti proces učenja [preko] popravkov ali prilagoditev programa usposabljanja pri njegovih prihodnjih ponovitvah« (Vukovič & Miglič, 2006, str. 197).

Tovrstno vrednotenje se torej osredotoča na ključne sestavine procesov usposabljanj. Vukovič in Miglič (2006, str. 198) povzemata, da gre pri tovrstnem vrednotenju v prvi vrsti za vrednotenje okoliščin dela na usposabljanjih (primernost prostorov, opreme, izvajalcev, organiziranosti, finančnih sredstev), preučevanje notranje organizacije usposabljanja (primernost in raznolikost metode poučevanja, relevantnost učnih vsebin, ustreznost učnih sredstev in pripomočkov, časovna razporeditev, vsebinska razporeditev itd.), omenjata pa tudi vrednotenje programov usposabljanja v smislu izvedljivosti in skladnosti s splošnimi cilji podjetja in načrtovanimi finančnimi sredstvi ter vrednotenje odziva udeležencev v smislu zadovoljstva z izvedenim usposabljanjem ter njegovimi sestavinami. Poleg omenjenih meril pa velja omeniti tudi vrednotenje ustreznosti vsebine usposabljanj oziroma ustreznosti njihove vsebine glede na vsebino dela, ki ga udeleženci usposabljanj v podjetjih opravljajo. Tudi

tovrstne vrzeli ponujajo pomembne informacije glede potrebnih sprememb in izboljšav ustreznosti usposabljanja (Kevin Ford & Wroten, 1984).

d) Pristopi k vrednotenju usposabljanj

Vukovič in Miglič (2006, str. 198-201) prepoznavata štiri modele vrednotenja usposabljanj – eksperimentalni model (Campbell, 1969), model, osnovan na ciljih (Tyler, 1942), model, osnovan na interesih (Cronbach et al., 1980) ter model, osnovan na učinkih. Eksperimentalni oziroma znanstveni model temelji na hipotetično določenih spremembah, ki naj bi jih usposabljanje prineslo in ki se jih opredeli pred izvedbo usposabljanja. Eksperiment, v katerega je vključena kontrolna skupina, omogoča primerjavo rezultatov kontrolne skupine in skupine, ki se je udeležila usposabljanj. Model, osnovan na ciljih, predvideva postavitev ciljev usposabljanj pred njihovo izvedbo. Cilji so vodilo pri oblikovanju programov usposabljanj, hkrati pa tudi podlaga za njihovo vrednotenje. Vrednotenje na osnovi ciljev lahko omogoča tudi sprotno spremljanje izvajanja programa usposabljanja in njegove morebitne prilagoditve in spremembe (McCoy & Hargie, 2001). O postavljanju ciljev, vezanih na usposabljanja, je nekaj zapisanega že v točki 3.2.2.5. Model vrednotenja, osnovan na interesih udeležencev, zahteva, da se najprej opredeli le te (npr. vodstvo, udeleženci, izvajalci, kadrovska funkcija, kupci ipd.), temu pa sledi opredelitev zelenih učinkov usposabljanja glede na prepoznane interese. Potrebno je seveda določiti tudi njim ustrezna merila in standarde. Model, osnovan na učinkih, poimenovan tudi kot model vrednotenja brez ciljev (McCoy & Hargie, 2001), meri dobre in slabe učinke usposabljanj. Učinki se pojavijo najprej na udeležencih usposabljanj, ti pa vplivajo na druge ljudi oziroma na ustrezne vidike poslovanja podjetja. Običajno se v podjetjih pojavlja mešanica vseh zgoraj omenjenih modelov vrednotenja. Na njihovi podlagi velja izpostaviti ključne pristope, ki jih lahko podjetja vključujejo v vrednotenje usposabljanj:

- merjenje hipotetičnih povezav in sprememb,
- vključevanje kontrolne skupine,
- vnaprejšnje postavljanje jasnih ciljev usposabljanj,
- upoštevanje interesov tistih, ki sodelujejo v usposabljanjih,
- prepoznavanje in merjenje vseh učinkov, ki jih prinašajo usposabljanja, tudi nenačrtovanih.

Kirkpatrick (1996, 1998) utemeljuje najbolj znan in v praksi najbolj popularen model vrednotenja usposabljanj (Arthur et al., 2003, str. 235). Gre za štirinivojski model vrednotenja reakcij udeležencev, učenja, vedênja ter rezultatov (Mendosa, 1995). Reakcija je mera za zadovoljstvo udeležencev usposabljanj. Udeleženci usposabljanj, ki ob njihovem zaključku izpolnijo vprašalnike o zadovoljstvu, podjetju omogočijo, da sestavine usposabljanj, ki udeležencem niso bile všeč, popravi (Vukovič & Miglič, 2006, str. 203). Merila zadovoljstva udeležencev predstavljajo odnos udeležencev in njihove čustvene odzive na program usposabljanj. Merjenje na tej ravni predstavlja najbolj enostavno obliko vrednotenja usposabljanj (Mendosa, 1995, str. 66; Vukovič & Miglič, 2006, str. 203). Na drugi ravni

vrednotenja usposabljanj se sprašujemo, ali so na podlagi usposabljanj udeleženci morda spremenili stališča, znanje ali veščine. Kirkpatrick (1996, 1998) že na tej ravni predlaga vključitev kontrolne skupne ter ustrezna testiranja vseh udeležencev pred vključitvijo v program. Ključni za uspešnost vrednotenja na tej ravni so pravilno in kakovostno oblikovani vedénjski cilji (Vukovič & Miglič, 2006, str. 204). Na tretji ravni merimo vedénje. Sprašujemo se torej, ali so udeleženci novo znanje, nove veščine in spremenjena stališča uporabili tudi na delovnem mestu (Mendosa, 1995). Takšno merjenje se običajno izvaja nekoliko kasneje, mogoče tri mesece po koncu usposabljanja, z uporabo fokusnih skupin ali intervjujev (Mendosa, 1995). Četrta raven vrednotenja usposabljanj zajema meritev učinkov, ki jih je imelo usposabljanje na podjetje. Pogosto se učinke usposabljanj meri z obsegom prodaje, dobičkom, kakovostjo izdelkov ali storitev ter stroški (Mendosa, 1995). Vrednotenje te vrste je težavno, prav tako pa meritve utegnejo biti nezanesljive, saj na uspešnost podjetja poleg usposabljanj vpliva še mnogo drugih dejavnikov, vpliv usposabljanj pa je težko izdvojiti. Model, ki ga je Kirkpatrick domislil leta 1959 in ga še vedno uporabljajo pri vrednotenju mnogih programov usposabljanj, je Phillips (1997) nadgradil s peto ravniyo vrednotenja – donosom na naložbo v program usposabljanja (ROI). Donosnost se izračuna kot kvocient razlike denarno izražene koristi in stroškov usposabljanja v števcu ter stroškov usposabljanja v imenovalcu. Kor primer naj navedemo 8-dnevna usposabljanja vodenjskih veščin v Coca-Coli, kjer so zabeležili 1447 % ROI, kar pomeni razmerje med koristmi in stroški 15:1 (Ng, n.d.).

Vukovič in Miglič (2006, str. 212) prepoznavata več možnosti glede časa izvedbe ovrednotenja usposabljanja. Vrednotenje se lahko izvede ob začetku usposabljanj – z namenom ugotavljanja ustreznosti vsebine, ob zaključkih usposabljanj ali posameznih modulov, med potekom usposabljanj ali pa določen čas po vrnitvi udeležencev nazaj na delovno mesto. Kdaj se vrednotenje izvaja, je odvisno od namenov, ki jih izvajalec zasleduje, od dolžine programa usposabljanja, tehnik pridobivanja podatkov ipd. (Vukovič & Miglič, 2006, str. 213).

Lingham, Richley in Rezania (2006) predstavljajo dvofazni model vrednotenja usposabljanj. V prvem koraku management, izvajalci usposabljanja ter tisti, ki program vrednotijo, v skladu s cilji podjetja osnujejo program, hkrati pa opredelijo metodo pridobivanja začetnih povratnih informacij. Po nekaj začetnih izvedbah usposabljanj se program ovrednoti s pomočjo povratne informacije s strani udeležencev, hkrati pa oblikujejo instrument, s katerim bodo ob zaključku usposabljanj izvedli vrednotenje.

3.3 Dejavniki prenosa naučenega v uporabo

Kako zagotoviti prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu, je eno od najbolj kompleksnih vprašanj, ki si ga v podjetjih zastavljajo po izvedbi usposabljanj. Prenos naučenega je namreč funkcija mnogih dejavnikov znotraj konteksta usposabljanja in znotraj

delovnega okolja (Wieland Handy, 2008, str. 4), temelji pa na predpostavkah, da udeleženec v kontekstu usposabljanja pridobi novo znanje, veščine in stališča, da je zmožen in motiviran za uporabo naučenega ter da obstaja situacija, ki je različna od konteksta usposabljanja in omogoča uporabo vsebin usposabljanja (Wieland Handy, 2008, str. 4). Prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu³⁰ pravzaprav opredeljujemo kot stopnjo, po kateri udeleženci na delovnem mestu uporabijo in ohranijo na usposabljanjih pridobljeno znanje, veščine in stališča (Baldwin & Ford, 1988, str. 63).

Praktiki (Bader & Bloom, 1995; Heuvel, 2004; Meyer & Slechta, 2002; Rampersad, 2004; Spitzer, 2005; Whitmore, 2006) in teoretiki (Chen et al., 2004; Devos et al., 2007; Holton III et al., 2003; Holton III et al., 2000; Kirwan & Birchall, 2006; Wieland Handy, 2008), ki delujejo na področju usposabljanj, na podlagi svojih izkušenj in razmišljanj prepoznavajo mnoge dejavnike prenosa naučenega, ki po njihovem mnenju pozitivno vplivajo na uspešnost zaposlenih in uspešnost njihovih podjetij. Praktiki na primer izpostavljajo potrebo po sistemizaciji usposabljanj in skrbnem načrtovanju procesa njihove izvedbe (Bader & Bloom, 1995, str. 24; Rampersad, 2004). Poleg tega je po njihovem mnenju moč trajno koristnost usposabljanj za udeležence in podjetja ter maksimiranje vrednosti usposabljanj zagotavljati z načrtno uporabo sledilnih aktivnosti. Bader in Bloom (1995, str. 7) ugotavljata, da je potrebno sledilne aktivnosti izvajati pred izvedbo usposabljanj, med njihovim izvajanjem in tudi po njihovem zaključku. Še posebej poudarjata potrebo po zapisovanju tihega znanja in vključevanju reflektivnega razmišljanja, skupinskem pristopu k učenju ter praktičnem delu z vključevanjem nalog in projektnega dela (Bader & Bloom, 1995, str. 98-99). Podrobneje dejavnike opisujeta kot:

- zapis naučenega in novih idej, ki so se porodile na usposabljanjih, v oblikah, ki omogočajo ohranjanje in priklic;
- izvajanje diskusij ob zaključku usposabljanj ali ob zaključku delov usposabljanja z omogočanjem kritičnega razmisleka, obravnave smernic nadaljnjega delovanja ter skupnega načrtovanja ustreznih dejavnosti po končanih usposabljanjih;
- izvajanje učenja v manjših skupinah, po možnosti z vključevanjem udeležencev iz istih delovnih/strokovnih področij;
- omogočanje praktičnega dela, vadbe, vmesnih nalog in projektov, časa za pojasnjevanje in diskusijo ter praktičnih prikazov novega vedênja;
- preverjanje doseganja ciljev po končanih usposabljanjih.

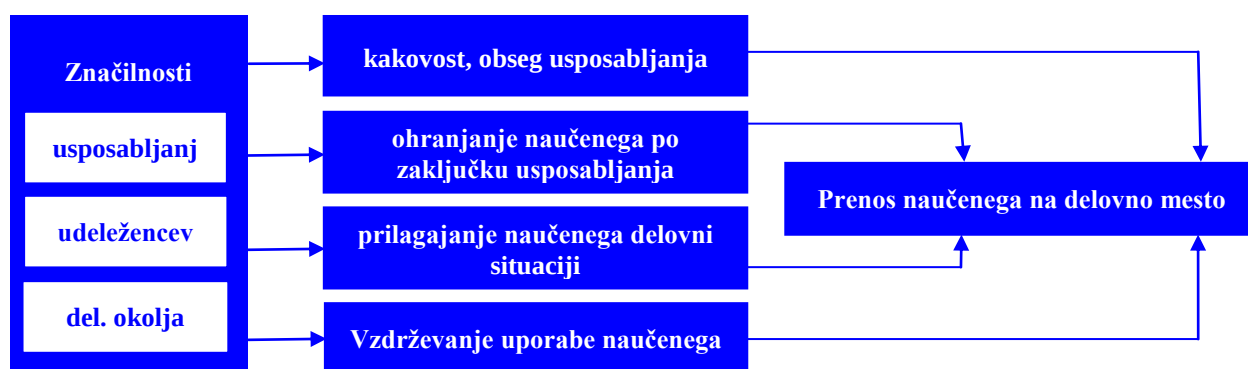
Longnecker in Ariss (2002) navajata več primerov dejavnikov, ki spodbujajo prenos naučenega. Po njunih ugotovitvah gre najbolj pogosto za postavljanje individualnih razvojnih ciljev ter oblikovanje načrtov za uporabo na usposabljanjih pridobljenih veščin. Poleg tega pa je med rešitvami moč najti še pregledovanje učnih materialov takoj po zaključenem

³⁰ V anglo-ameriški literaturi je moč najti v pretežni meri dve poimenovanji tega pojava - prenos učenja ali prenos usposabljanja. Zaradi boljšega razumevanja sem v slovenskem jeziku uporabil izraz prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu oziroma na kratko prenos naučenega.

usposabljanju, pregledovanje razvojnih načrtov z mentorjem oziroma managerjem, aktivno vključenost udeležencev usposabljanj v učenje, poročanje sodelavcem in predstojnikom, vključevanje razvojnih ciljev v sistem letnih razgovorov, spodbujanje podpirajoče organizacijske klime, spodbujanje interesa in vključevanje linijskih managerjev ter pripisovanje ustrezne prioritete razvoju. Tudi Baldwin, Magjuka in Loher (1991) ugotavljajo, da izvajanje določenih managerskih aktivnosti pred usposabljanjem pomembno vpliva na zaznavanje pomena usposabljanj in motivacijo za učenje in uporabo naučenega. Managerska stališča in njihove aktivnosti so po njihovem mnenju pomemben signal zaposlenim in vplivajo na njihovo učenje in spremembe vedénja (Wieland Handy, 2008, str. 10). Santos in Stewart (2003) pa v primerih uresničenja vedénjskih sprememb prepoznavata tudi velik pomen nagrad – napredovanje in denarna nadomestila ter spodbudne managerske klime v podjetju – predvsem v smislu podpornih aktivnosti ter informiranja pred in po izvedenih usposabljanjih (Torrington et al., 2008, str. 421).

Iz zapisanih ugotovitev lahko torej sklepamo, da prenos naučenega na delovno mesto ni le funkcija učenja (Baldwin & Ford, 1988, str. 63). Na prenos naučenega vplivajo poleg usposabljanj – količine in kakovosti učenja ter dejavnosti za ohranitev naučenega (Holton III et al., 2000; Wieland Handy, 2008, str. 5) tudi (kratkoročne) dejavnosti prilagajanja naučenih vsebin konkretnemu delovnemu kontekstu po izvedenih usposabljanjih ter (dolgoročne) vzdrževanja uporabe naučenega na delovnem mestu. Slika 3-5 ponazarja dejavnike prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu ter mesta, od koder izhajajo – značilnosti samih usposabljanj, značilnosti udeležencev usposabljanj ter značilnosti delovnega okolja (Baldwin & Ford, 1988).

Slika 3-5 Dejavnosti za spodbujanje prenosa naučenega na delovno mesto



Vir: Baldwin in Ford, *Transfer of training: a review and directions for future Research*, 1988

3.3.1 Izvori dejavnikov prenosa naučenega v uporabo

3.3.1.1 Značilnosti usposabljanj

Pri dejavnikih, ki izhajajo iz značilnosti usposabljanj, gre v prvi vrsti za v izvedbo usposabljanj vgrajene principe učenja³¹ (Baldwin & Ford, 1988; Bass & Vaughan, 1966), zaporednost izvajanja vsebin učenja³² (Baldwin & Ford, 1988; Marentič Požarnik & Peklaj, 2002; Richey, 2000) ter učne vsebine³³, ki jih usposabljanja posredujejo (Kevin Ford & Wroten, 1984).

Raziskave s področja principov učenja nakazujejo, da imajo ti vpliv predvsem na kakovost učenja in na kratkoročno ohranjanje oziroma pomnjenje naučenega. Poskusi, da bi raziskali vpliv principov učenja na prilagajanje naučenega konkretni delovni situaciji ter na dolgoročno vzdrževanje naučenega, so po ugotovitvah Wieland Handy (2008) dokaj redki in terjajo v prihodnje še nekoliko bolj poglobljeno analizo.

Thorndike in Woodworth (1901a, 1901b, 1901c) ugotavljata, da je prenos naučenega iz okolja usposabljanja v okolje dela odvisen od stopnje enakosti elementov spodbude in odziva v obeh okoljih (Baldwin & Ford, 1988). Povečanje števila enakih elementov v učni in delovni situaciji povečuje možnosti uspešnega prenosa naučenega iz prve v drugo situacijo oziroma povečuje pomnjenje naučenega. Empirične raziskave kažejo, da uporaba enakih elementov krepi tako pomnjenje sprememb motoričnega kot tudi besednega vedênja (Baldwin & Ford, 1988, str. 66).

Raziskave so potrdile, da vsebinsko dopolnjevanje praktičnega poučevanja s poučevanjem splošnih teoretičnih načel spodbuja prenos naučenega na delovno mesto. Usposabljanja torej ne velja zasnovati izključno na praktičnih in na delu zasnovanih veščinah, temveč tudi na splošnih pravilih in teoretičnih načelih – na njih so pravzaprav praktične vsebine

³¹ Bass in Vaughan (1966) v skladu z vedênjskimi teorijami utemeljujeta temeljne principe človekovega učenja na psiholoških potrebah, spodbudah, odzivih in potrditvah. Strategije usposabljanja naj torej z upoštevanjem klasičnega in instrumentalnega pogojevanja ter višjih oblik učenja vključujejo (1) opredeljevanje vsebin usposabljanj, značilnosti udeležencev, okolja v podjetju, organizacijske klime ter povezav med usposabljanji in cilji podjetja, 2) temu ustrezne odločitve glede izvajalca usposabljanj, načina posredovanja vsebin in tehnik usposabljanja ter 3) administriranje in skrbno načrtovano vrednotenje učinkovitosti usposabljanja ter zadovoljevanje učnih potreb po končanem usposabljanju.

³² Gagne (Richey, 2000) npr. opredeljuje pet vrst izidov učenja (besedne informacije, spoznavne strategije, motorične veščine, stališča ter intelektualne veščine. Slednje so po svoji naravi hierarhične (poznavanje vzročno posledičnih povezav, obvladovanje motoričnih in besednih »verig«, razločevanje, poznavanje konceptov, obvladovanje preprostih pravil in obvladovanje kompleksnih pravil oziroma reševanja problemov), kar pomeni, da se lahko posameznik nauči določene veščine šele takrat, ko obvlada predhodno. Notranji pogoji (veščine in zmožnosti) ter zunanji pogoji (stvari, ki jih pri usposabljanju uredi tisti, ki poučuje) opredeljujejo različne vrste oziroma ravni učenja.

³³ Usposabljanja so lahko osnovana na učenju za popravljanje napak ali posredovanju osnovnih veščin, pojavljajo se specifična usposabljanja za delo, eno od pomembnejših vsebinskih področij usposabljanj pa je tudi področje odnosov, motivacije in samorazvoja (Campbell, 1971, str. 576).

usposabljanja tudi osnovane (Baldwin & Ford, 1988, str. 67). Prenos naučenega je moč povečevati tudi z uporabo raznolikih praktičnih dopolnitev učenju (Baldwin & Ford, 1988). Če na primer znanje, ki ga posredujemo na usposabljanjih, podpremo in ponazorimo z različnimi praktičnimi primeri, s tem pri udeležencih krepimo razumevanje vsebine. Poleg tega učeči se posamezniki na ta način bolj verjetno zaznajo koristnost posredovanega znanja za uporabo v novih oziroma konkretnih situacijah (Ellis, 1965). Shore in Sechrest (1961) pa ugotavljata, da ponavljanje zmerne števila različnih primerov bolj učinkovito spodbuja učenje, kot pa ponavljanje enega samega primera (Baldwin & Ford, 1988, str. 67).

Velja, da je moč k izvedbi obsežnejših usposabljanj pristopiti na zelo različne načine. Pogosto se namreč pojavi dilema, ali usposablјati v masovni³⁴ obliki ali pa je morda usposabljanja bolje porazdeliti v daljše časovno obdobje. Raziskave kažejo, da si v primeru porazdeljenega usposabljanja udeleženci vsebine usposabljanja bolje zapomnijo (Baldwin & Ford, 1988), v primerih učenja bolj kompleksnih in zahtevnejših vsebin pa je z vidika ustreznosti delovanja posameznikov po usposabljanjih najboljše pričeti masovno, potem pa nadaljevati s krajšimi, vendar pogostejšimi dopolnilnimi usposabljanji (Holding, 1965, v Baldwin & Ford, 1988). Druga dilema je, ali naj bo usposabljanje vsebinsko celovito ali pa je morda usposabljanja bolj vsebinsko razdeliti na posamezne vsebinske dele in jih posredovati po delčkih. Raziskave kažejo, da ima v primeru visoko inteligentnih udeležencev, porazdeljenega pristopa k usposabljanju ter manj kompleksnih vsebin, prednost celovito podajanje učnih vsebin (Baldwin & Ford, 1988).

Dejavniki prenosa naučenega, ki izhajajo iz značilnosti usposabljanj, so tesno povezani z analizo potreb po usposabljanjih, postavitvijo primernih učnih ciljev, izbiri ustreznih oblik, metod in slogov poučevanja, torej s postopki, vezanimi na kakovost usposabljanj. Slednjo sem obravnaval že v točki 3.2.2. Pristopi k usposabljanjem naj torej podpirajo sistematičnost in stalnost učenja ter kakovost njegove izvedbe, s tem pa v prvi vrsti krepimo učenje in pomnjenje, vplivi na posploševanje in dolgoročneje vzdrževanje naučenega na delovnem mestu pa niso popolnoma pojasnjeni (Wieland Handy, 2008).

3.3.1.2 Značilnosti udeležencev usposabljanj

Pri značilnostih udeležencev usposabljanj gre v prvi vrsti za njihove obstoječe zmožnosti in veščine, povezane z vsebinskimi področji usposabljanj, ter za njihove motivacijske in osebnostne dejavnike (Baldwin & Ford, 1988, str. 64).

Campbell (1971) prepoznava pomen predhodnih dosežkov udeležencev usposabljanj in ravni »vstopnih« veščin. Ta ugotovitev je skladna tudi s prepričanju spoznavnih teoretikov, saj

³⁴ Masovna oblika usposabljanja pomeni intenzivno usposabljanje v enem, večdnevem bloku, porazdeljeno usposabljanje pa večje število krajših usposabljanj, porazdeljenih preko daljšega časovnega obdobja (Worldbank, n.d.)

Gagne v svojem modelu poučevanja kot enega od ključnih elementov za uspešnost usposabljanj omenja priklic predhodnega znanja udeležencev (Richey, 2000). Drugi ugotavljajo, da uspešnost posameznikov v začetnih fazah usposabljanja ali pri obravnavanih učnih primerih napoveduje boljši prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu (Baldwin & Ford, 1988, str. 68). To prepričanje dodatno izpostavlja pomen kakovosti poučevanja ter krepitve interesa in spodbujanja udeležencev k aktivnemu sodelovanju (Richey, 2000, str. 114). Na prenos naučenega pa lahko po mnenju nekaterih vpliva tudi uporaba raznolikih zmožnostnih testov, ki utegnejo napovedovati usposobljivost posameznika (Baldwin & Ford, 1988, str. 68).

Pri osebnostnih spremenljivkah so raziskovalci nekoliko nasprotujočih si mnenj. Nekateri osebnostnim spremenljivkam pripisujejo pomemben vpliv na uporabo novega znanja, pridobljenega na usposabljanjih, drugi ga zanikajo. Prvi še posebej izpostavljajo pomen notranjega nadzora (Rotter, 1966) ter potreb posameznikov po dosežkih (McClelland, 1961) kot spodbudah za učenje. Cronbach in Snow (1969) na primer prepoznava splošne umske zmožnosti in potrebo po dosežku oziroma strah pred neuspehom kot ključna dejavnika za prenos naučenega na delovno mesto (Campbell, 1971, str. 571). Potrebo po dosežku in strah pred neuspehom lahko deloma umestimo tudi v družbeni kontekst. Do posameznikov imajo namreč nadrejeni ter sodelavci določena pričakovanja. V podjetju prisotne družbene norme torej lahko spodbudijo uresničevanje namer po spremembah po izvedenih usposabljanjih (Bandura, 1993, 1997). Drugi avtorji pa nasprotno ugotavljajo, da osebnostni dejavniki nimajo neposrednega vpliva na prenos naučenega na delovno mesto (Miles, 1965, v Baldwin & Ford, 1988, str. 68).

Motivacijski dejavniki so povezani s prepričanju posameznikov, da bodo uspešno dokončali program usposabljanja, pa tudi s pričakovanji, da jim bo zaradi uporabe naučenega porasla priljubljenost med sodelavci. Zdi se, da odobravanje oziroma neodobravanje sodelavcev pomembno vpliva na učenje in prenos naučenega v uporabo. Motivacijo posameznikov za učenje povečujejo tudi zaznavanja, da se usposabljanj udeležujejo po lastni volji in izbiri (Hicks & Klimoski, 1987; Baldwin & Ford, 1988, str. 68). Poleg tega velja, da so udeleženci, ki so vključeni v načrtovanje in izvedbo usposabljanja, bolj motivirani za učenje in prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu (Schmitt, Noe & Gottschalk, 1986; Baldwin & Ford, 1988, str. 68). Nekateri ugotavljajo, da če posamezniki verjamejo v vrednost usposabljanj, je bolj verjetno, da bodo uporabili veščine, pridobljene na usposabljanju (Baumgartel, Reynolds & Pathan, 1984; Baldwin & Ford, 1988, str. 68). Visoka pričakovanja posameznikov glede učinkov usposabljanj prav tako vplivajo na njihovo večjo uspešnost (Eden & Ravid, 1982; Baldwin & Ford, 1988, str. 68).

Med pomembnejše dejavnike prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu avtorji prištevajo tudi različne posege po izvedenih usposabljanjih. Med njimi še posebej velja izpostaviti postavljanje ciljev in posredovanje povratne informacije. Wexley in Nemeroff

(1975) na primer odkrivata, da so udeleženci, ki se jim po managerskih usposabljanjih dodeli ustrezne in z usposabljanji skladne cilje (Baldwin & Ford, 1988, str. 69), uspešnejši pri uporabi naučenega. Reber in Wallin (1984) pa dokazujeta, da kombiniranje obojega – posredovanja povratne informacije in postavljanja ciljev vodi v večji prenos naučenega v delovno okolje, kot pa če se pristopa izvajajo ločeno in nepovezano (Baldwin & Ford, 1988, str. 69).

3.3.1.3 Značilnosti delovnega okolja

Delovno okolje sestavljajo okoliščine, v okviru katerih zaposleni izvajajo svoje naloge ter uresničujejo dolžnosti, ki jim pripadajo. Delovno okolje na uporabo naučenega vpliva skozi t. i. klimo za prenos. Opredeljujemo jo kot splet situacijskih spodbud, ki lahko prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu zavira ali pa ga spodbuja (Rouiller & Goldstein, 1993). Pri klimi ne gre za dejansko okolje, temveč za zaznavanje delovnega okolja s strani zaposlenih, ki se usposabljaajo. Zaznave vplivajo na njihovo vedénje in na odnose pri delu (Wieland Handy, 2008, str. 6) ter na njihove možnosti in motivacijo za prenos naučenega na delovno mesto (Wieland Handy, 2008, str. 8).

Baumgartel et al. (1984) na podlagi raziskave sklepajo, da managerji v razmerah, ki omogočajo samostojnost pri postavljanju ciljev in podporo okolja, novo znanje, ki so ga pridobili na usposabljanjih, v delovni situaciji bolj verjetno tudi uporabijo. Hand, Richards in Slocum Jr. (1973) so v času 18 mesecev po zaključku usposabljanj prepoznali pozitivne spremembe pri uporabi veščin negovanja medosebnih odnosov (Baldwin & Ford, 1988, str. 68). Te naj bi bile posledica ukrepov na področju plač in napredovanja, s katerimi naj bi ojačali učinke usposabljanj. Huczynski in Lewis (1980) ugotavljata, da managerski slog, ki podpira diskusijo med zaposlenim, ki se namerava udeležiti usposabljanja, in njegovim neposrednim nadrejenim ter spremljanje usposabljanja s strani nadrejenega, pomembno prispeva k prenosu veščin na delovno mesto (Baldwin & Ford, 1988, str. 68). Pomemben dejavnik, ki ga je moč zelo pogosto zaslediti v literaturi, je posredovanje povratnih informacij. Gre za informacije, ki jih glede svoje uspešnosti in delovanja po usposabljanjih pridobivajo udeleženci usposabljanj. V literaturi še posebej izpostavljajo potrebo po hitrosti in specifičnosti povratne informacije (Baldwin & Ford, 1988, str. 68). Kaže pa se tudi pomen utrjevanja znanja, torej zagotavljanja stalne vaje tudi po tem, ko je udeleženec usposabljanja že zmožen uspešne izvedbe naučenega. Raziskave kažejo, da višja kot je stopnja prenasičenosti učenja, bolj si zaposleni naučene vsebine zapomnijo (Thayer & McGehee, 1977; Baldwin & Ford, 1988, str. 68).

3.3.1.4 Klasificiranje dejavnikov učenja in prenosa naučenega

Kot sem že zapisal, nekateri ocenjujejo, da je v uporabo prenešenih le 5 do 20 % znanja (Wieland Handy, 2008, str. 9). Če zaposleni ne prenašajo na usposabljanjih posredovanega

znanja v uporabo na delovnem mestu, s tem ničesar ne pridobijo niti zaposleni niti podjetje (Wieland Handy, 2008, str. 8). Eden od razlogov za šibek prenos je gotovo kompleksnost prenosa naučenega. Nanj, kot je bilo pojasnjeno v predhodnih poglavjih, namreč vplivajo številni dejavniki. Zaradi kompleksnosti problema se praktiki, ki usposabljanja izvajajo, pogosto zatekajo k poskušanju in eksperimentiranju, s tem pa še dodatno tvegajo napake ter neuspeh usposabljanj (Wieland Handy, 2008, str. 8). Razlog za domnevno šibek prenos naučenega pa je pravzaprav tudi šibko védenje, kaj resnično spodbuja prenos naučenega. Obstoječe raziskave se, kot ugotavlja Wieland Handy (2008), bolj ali manj osredotočajo na prepoznavanje, opisovanje in merjenje dejavnikov, ki bi lahko vplivali na prenos, ne vključujejo pa razmislekov, kako se dejavniki prenosa v podjetjih in združbah dejansko izkazujejo, kako velja z njimi ravnati in v kolikšni meri in kako vplivajo na uspešnost podjetij (Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 9). Poleg tega ugotovitve novjših študij glede izidov učenja pogosto niso enotne in ne ponujajo dovolj dokazov o veljavnosti vzročno-posledičnih povezav (Wieland Handy, 2008, str. 10).

Wieland Handy (2008) ugotavlja, da se večina raziskav prenosa naučenega na delovno mesto osredotoča na značilnosti udeležencev usposabljanj in na dejavnike oblikovanja usposabljanj. Manj napora pa je po njenem mnenju vloženega v razumevanje, kako na prenos naučenega vplivajo dejavniki delovnega okolja, kako se ti dejavniki uresničujejo v podjetju in kako se v podjetjih s temi dejavniki ravna in se jih spreminja (Wieland Handy, 2008, str. 8). Tudi glede posegov po izvedenih usposabljanjih je malo znanega, tako glede uporabe ustreznih mehanizmov, kot tudi reakcij zaposlenih na njih (Wieland Handy, 2008, str. 6).

Holton III et al. (2000) so razvili konceptualni okvir, ki ponazarja povezavo med klimo v podjetju in prenosom naučenega v uporabo na delovnem mestu. Model³⁵, ki so ga poimenovali »The Learning Transfer Systems Inventory« (LTSI), vključuje vplive petih konstruktov, med njimi motivacije, okolja, izidov učenja ter priložnosti za prenos naučenega. Model skuša predstaviti celovit sistem prenosa, saj vključuje dejavnike v vpletenih ljudeh, usposabljanjih in podjetju (Holton et al., 2000; Wieland Handy, 2008, str. 8).

V doktorski disertaciji se pri opredelitvi dejavnikov učenja in prenosa naučenega v veliki meri naslanjam na Holtonov model (Holton III et al., 2000). V prvi vrsti pa me zanimajo dejavniki, na katere ima management v podjetju neposredni vpliv.

Dejavnike učenja in prenosa učenja bom črpal iz nabora dejavnikov, ki jih omenjam v točkah 3.3.1.1, 3.3.1.2 ter 3.3.1.3, razčlenjujem pa jih na tri kategorije: (1) dejavnike podpore usposabljanjem s strani sodelavcev oziroma kolegov, (2) dejavnike podpore usposabljanjem s strani neposredno nadrejenih ter (3) dejavnike spodbude za uporabo naučenega, ki jih

³⁵ Vključuje vse dejavnike v osebah, usposabljanjih in podjetju, ki vplivajo na prenos naučenega/usposabljanj v uporabo na delovnem mestu (Holton III et al., 2000).

omogoča podjetje za uspešnejši prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu (Baldwin & Ford, 1988, str. 64).

3.3.2 Podpora usposabljanj s strani nadrejenih

Splošno uveljavljeno prepričanje in mnenje praktikov usposabljanj je, da je za prenos naučenega na delovno mesto pomembno sodelovanje in podpora s strani nadrejenih (Bader & Bloom, 1995; Rampersad, 2004; Spitzer, 2005). Bader in Bloom (1995, str. 98-99) na primer ugotavljata potrebo po sodelovanju nadrejenih že pri načrtovanju in pripravi usposabljanj. Po njunem naj bi tudi izvajalec usposabljanj v managerjih prepoznal svojo pomembno stranko.

Vodje naj bi bili tisti, ki pojasnijo, kako naj usposabljanje izboljša delovanje posameznikov in prispeva k doseganju ciljev podjetja oziroma ciljev posameznega oddelka. Vodje sporočajo pričakovanja glede usposabljanj in sooblikujejo učne cilje na tak način, da bodo čim bolj skladni z interesi zaposlenih. Udeleženci usposabljanj s pomočjo vodij prepoznajo namen usposabljanj, pa tudi svoje osebne koristi, ki jih bodo uresničili z udeležbo na usposabljanjih. Tudi Magjuka in Baldwin (1991) predlagata, da je potrebno pred izvedbo usposabljanj izpeljati določene managerske dejavnosti, s katerimi podjetje pri udeležencih vpliva na zaznavanje pomembnosti usposabljanj in njihovo motivacijo za učenje in prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu (Wieland Handy, 2008, str. 10). Delovanje managementa zaposlenim pomeni pomemben signal, vpliva na njihova zaznavanja ter posledično na vedênje (Wieland Handy, 2008).

Podpora vodij se zdi ključna tudi v smislu njihovega vključevanja pri pojasnjevanju pričakovanj glede delovanja po končanih usposabljanjih, prepoznavanju priložnosti za uporabo naučenega, pomoči pri obravnavi težav, povezanih z uporabo naučenega ter posredovanju ustreznih informacij za uspešno uporabo novih informacij (Devos et al., 2007; Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 16). Tudi Bader in Bloom (1995, str. 98-99) poudarjata pomen pravočasnega skupnega načrtovanja aktivnosti po končanih usposabljanjih. Udeleženci usposabljanja v vsakodnevni praksi, ki sledi usposabljanjem in s pomočjo ustreznih povratnih informacij s strani neposrednih vodij, vzdržujejo in utrjujejo uporabo pridobljenega znanja.

Tamkin (2005, v Campbell, 2006) pri izvedbi usposabljanj in sledilnih aktivnosti še posebej poudarja pomen slogov vodenja, ki jih uporabljajo neposredno nadrejeni. Kot pravi Rampersad (2004, str. 47), naj bi neposredni vodja svoje ljudi vodil na takšen način, »da bi se sami želeli spremeniti, ne pa da bi imeli občutek, da se morajo spremeniti«. Vodja naj torej deluje kot inštruktor ali mentor. Svoje zaposlene naj uči, spodbuja, hkrati pa vrednoti njihovo uspešnost (Bader & Bloom, 1995, str. 12). Vloga in odgovornost neposrednih vodij namreč je, da spodbujajo strokovni razvoj svojih sodelavcev (Hirtz, Murray & Riordan, 2007, str. 23), to

pa pomeni omogočanje in spodbujanje uporabe novega znanja (Bader & Bloom, 1995, str. 12) in novega ali spremenjenega vedénja.

Podpora s strani nadrejenih je opredeljena kot vključevanje managerjev v pojasnjevanje pričakovanj o ustreznem delovanju po usposabljanjih, v prepoznavanje priložnosti za uporabo novega znanja, veščin in stališč ter v postavljanje realnih ciljev, ki so utemeljeni na usposabljanjih. Nadrejeni pa tudi delajo s posamezniki ter skupno rešujejo njihove morebitne probleme, na katere naletijo, ko uporabljajo naučeno, in posredujejo povratno informacijo zaposlenim, ko le ti uspešno uporabijo novo znanje (Wieland Handy, 2008, str. 16). Gre pravzaprav za obseg, do katerega neposredno nadrejeni podpirajo in krepijo uporabo naučenega na delovnem mestu (Devos et al., 2007, str. 183).

V določenih pogojih pa lahko neposredni vodje s svojim vedénjem predstavljajo tudi oviro za boljše učenje in prenos naučenega na delovno mesto (Devos et al., 2007). Še posebej se to dogaja, kadar vodje nasprotujejo uporabi novega znanja, veščin in stališč. To se pojavi v primerih, ko sami, tudi v smislu zgleda, uporabljajo drugačne tehnike, kot so se jih njihovi podrejeni učili na usposabljanjih, ko ne želijo pomagati svojim podrejenim pri prepoznavanju priložnosti za uporabo naučenega na delovnem mestu, ali v primerih, ko zaposleni uspešno uporabijo na usposabljanju pridobljeno znanje, oni pa jim posredujejo neprimerno oziroma negativno povratno informacijo (Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 7). Gre torej za zaznavanje negativnih odzivov, ki jih o uporabi veščin, pridobljenih na usposabljanju, od svojih vodij pridobivajo zaposleni (Devos et al., 2007).

3.3.3 Podpora usposabljanj s strani sodelavcev

Kot pomemben dejavnik prenosa naučenega iz konteksta usposabljanj v kontekst dela se kaže tudi podpora s strani sodelavcev. Devos et al. (2007, str. 183) jo opredeljujejo kot obseg, do katerega sodelavci krepijo in podpirajo uporabo naučenega na delovnem mestu. Opredelimo jo lahko tudi kot stopnjo, po kateri sodelavci skupno prepoznavajo in uresničujejo priložnosti, ki se v podjetju ponujajo v smislu učenja in uporabe naučenega na usposabljanjih.

Sodelavci so torej lahko pomembni »agenti prenosa« naučenega iz okolja usposabljanj na delovno mesto. To uresničujejo z javnim izražanjem pričakovanj, da bodo njihovi kolegi novo znanje dejansko uporabili, s spodbujanjem uporabe novega znanja, z izkazovanjem potrpljenja pri težavah, ki se pri njihovih sodelavcih in v delovni skupini pojavljajo zaradi prvih poskusov uporabe novega znanja, s ponujanjem pomoči pri uporabi novo naučenega znanja ter z izražanjem spoštovanja do sodelavcev, ki se trudijo uporabljati znanja iz usposabljanj (Devos et al., 2007; Holton III et al., 2003).

Za uspešnost usposabljanj je pomembna celotna delovna skupina ter v njej uveljavljene norme. Te lahko učenje ter uporabo naučenih tehnik omogočijo, pa tudi onemogočijo (Devos

et al., 2007; Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 16). Bolj kot je skupina odprta do sprememb, bolj verjetno prihaja do prenosa naučenega v uporabo pri delu. Odprtost do sprememb opredeljujemo kot odpor oziroma kot pripravljenost delovne skupine, da vloži energijo v uresničevanje sprememb ter kot stopnjo podpore posameznikom, ki uporabljajo tehnike, naučene na usposabljanjih (Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 18). Gre torej za obseg, do katerega posamezniki prevladujoče skupinske norme zaznavajo kot spodbudo ali kot oviro za uporabo naučenega na usposabljanjih (Devos et al., 2007).

3.3.4 Spodbude za uporabo naučenega

Holton III et al. (2003) prepoznavajo obstoj nekaterih organizacijskih mehanizmov, s katerimi je v podjetjih moč spodbuditi uporabo na usposabljanjih pridobljenega znanja, veščin in stališč (Devos et al., 2007; Wieland Handy, 2008). Mehanizmi so skladni s Herzbergovo motivacijsko teorijo (Herzberg, 1987). Med njimi je torej moč prepoznati dejavnike, ki »ustvarjajo pogoje« za uporabo naučenega oziroma »odstranjujejo morebitne neprijetnosti« ter dejavnike, ki posameznike »neposredno motivirajo« k uporabi naučenega (Lipičnik, Možina, 1993).

3.3.4.1 Ustvarjanje pogojev ter odstranjevanje možnih neprijetnosti

Med dejavniki, ki odstranjujejo možne neprijetnosti in ustvarjajo pogoje za uporabo naučenega na delovnem mestu, lahko prepoznamo v prvi vrsti dejavnike nadzora, ustvarjanja ustreznih delovnih pogojev ter omogočanja povratnih informacij glede uspešnosti ter uporabe naučenega pri delu.

Nadzor se izraža skozi mehanizme, ki omogočajo, da je zaposleni, ki pri delu ne uporabi novih, na usposabljanju naučenih tehnik, temu ustrezno opozorjen, če pa naučeno uporabi, sledijo pozitivne posledice. V izvajanje nadzornih aktivnosti se lahko vključuje večina zaposlenih v podjetju (Wieland Handy, 2008). Če torej posameznik, ki se je udeležil usposabljanja, ne uporabi tega, česar se je naučil in kar se od njega pričakuje, lahko to drugi opazijo in ustrezno odreagirajo. Holton III et al. (2003) prepoznavajo pomemben motivacijski vpliv graj, kazni, odklanjanja in poslabšanih odnosov s sodelavci, »kazenskega« nalaganja prevelike količine novega dela ipd. Izpostaviti pa velja tudi situacije, ko posameznik naučenega pri svojem delu ne uporabi in zaradi tega ni deležen obetane povečanja plače. Holton III et al. (2003) prepoznavajo pomemben vpliv prepoznavanja/pričakovanih pozitivnih učinkov usposabljanj na razne vidike poslovanja – morebitne večje storilnosti in delovne učinkovitosti, večjega osebnega zadovoljstva tistih zaposlenih, ki se udeležujejo usposabljanj, povečanega spoštovanja posameznikov, ki naučeno uporabijo pri svojem delu, s strani drugih, večje plače ali nagrade, priložnosti za kariero ali napredovanje po organizacijskih hierarhiji zaradi uporabe naučenega na delovnem mestu ipd.

Garvin et al. (2008) ter Holton III et al. (2003) ugotavljajo, da utegnejo biti učeči se posamezniki in podjetje bolj uspešni, če podjetje svojim zaposlenim omogoča učenje in uporabo naučenega z dostopnostjo potrebnih sredstev ter povratnih informacij o uspešnosti ter uporabi naučenega pri delu. Zaposlenim naj bodo torej po usposabljanjih na voljo ustrezna finančna sredstva, material, oprema ter informacije, torej sredstva, ki jih zaposleni utegnejo potrebovati za prenos naučenega v uporabo na delu. Omeniti velja tudi časovni vidik zagotavljanja tovrstnih sredstev. Wieland Handy (2008) na primer omenja, da naj zaposleni, še preden pristopijo k preizkušanju naučenega, vedo, kdo jim bo pri tem pomagal (Wieland Handy, 2008).

Raziskave kažejo, da so za uresničevanje prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu pomembne povratne informacije, hitrost njihovega posredovanja ter njihova specifičnost. Posredovanje povratnih informacij oziroma inštruiranje za uspešnost je opredeljeno kot obseg tvornih predlogov, pomoči in povratnih informacij, ki jih posameznik prejme od ljudi v svojem delovnem okolju in v trenutkih, ko skuša uporabiti naučeno ali ko skuša izboljšati svojo uspešnost. Udeleženci usposabljanja lahko pridobivajo povratne informacije o svoji uspešnosti in uporabi naučenega od svojih sodelavcev, drugih zaposlenih, neposredno nadrejenih ter drugih managerjev. Povratna informacija je lahko podana v obliki formalnih ali neformalnih pokazateljev uspešnosti oziroma delovanja (Devos et al., 2007, str. 183; Holton III et al., 2003; Wieland Handy, 2008, str. 15).

3.3.4.2 Neposredno motiviranje

Kot sem že zapisal, lahko zaposleni usposabljanja zaznavajo kot priložnost za povečanje svoje storilnosti in osebnega zadovoljstva. Če usposabljanja povežejo še s povečanim spoštovanjem do njih, možnostmi za večjo plačo, drugimi drobnimi nagradami ter priložnostmi za napredovanje in kariero, pa tudi raznimi drugimi oblikami potrjevanja za primere uspešne uporabe naučenega (Richey, 2000, str. 118), je verjetnost prenosa naučenega v uporabo na delu še večja – še posebej ob predpostavki, ki sem jo že omenjal, da imajo pri tem na razpolago vsa potrebna sredstva in ustrezen proračun (Devos et al., 2007, str. 183; Wieland Handy, 2008, str. 15).

Prav tako sem že omenjal možnosti, da utegnejo udeleženci, ki naučenega ne prenesejo v uporabo na delu, zaradi tega občutiti različne negativne posledice. Gre predvsem za različne primere opozoril, graj, kazni za neuporabo naučenih tehnik (Holton III et al., 2003), zamere pri sodelavcih, posledično večjih količin novega, »kazenskega« dela ali pa za izostanek povečanja plače. Pričakovanja, da bo uporaba ali neuporaba naučenega povzročila ustrezne posledice, torej ima moč spodbujanja učenja ter prenosa naučenega v delovno situacijo (Holton et al., 2003, Wieland Handy, 2008, str. 17; Devos et al., 2007).

3.4 Vplivi usposabljanj in njihovih dejavnikov na uspešnost podjetja

Znanost zelo prepričljivega odgovora o učinkovitosti in uspešnosti usposabljanj nima. V literaturi je moč najti nekaj empiričnih raziskav (Duncan, Hoffman, 1979; Institute of Education, 1982; Brown, 1983; Mincer, 1984; Russel et al., 1985; Barron et al., 1989; Carnevale, Schulz, 1990; Bartel, 1994; Baker, Wooden, 1995; Billett, Cooper, 1998; OTFE, 1998; Blandy et al., 2000; Lane et al., 2001; Campbell, 2006; Lyles, Salk, 2007), ki skušajo dokazati vpliv usposabljanj na različne vidike delovanja posameznikov in podjetij. Zanimivi so tudi rezultati dveh meta-raziskav o vplivih sistematično zasnovanih usposabljanj na različne vidike uspešnosti – zadovoljstvo udeležencev, učenje, vedénjske, spoznavne ter rezultatske spremembe (Arthur et al., 2003; Burke et al., 2006). Raziskave nakazujejo obstoj nekaterih vzročno-posledičnih povezav med obsegom in kakovostjo usposabljanj na eni strani ter uspešnostjo oziroma učinkovitostjo podjetij in/ali zaposlenih na drugi. Poleg tega raziskave povezujejo usposabljanja s prenosom znanja. Zaposleni tako glede na raziskave z usposabljanji pridobijo na zaposljivosti, prožnosti delovanja, delovni morali, plači, izboljšujejo lahko svojo storilnost. Podjetja pa poleg povečanja storilnosti pridobivajo na obsegu poslovanja, zniževanju stroškov, povečevanju učinkovitosti z zmanjševanjem časovnih in materialnih izgub, zniževanju stopnje absentizma ter manjšem številu nesreč pri delu. Šibka točka mnogih tovrstnih raziskav je v tem, da se osredinjajo na specifične gospodarske dejavnosti, kar omogoča le omejeno posploševanje ugotovitev.

Podrobneje raziskave ugotavljajo, da usposabljanja vplivajo na višino zaslužka zaposlenih, saj se 10 % porast obsega usposabljanja v obdobju treh let odrazi na 1,5 % porastu plač (Barron, Black & Loewenstein, 1989; Brown, 1983; Duncan & Hoffman, 1979; Mincer, 1994). Mnoge raziskave povezujejo usposabljanja in storilnost. Ugotavljajo, da 10 % povečanje obsega usposabljanj omogoča 1 % do 3 % povečanje storilnosti (Barron et al., 1989; Blandy et al., 2000, str. Table 7), 5 % povečanje udeležb na usposabljanjih v proizvodnem podjetju pa na primer doprinese k 4 % povečanju storilnosti (Bartel, 1994; Campbell, 2006). Russell, Terborg in Powers (1985) s primerjavo poslovanja poslovnih enot večjega trgovinskega podjetja ugotavljajo in potrjujejo povezanost izvajanja programov usposabljanja ter obsega prodaje po posameznih poslovalnicah (1985). Szulanski (1996) ter Gupta in Govindarajan (2000, 1991) ugotavljajo, da pogostost komunikacije med podjetji, njihovimi enotami ter med posamezniki krepí prenos (prikritega) znanja. Komunikacijo spodbujajo različni socializacijski mehanizmi, ki so še posebej pomembni pri prenosu prikritega znanja (Gupta & Govindarajan, 2000). Usposabljanja in z njim povezane dejavnosti ravnanja z ljudmi utegnejo biti pomemben socializacijski mehanizem, ki spodbuja prenos znanja v podjetju (Lyles & Salk, 2007). Intenzivnejši prenos znanja glede na raziskave vpliva na splošno uspešnost podjetja, obseg njegovega poslovanja, doseganje tržnega deleža, pa tudi na dobiček (Lane et al., 2001; Lyles & Salk, 2007).

Tabela 3-5 podaja pregled raziskav, v katerih so avtorji ugotavljali vplive usposabljanj, vključuje pa tudi nekatere, ki raziskujejo vpliv določenih praks ravnanja z ljudmi pri delu in ki so tesno povezane z usposabljanji, oziroma je z njimi moč podpreti izvedbo usposabljanj. Prakse so tesno povezane z dejavniki učenja in prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu. Vplive, ki jih raziskovane aktivnosti povzročajo, lahko prepoznamo kot:

- a) spremembe finančne uspešnosti podjetja,
- b) spremembe nefinančne uspešnosti podjetja,
- c) spoznavne in vedénjske spremembe v podjetju,
- d) povečan prenos znanja in s tem spodbujanje organizacijskega učenja v podjetju.

Tabela 3-5: Raziskave vpliva dejavnikov usposabljanj, učenja in prenosa naučenega

Dejavniki	Vpliv	Avtorji
a) Vplivi na finančno uspešnost podjetja		
Delovni odnosi med zaposlenimi in managementom, utemeljeni na sodelovanju in skupnem reševanju težav in nesoglasij, upoštevanju pobud s strani zaposlenih, posredovanju povratne informacije, formalni in neformalni samostojnosti zaposlenih ipd.	V primerjavi s tradicionalnimi pristopi, osnovanimi na tekmovalnem odnosu, se kaže večji vpliv na zmanjševanje stroškov, zmanjševanje izmeta, višjo storilnost, večjo donosnost na delovno uro.	Cutcher-Gershenfeld, 1991; Huselid, 1995
Izvajanje programov usposabljanja v proizvodnih podjetjih, ki glede na konkurenčna podjetja zaostajajo po storilnosti.	Rast storilnosti posameznikov in podjetja. Po mnenju avtorja pa so potrebne dodatne raziskave za analizo vpliva različnih dimenzij usposabljanj (npr. obsega, dolgoročnosti učinkov ipd.).	Bartel, 1994; Huselid, 1995
Izvajanje programa usposabljanj	Izboljšana finančna uspešnost in predvsem povečan obseg prodaje.	Huselid, 1995; Russell et al., 1985
Izvajanje programov usposabljanja kot spodbude za prenos znanja, za izmenjavo znanja med matico in hčerinskimi podjetji ter razširjanjem znanja podjetja.	Zaznavanje večje uspešnosti podjetja, povečanja obsega poslovanja, povečanja tržnega deleža, doseganja načrtovanih ciljev in usvarjanja dobička.	Lane et al., 2001; Lyles & Salk, 2007
b) Vplivi na nefinančno uspešnost podjetja		
Krožki kakovosti kot metoda usposabljanj, vzpostavitev neposrednih kanalov komunikacije med zaposlenimi in njihovimi vodji, vključevanje zaposlenih v sprejemanje delovnih odločitev.	Kaže se povečanje kakovosti izdelkov.	Huselid, 1995; Katz, Kochan & Gobeille, 1983
Izvajanje dejavnosti organizacijskega razvoja – usposabljanje, postavljanje ciljev in vodenje s cilji, iskanje kadrov in njihov izbor, posredovanje povratnih informacij, ocenjevanje zaposlenih, uporaba denarnih nadomestil, metod vodenja, tehnik odločanja, preoblikovanja dela, prožnosti delovnega mesta.	Kažejo se pozitivni učinki na storilnost zaradi višje kakovosti izdelkov in nižjih stroškov, znižanega absentizma in fluktuacije zaposlenih ter manjšega števila nesreč pri delu in stavk.	Guzzo et al., 1985; Huselid, 1995

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

Dejavniki	Vpliv	Avtorji
c) Spoznavne in vedénjske spremembe		
Načrtovanje za oblikovanje timov na podlagi uravnovešanja veščin in s tem zaposlovanje pravih ljudi, pogostejše vrednotenje uspešnosti za večjo naklonjenost tveganju, inovacijam, novim pristopom k delu, vključno z ocenjevanjem kolegov; uvedba sistemov nagrajevanja, ki omogočajo svoboda raziskovanja, pravico do napak, oblikovanje pravih timov, izvedbo podjetniških idej, dvojne karijerne lestvice, napredovanje ipd.; uvedba managementa karier z opolnomočenjem zaposlenih, vodenjem s primeri, stalnim izobraževanjem in usposabljanjem ter dolgoročnimi karierni cilji.	Spodbujanje inovacij in krepitev ustvarjalnosti	Gupta & Singhal, 1993; Minbaeva, 2005
Obstoj dveh sistemov praks ravnanja z ljudmi pri delu. Za prvega se značilne interdisciplinarne delovne skupine, krožki kakovosti, sistemi za zbiranje predlogov zaposlenih, načrtovano kroženje zaposlenih med delovnimi mesti, delegiranje odgovornosti, integracija funkcij, nagrajevanje glede na uspešnost, za drugega pa izvajanje obsežnejšega zunanjega in notranjega usposabljanja.	Kažejo se večje zmožnosti inoviranja, še posebej če so prakse ravnanja z ljudmi uporabljene v paketu. Za inovativna storitvena podjetja je značilen drugi sistem (prevada notranjega in zunanjega usposabljanja).	Laursen & Foss, 2003
d) Prenos znanja in organizacijsko učenje		
Razvoj absorpcijske kapacitete z obsežnim usposabljanjem, vrednotenjem uspešnosti, nagrajevanjem uspešnosti ter spodbujanjem notranje komunikacije.	Povečan prenos znanja	Minbaeva, Pedersen & Björkman, 2003
Pogostost komunikacije med podjetji, številne izmenjave posameznikov, uporaba socializacijskih mehanizmov; še posebej v primeru prikritega znanja.	Povečan prenos znanja	Gupta & Govindarajan, 1991, 2000; Szulanski, 1996
Izostanek neposrednih stikov med ljudmi iz različnih oddelkov zavira prenos znanja, zato so pomembni skupni projekti, samostojne delovne skupine ter prožna delovna razporeditev. Pomembno je spodbujanje dovzetnosti za sprejem novih impulzov iz zunanjega okolja, spodbujanje izmenjave informacij v podjetju, možnosti za spremembe in prilagoditve v vzorcih aktivnosti in s tem prilagoditev novim potrebam in spremenjenim pogojem.	Spodbujanje prenosa znanja	Hansen, 1999; Lyles & Salk, 2007

4 ORGANIZACIJSKO UČENJE

Študij organizacijskega učenja je za razliko od študija individualnega učenja, kjer prevladuje nekaj jasno oblikovanih teorij, dokaj razdrobljen in multidisciplinaren (Kim, 1993; Shrivastava, 1983). Posamezni avtorji organizacijsko učenje večinoma opredeljujejo le z določenih vidikov, tako da pogosto velja na področju managementa uporabiti skupek večih opredelitev (Dimovski & Colnar, 1999). V nadaljevanju je nanizanih nekaj od teh opredelitev.

Po ugotovitvah Shrivastave (1983) je moč organizacijsko učenje opredeliti na eni strani kot prilagajanje podjetja spremembam v okolju, na drugi strani pa kot institucionalizacijo izkušenj, izmenjavo predpostavk ter razvoj baze znanja v podjetju. Levinthal in March (1993) pa organizacijsko učenje povezujeta z uravnovešanjem nasprotujočih si ciljev izrabe obstoječih zmožnosti na eni strani ter razvijanja novega znanja na drugi. Stata (1989) meni, da je organizacijsko učenje predvsem glavni vir inovacij, hitrost organizacijskega učenja pa za podjetje predstavlja njegovo trajno konkurenčno prednost.

Organizacijsko učenje naj bi bilo neprestano potekajoč proces. Da bi to bilo v podjetju moč doseči, je potrebno dele procesa institucionalizirati v obliki formalnih sistemov učenja, poleg tega pa vzdrževati tudi neformalne in priložnostne organizacijske pobude. Primeri formaliziranih sistemov so npr. sistemi strateškega načrtovanja, managerski informacijski sistemi, proračunski sistemi itd., priložnostne pobude pa managerski sveti za strateško odločanje, neformalna informacijska omrežja itd. (Shrivastava, 1983)

Fiol in Lyles (1985, str. 803) na podlagi razmišljanj drugih ugotavljata, da gre pri organizacijskem učenju na eni strani za težje prepoznavne spremembe v stanjih znanja, na drugi strani pa za nekoliko lažje prepoznavne spremembe v strukturnih elementih in akcijskih izidih podjetja. Podobno opredeljujeta organizacijsko učenje Daft in Huber (1987; Dimovski, 1994, str. 6), ko prepoznavata sistemsko-strukturni in interpretativni vidik organizacijskega učenja. Schwandt in Marquardt (2000) pa menita, da organizacijsko učenje predstavlja kompleksna razmerja med ljudmi, njihovimi aktivnostmi, simboli in procesi v podjetju.

Crossan, Lane in White (1999, str. 525) prepoznavajo tri ravni organizacijskega učenja ter dodajajo, da so individualna, skupinska in organizacijska raven organizacijskega učenja povezane s štirimi vrstami družbenih in psiholoških procesov – intuicijo (izkušnjami, podobami, metaforami), tolmačenjem (jezikom, miselnimi mapami, dialogi), integracijo (skupnim razumevanjem, interaktivnimi sistemi) ter institucionalizacijo (rutinami, pravili in postopki). Družbeni in psihološki procesi so med sabo tesno povezani, saj spoznavanje vpliva na aktivnosti, aktivnosti pa vplivajo na spoznavanje.

March in Olsen (1975) poudarjata vpliv okolja na prepričanja posameznikov ter vpliv teh prepričanj na aktivnosti posameznikov in podjetja. Reakcija okolja je tista, ki po njunem mnenju opredeljuje organizacijsko učenje. Argyris in Schön (1978) organizacijsko učenje opredeljujeta kot odkrivanje napak in njihovo popravljanje. Tudi za Dafta in Weicka (1984) je organizacijsko učenje povezano z razumevanjem povezav med dejavnostmi podjetja ter njegovim okoljem.

Meyer-Dohm (1992) meni, da je organizacijsko učenje neprestano preizkušanje ter preoblikovanje izkušenj v skupno znanje. Do tega ima podjetje dostop in ga vsakodnevno uporablja za uresničevanje svojega namena. Tudi Levitt in March (1988) menita, da organizacijsko učenje sestavlja doživljanje lastnih in tujih izkušenj, njihovo tolmačenje³⁶ ter zapis izkušenj v organizacijski spomin oziroma v organizacijske rutine³⁷. Šele zapis izkušenj in njihovih tolmačenj omogoča ponoven priklic naučenega.

Huber (1991, str. 88-89) učenje opredeljuje kot obdelavo informacij³⁸ in dodaja, da je takšno učenje pogosto nenamerno in podzavestno. Prav tako po njegovem ni nujno, da učenje povečuje uspešnost ali vsaj potencialno uspešnost tistih, ki se učijo. Učijo se namreč lahko na nepravi način, če pa se že učijo pravilno, pa gre morda za neprave vsebine. V vsakem primeru pa velja, da se vsa podjetja učijo (Kim, 1993, str. 37). Day (1994) meni, da organizacijsko učenje sestavljajo nepristransko poizvedovanje, utemeljeno tolmačenje in pomnjenje. Lee, Courtney in O'Keefe (1992) na organizacijsko učenje gledajo kot na ciklični proces, pri katerem akcije posameznikov vodijo v interakcijo z okoljem, posamezniki odzive okolja tolmačijo, se s tem učijo ter hkrati posodablajo svoja prepričanja o vzročno-posledičnih povezavah. Tudi Nadler in Gerstein (1992) ugotavljata, da učenje poteka v okolju, ki išče rezultate preizkusov, jih raziskuje in razširja po podjetju.

Cavaleri in Fearon (1996) organizacijsko učenje opredeljujeta kot namerno ustvarjanje skupnih pomenov na podlagi skupnih izkušenj ljudi v podjetju. Shrivastava (1983, str. 10) učenje povezuje tudi z interakcijo med posamezniki in skupinami v podjetju. Posledica tovrstne interakcije je stres, ki lahko še dodatno spodbudi učenje v skupinah in podjetju. Nonaka in Takeuchi (1996) ugotavljata, da v učenje in ustvarjanje novega znanja vodi neprestani dialog med implicitnim in eksplicitnim znanjem. Znanje sicer ustvarjajo posamezniki, šele podjetje pa lahko z omogočanjem interakcije med njimi omogoči njegovo

³⁶ Tolmačenje je opredeljeno kot »proces interpretiranja dogodkov in razvijanja skupnega razumevanja ter konceptualnih shem med člani organizacije [oziroma] kot proces, preko katerega enota informacije pridobi svoj pomen.« (Dimovski, 1994, str. 22)

³⁷ »Rutine vsebujejo oblike, pravila, postopke, dogovore, strategije in tehnologije, okoli katerih je zgrajeno podjetje in preko katerih podjetje deluje. Vsebujejo tudi strukture prepričanj, spoznavne okvire, paradigme, kodekse, kulture in znanje, ki formalne rutine podpira, jih izboljšuje ali pa jim nasprotuje. Rutine so neodvisne od posameznikov in so zmožne preživetja kljub precejšnji fluktuaciji kadrov.« (Levitt & March, 1988, str. 320)

³⁸ Obdelava vključuje zajemanje, razširjanje ali tolmačenje informacij (Huber, 1991, str. 89).

artikulacijo in ojačitev. Prilagajanje podjetja okolju pa je tesno povezano s postopki odločanja, oziroma z usmerjanjem pozornosti, iskanjem informacij ter postavljanjem ciljev v podjetju (Cyert & March, 2000).

Huber (1991) organizacijsko učenje povezuje s spremembami v naboru potencialnega vedënja posameznikov, skupin, podjetij, pa tudi panog ali celotnih družb. Tudi Kim (1993) povezuje individualno in organizacijsko učenje ter ugotavlja, da lahko doživljajo in opazujejo izkušnje le ljudje, posamezniki, ki razmišljajo o doživetih izkušnjah, jih zavestno ali podzavestno vrednotijo ter na njihovi osnovi oblikujejo in preizkušajo abstraktne koncepte. Organizacijsko učenje pa se po njegovem uresničuje šele z izmenjavo spoznavnih okvirov ter rutin med posameznikovimi individualnimi in skupnimi mentalnimi modeli³⁹. Slednji predstavljajo tudi aktivni spomin podjetja, ki opredeljuje, čemu podjetje posveča svojo pozornost, kako izbere svojo reakcijo na spremembe v okolju ter kaj si od svojih izkušenj zapomni. Levitt in March (1988) menita, da se podjetja učijo iz zaključkov iz preteklosti, ki jih ohranjajo v obliki rutin. Te potem usmerjajo vedënje v podjetju. Marquardt (1996) ugotavlja, da podjetja, ki se učijo, zbirajo, upravljajo in uporabljajo znanje in se stalno preoblikujejo z namenom, da bi vse to izvajala še bolje. Slater in Narver (1995) menita, da je organizacijsko učenje v svoji osnovi razvoj novega znanja ali razumevanja, ki pa ima potencial vpliva na vedënje. Tudi Kim (1993, str. 43) organizacijsko učenje opredeljuje kot povečevanje zmožnosti podjetja za uspešno izvedbo aktivnosti, podobno pa meni tudi Jones (2000), ki povezuje organizacijsko učenje in uspešnost podjetja. Učenje opredeljuje kot »proces, preko katerega skušajo managerji povečevati zmožnosti zaposlenih, zato da bi ti bolje razumeli in bolje ravnali s podjetjem in njegovim okoljem« (Jones, 2000, str. 472). Senge (1994) pojav organizacijskega učenja pripisuje podjetjem, v katerih zaposleni neprestano povečujejo svoje zmožnosti za ustvarjanje resnično želenih rezultatov in ki negujejo nove in razširjene vzorce razmišljanja, omogočajo kolektivna prizadevanja ter stalno učenje, kako se učiti skupaj. Crossan, Lane, White in Djurfeldt (1995) učenje opredeljujejo kot proces sprememb v spoznavanju in v vedënju, ki pa po njegovem mnenju vedno ne vodijo v večjo uspešnost. Tudi za Fiola in Lylesa (1985) organizacijsko učenje pomeni proces izboljševanja aktivnosti zaradi boljšega znanja in razumevanja. Po mnenju Jarvina (1993) organizacijsko učenje pomeni ustvarjanje, zajemanje in prenašanje znanja ter spreminjanje vedënja na način, v katerem se zrcali novo znanje in nova razumevanja. Mills in Friesen (1992) pa zelo konkretno organizacijsko učenje povezujeta z notranjo inovativnostjo ter izboljševanjem kakovosti, razmerij s kupci in dobavitelji, z uspešnejšim uresničevanjem poslovne strategije ter večjo dobičkonosnostjo.

³⁹ Po mnenju Kima (1993, str. 40) so mentalni modeli povezani z operativnim in konceptualnim učenjem. Operativno učenje rezultira v »know-how« znanju, zajetem v obliki rutin (npr. izpolnjevanje obrazcev, rokovanje z določenim strojem, stikalno napravo ipd.), konceptualno učenje pa ima opraviti z naravo pojava, postopkov, pogojev, spoznanj ipd., torej z »know-why« znanjem. Takšno znanje lahko vodi v nastanek novih spoznavnih okvirov in možnosti za reševanje problemov na radikalnejši način.

Dimovski (1994) podaja celovit pregled preteklega raziskovanja in pri tem prepozna štiri različne poglede na organizacijsko učenje. V modelu združuje informacijski, interpretativni, strateški ter vedenski pristop, organizacijsko učenje pa opredeljuje kot proces zajemanja informacij, tolmačenja informacij ter rezultirajočih vedenskih ter spoznavnih sprememb. Te po njegovem mnenju tudi vplivajo na uspešnost podjetja. Tabela 4-1 opredelitve različnih avtorjev klasificira po procesnih sestavinah organizacijskega učenja, kot jih opredeljuje Dimovski (1994).

Tabela 4-1: Pregled vsebin organizacijskega učenja

Opredelitve organizacijskega učenja	Avtor
a) z vidika zajemanja informacij	
Detekcija napak.	Argyris & Schön (1978)
Odkrito in nepristransko poizvedovanje.	Day (1994)
Ustvarjanje, zajemanje in prenašanje znanja.	Day (1994), Garvin (1993)
Iskanje in raziskovanje posledic izkušenj ter njihovo razširjanje.	Nadler & Gerstein (1992)
b) z vidika tolmačenja informacij	
Ustvarjanje skupnih razlag na podlagi skupnih izkušenj.	Cavaleri & Fearon (1996, v Bontis et al. (2002, str. 439)
Ustvarjanje znanja o povezavah med akcijami podjetja in okoljem	Daft & Weick (1984)
Utemeljeno tolmačenje in dosegljivost spomina.	Day (1994)
Obdelava informacij.	Huber (1998)
Testiranje in preobrazba izkušenj v skupno znanje.	Meyer-Dohm (1992), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
c) z vidika spoznavnih in vedenskih sprememb	
Spremembe v spoznavanju in vedanju.	Crossan, Lane, White & Djurfeldt (1995), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Proces izboljšanja akcij skozi boljše znanje in razumevanje.	Fiol & Lyles (1985)
Aktivnosti posameznikov in interakcija podjetja z okoljem, tolmačenje odzivov in dopolnjevanje prepričanj posameznikov glede vzročnih povezav.	Lee, Courtney & O'Keefe (1992); Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Spremembe vedenja, ki odraža novo znanje in razumevanja.	Garvin (1993; v Bontis, Crossan & Hulland, 2002, str. 437)
Sprememba nabora možnega vedenja.	Huber (1998)
Povečevanje zmožnosti podjetja za uspešno akcijo.	Kim (1993)
Uravnotežanje razvijanja novega znanja in izrabe trenutnih zmožnosti.	Levinthal & March (1993), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Zapis spoznanj iz preteklosti v obliki rutin, ki usmerjajo vedenje.	Levitt & March (1988)
Samo-preobrazba podjetja za boljše zbiranje, upravljanje ter uporabo znanja.	Marquardt (1996), Marquardt (1996); Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Notranja inovacija s povečevanjem kakovosti, izboljšanjem odnosov s strankami in dobavitelji, uspešnejšo izvedbo strategije, doseganjem dobičkonosnosti.	Mills & Friesen (1992), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Proces nastajanja inovacij.	Stata (1989), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Neprestano povečevanje zmožnosti posameznikov za ustvarjanje rezultatov ter novi, razširjeni vzorci razmišljanja; učenje, kako se učiti skupaj.	Senge (1994), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)
Razvoj novega znanja ali razumevanja s potencialom vplivanja na vedenje.	Slater & Narver (1995), Bontis, Crossan & Hulland (2002, str. 437)

4.1 Zajemanje informacij

Zajemanje informacij je namen mnogih formalnih, neformalnih in aformalnih aktivnosti v podjetju. Primeri formalnih aktivnosti so različna anketiranja med kupci oziroma strankami, izvajanje raziskovalno-razvojnih projektov, formalna ocenjevanja zaposlenih, analize konkurenčnih proizvodov ipd. V zajemanje informacij pa so usmerjene tudi mnoge neformalne in aformalne aktivnosti, kot je na primer priložnostno branje časopisov, spontani klepeti ob kavici ipd. (Huber, 1991, str. 91).

Huber (1991) ugotavlja, da lahko podjetje zajema informacije z učenjem ob rojstvu podjetja, lastnim izkustvenim učenjem, učenjem iz izkušenj drugih, z zaposlovanjem ljudi, ki znanje že imajo ter z namernim iskanjem informacij. Tudi Dimovski (1994, str. 11) prepozna enake načine zajemanja informacij, prepozna pa poleg zgoraj omenjenih načinov tudi neposredno učenje iz poskusov in napak, notranji benchmarking, ter učenje z uporabo zunanjega benchmarkinga. Levitt in March (1988) poudarjata, da je organizacijsko učenje posledica namernega organizacijskega iskanja informacij ter učenja iz neposrednih izkušenj, eksperimentiranja in učenja na podlagi poskusov in napak.

4.1.1 Učenje iz lastnih izkušenj, poskusov in napak ter eksperimentiranje

Pri učenju ob rojstvu podjetja so vir znanja ljudje, ki podjetje ustanovijo. Učenje je posledica znanja, ki ga podjetje podeduje od ustanoviteljev ter dodatnega znanja, naučenega v času formalnega snovanja podjetja. Tovrstno učenje je pomembno, saj utegne vplivati tudi na to, kakšne informacije podjetje kasneje išče, kaj utegne podjetje doživljati in kako utegne doživetja tolmačiti, v veliki meri pa vpliva tudi na procese socializacije novo zaposlenih posameznikov (Huber, 1991, str. 91; Schein, 2004).

Podjetja del informacij in svojega znanja zajemajo z neposrednimi izkušnjami. Shrivastava (1983) organizacijsko učenje opredeljuje kot institucionaliziranje izkušenj⁴⁰. V veliki večini primerov gre pri tem za nenamerne in nesistematične aktivnosti v podjetju. Učenje na podlagi organizacijskega eksperimentiranja na primer temelji na posredovanju povratnih informacij o vzročno-posledičnih povezavah ali pa na samoiniciativnem pridobivanju in analizi povratnih informacij (Huber, 1991, str. 91). Huber (1991, str. 91) ugotavlja, da formalnega eksperimentiranja, razen v obliki raziskovalno-razvojnih projektov ter testnega trženja, podjetja ne uporabljajo. Tudi samoocena je po Huberju (1991, str. 92) oblika neposrednega izkustvenega učenja. Osredotoča se na analizo »interakcije in sodelovanja« med zaposlenimi v podjetju ter na procese »krepitev umskega zdravja zaposlenih in odnosov med njimi«, ne pa ocenjevanje uresničevanja načrtov. Z notranjim benchmarkingom kot obliko neposrednega

⁴⁰ Institucionalizirana izkušnja je akumulacija zmožnosti z izkušnjami in tradicijo. Opisuje jo izkustvena krivulja (Dimovski, 1994, str. 5).

učenja podjetje prepozna funkcije, procese ali prakse v enem delu podjetja in jih uspešno uporabi v drugem delu (Dimovski, 1994, str. 15). Tudi akcijsko učenje je po mnenju Huberja oblika samoocenjevanja podjetja. Organizacijsko učenje je v okviru akcijskega učenja opredeljeno kot prepoznavanje napak in njihovo popravljanje (Argyris & Schön, 1978). Vključuje procese zbiranja informacij o problemih, skrbah in potrebnih spremembah pri zaposlenih v podjetju, organiziranje teh informacij, njihovo izmenjavanje med ostalimi zaposlenimi, ter vključevanje zaposlenih v izbiranje, načrtovanje in implementacijo akcij za popravljanje zaznanih problemov (Huber, 1991, str. 92). Huber (1991, str. 93) opredeljuje tudi eksperimentirajočo organizacijo, podjetje, ki je trajno usmerjeno v povečevanje svoje prilagodljivosti. Za razliko od samoocenjevanja ter eksperimentiranja, ki podjetje vodita v enkratno prilagoditev trenutnim situacijam in v kratkoročno preživetje, je eksperimentirajoče podjetje zmožno »pogostih in skorajda stalnih sprememb v strukturah, procesih, področjih, ciljnih itd.« (Huber, 1991, str. 94) in ne le »izvajanja drobnih sprememb, zaradi sprememb v okolju, sprememb v strukturi ciljev ali drugih sprememb (Fiol & Lyles, 1985, str. 811). Dimovski (1994, str. 38) ugotavlja, da mora takšno podjetje zagotoviti možnosti analize povratnih informacij glede aktivnosti podjetja ali njihovih izidov, poleg tega pa mora povečati tudi natančnost teh informacij.

Shrivastava (1983) meni, da je organizacijsko učenje povezano s procesi odločanja. Odločanje je utemeljeno na postavljanju ciljev, usmerjanju pozornosti ter iskanju informacij (Cyert & March, 2000). Tako cilje kot pravila usmerjanja pozornosti ter iskanja informacij se podjetja naučijo oblikovati na podlagi izkušenj, bodisi lastnih bodisi tujih (Jarvis et al., 2006). Doživlja jih lahko dominantni krog deležnikov v podjetju ali pa tudi širši krog zaposlenih v podjetju. Podjetje svojo pozornost pogosto usmerja le na določene dele okolja, informacije, ki jih išče, pa so običajno povezane z rešitvami, ki so jih v preteklosti v podjetju že preizkusili. Huber (1991, str. 92) prepozna dva različna pristopa k odločanju. Po njegovem oba pristopa terjata na povratnih informacijah utemeljeno namerno učenje. Lindblomova opredelitev odločanja (Huber, 1991, str. 92) predvideva enkraten premik iz neželenega v želen položaj ter posredovanje povratnih informacij s strani tistih, na katere odločitev vpliva. Če je predlog z njihove strani pozitivno sprejet in novi položaj ustrezen, je rešitev v podjetju odobrena in implementirana. Če je povratna informacija ugodna, novi položaj pa še vedno ni takšen, kot naj bi bil, ostaja splošna smer premika enaka, postopek pa se ponovi. V primeru, ko je novi položaj popolnoma neustrezen, utegnejo v podjetju spremeniti tudi smer premika. Na vsaki od stopenj procesa odločanja se uresničuje organizacijsko učenje in njegovo vplivanje na aktivnosti podjetja. Quinov pristop k odločanju (Huber, 1991, str. 92) na drugi strani predvideva proces učenja, ki poteka po korakih – od uvodnega delovanja v smeri, ki je sprva zelo ohlapno opredeljena, do postopnega izostrovanja smeri na podlagi povratnih informacij s strani tistih, na katere odločitve vplivajo. Ta pristop odraža t. i. logični inkrementalizem, po katerem najbolj učinkovite strategije izhajajo iz iterativnega procesa preiskovanja bodočnosti, eksperimentiranja in povratne informacije.

Vpliv izkušenj na uspešnost podjetja ugotavljajo mnogi avtorji (Argote, Beckman & Eppel, 1990; Dutton, Thomas & Butler, 1984; Huber, 1991). Matematični model, ki ga nekateri poimenujejo »izkustvena krivulja« ali »učenjska krivulja«, ponazarja velikost zmanjšanja stroškov in izdelavnega časa na enoto izdelka in v odvisnosti od števila ponovitev določene dejavnosti. Že v štiridesetih letih prejšnjega stoletja so ugotovili, da število neposrednih delovnih ur, potrebnih za dokončanje določene proizvodne naloge, znatno upade, če se poveča število ponovitev izvedbe te naloge (Shrivastava, 1983). Boston Consulting Group (Shrivastava, 1983) je podobno ugotovil tudi za neproizvodna opravila. Učenje na podlagi kopičenja izkušenj pa ima tudi svoje omejitve. Vse izkušnje gotovo niso relevantne, vseh izkušenj ni moč prenašati skozi čas in prostor, poleg tega pa, kljub temu, da pojav predvideva kumulativnost učenja ter trajnost znanja, raziskave kažejo, da utegne naučeno s časom izginjati (Argote & Rukmini, 2006; Shrivastava, 1983). Seveda pa tudi hitrost tovrstnega učenja variira od panoge do panoge in od proizvoda do proizvoda (Levitt & March, 1988). Večina raziskav izkustvenih oziroma učenjskih krivulj temelji na raziskovanju neposrednega vpliva izkušenj na veščine zaposlenih, nekatere pa skušajo na izkustveno krivuljo gledati tudi z drugačnih vidikov – npr. posredovanje povratnih informacij s strani kupcev za omogočanje izboljšav v kakovosti proizvoda, ali pa razmišljajo o vplivu izkušenj na obseg proizvodnje, prenos tehnologije ipd. (Levitt & March, 1988, str. 321). Shrivastava (1983) ugotavlja, da je posledica kopičenja izkušenj »boljše znanje in napovedovanje sprememb, učinkovitejše obvladovanje okolja, boljše razumevanje vključenih aktivnosti, zamenjava materialov, tehnološke inovacije, preoblikovanje procesov, ekonomije obsega itd.«. Uspešna utegnejo biti torej le tista podjetja, ki bodo zmožna napovedovati spremembe v okolju, prepoznavati vplive teh sprememb, poiskati primerne strategije za soočanje z njimi ter razviti strategije in ustrezne organizacijske strukture.

4.1.2 Učenje iz izkušenj drugih ter posnemanje

Podjetja se učijo tudi o strategijah, poslovnih praksah in še posebno o tehnologijah drugih podjetij (Huber, 1991, str. 96). Zajemajo izkušnje drugih s prenosom zapisanih izkušenj v obliki tehnologij, kodeksov, postopkov ali podobnih rutin (Levitt & March, 1988, str. 329). »Korporacijska inteligenca« pomeni iskanje informacij o tem, kaj počne in kako deluje konkurenca (Huber, 1991, str. 96; Porter, 1980). Najbolj pogosti kanali za zajemanje takšnih informacij so svetovalci, strokovna srečanja, sejmi, publikacije, prodajalci, dobavitelji, v manj tekmovalnih okoljih pa tudi omrežja strokovnjakov (Huber, 1991, str. 96). Levitt in March (1988) razmišljata tudi o razširjanju tehnologij in poslovnih praks. Na podlagi literature o epidemiologiji bolezni sklepata na tri vrste procesov razširjanja informacij. Pri prvi vrsti določen vir informacije posreduje potencialni populaciji. Viri so lahko vladne agencije, trgovinska združenja, strokovna združenja, sindikati ipd. (Levitt & March, 1988, str. 330). V drugem primeru se informacije razširjajo s kontakti med »okuženimi« in »neokuženimi« člani populacije. Gre torej lahko za kontakte med podjetjem in svetovalci ali na primer za premike oziroma mobilnost zaposlenih (Levitt & March, 1988, str. 330). V tretjem primeru se v

dvostopenjskem procesu najprej »okuži« manjša skupina v populaciji, ta pa potem »kuži« tudi ostale člane populacije. V tem primeru so v učenje vključene formalne in neformalne ustanove za usposabljanje, strokovnjaki oziroma strokovna združenja, vir informacij pa so lahko tudi strokovne ali splošne publikacije (Levitt & March, 1988, str. 330). V vseh primerih gre za t. i. prisilne, posnemovalne in normativne procese učenja (Levitt & March, 1988, str. 330). Dimovski (1994, str. 17) kot način učenja na osnovi tujih izkušenj omenja tudi zunanji benchmarking. Deli ga na konkurenčni, funkcijski in splošni benchmarking. Pri konkurenčnem podjetje primerja svoje proizvode s konkurenčnimi oziroma z njihovimi lastnostmi. Funkcijski benchmarking je nekoliko širši, saj se osredotoča na različne funkcije pri konkurenčnih podjetjih, splošni benchmarking pa se osredotoča na funkcije ali procese ne glede na dejavnost.

V literaturi je moč najti vrsto diskusij o tem, ali je boljše učenje na podlagi lastnih izkušenj ali pa učenje na podlagi izkušenj drugih, torej učenje s posnemanjem (Huber, 1991, str. 96). Bourgeois in Eisenhardt (1988, str. 844) na primer menita, da posnemanje večinoma ni smiselno, saj pomeni »čakanje in skakanje v že zasedene niše«, House in Singh (1987, str. 709) ugotavljata, da podjetja posnemajo druge predvsem v primerih, ko sama šibko razumejo tehnologije in ko imajo nejasne cilje (Huber, 1991, str. 96). Tudi Mahajan, Subhash Sharma in Bettis (1988) v svoji raziskavi ugotavljajo, da je posnemanje dokaj omejena in precenjena oblika organizacijskega učenja (Huber, 1991, str. 96). Tudi Argote et al. (1990) nekoliko podvomijo v uporabnost učenja s posnemanjem, saj ugotavljajo, da posnemanje v industrijskem okolju sicer igra pomembno vlogo pri začenjanju nove proizvodnje, kasneje, ko pa proizvodnja že teče, do posnemanja večinoma ne prihaja več.

4.1.3 Opazovanje in iskanje informacij

Huber (1991, str. 97) prepozna štiri vrste procesov tovrstnega zajemanja informacij: skeniranje, osredotočeno iskanje, nadzor delovanja podjetja ter opazovanje. Skeniranje pomeni široko zaznavanje zunanjega okolja podjetja, pri osredotočenem iskanju zaposleni ali organizacijske enote aktivno preiskujejo ožje segmente notranjega ali zunanjega okolja – največkrat kot odgovor na aktualne ali morebitne probleme ali priložnosti, nadzor delovanja podjetja pomeni širše ali ožje spremljanje uspešnosti podjetja, doseganja ciljev ter uresničevanja interesov deležnikov, pri opazovanju pa gre za nenamerno zajemanje informacij o zunanjem okolju, notranjih pogojih ali uspešnosti (Huber, 1991, str. 97; Starbuck & Milliken, 1988). Tudi Levitt in March (1988) »organizacijsko iskanje« povezujeta z organizacijskim učenjem. Po njunem podjetje pri tem učenju izbira med različnimi alternativnimi rutinami. Ko med njimi odkrije najboljšo, jo privzame v uporabo. V kolikšni meri pa podjetje tovrstno iskanje izvaja, je odvisno od možnosti, ki jih ima na voljo, intenzitete in smeri iskanja, ter zgodovine uspehov in neuspehov pri tem (Levitt & March, 1988, str. 321).

Skeniranje se za zelo smiselno izkaže v primeru sprememb v okolju. Če namreč prihaja do prevelikega razkoraka med značilnostmi okolja in delovanjem podjetja, lahko to ogrozi obstoj podjetja, ali pa so potrebni razni dragi preobrazbeni procesi (Huber, 1991, str. 97). Skeniranje se sicer lahko pojavlja v različnih močeh – od zelo proaktivnega, preko rutinskega skeniranja do t. i. »pasivnega iskanja« (Huber, 1991, str. 97; Mintzberg, Raisinghani & Théorêt, 1976, str. 255) oziroma izkazovanja pozornosti nerutinskim vendar relevantnim informacijam. Kot ugotavlja Huber (1991, str. 98), skeniranje v manjši meri vpliva tudi na uspešnost podjetij.

Osredotočeno iskanje se v podjetjih običajno pojavi šele v primeru, ko so opozorila, ki ga terjajo, zelo glasna in posredovana iz različnih virov, ko trenutno delovanje ne omogoča doseganja ciljev in ko je verjetnost uspeha dovolj velika (Huber, 1991, str. 98). Cyert in March (2000) ugotavljata, da se osredotočeno iskanje običajno osredinja na bližino problema oziroma njegovih simptomov ter na trenutne situacije. Izbor virov informacij pa je v pretežni meri omejen glede na njihovo dosegljivost (Huber, 1991, str. 98). Podjetja se torej lotijo osredotočenega iskanja le v primeru, ko prepoznajo problem, ko zmorejo na podlagi izkušenj oceniti stroške in koristi ter ko obstaja dovolj velika verjetnost uspeha. Seveda pa so lahko spodbuda za iskanje informacij poleg problemov tudi priložnosti, ki jih podjetju ponuja okolje (Huber, 1991, str. 98). Ali gre pri osredotočenem iskanju informacij za reaktiven ali za proaktiven pristop, pa je v veliki meri odvisno od stopnje vnaprejšnje opredeljenosti oziroma odločenosti glede izvajanja organizacijskih sprememb. Kot razmišlja Huber (1991, str. 99), je pri posameznih organizacijskih enotah in pri spodnjih organizacijskih ravneh iskanje v pretežni meri reaktivno, pri zgornjih ravneh pa je osredotočeno iskanje najpogosteje posledica proaktivnih managerskih pobud.

Spremljanje delovanja podjetja je ena od najbolj prepričljivih in najbolj jasnih oblik organizacijskega iskanja (Huber, 1991). Podjetja pogosto formalno in rutinsko ocenjujejo, v kolikšni meri dosegajo zastavljene standarde delovanja ter pričakovanja naročnikov in deležnikov podjetja. Seveda pa spremljanje delovanja podjetja ni vedno formalizirano (Huber, 1991, str. 99). Uspešnost učenja na podlagi spremljanja delovanja je pogosto odvisna tudi od prevladujoče organizacijske kulture v podjetju, saj na primer birokratska podjetja preprosto »ne zmorejo popraviti svojega vedenja z učenjem iz lastnih napak« (Huber, 1991, str. 99).

4.2 Tolmačenje informacij

4.2.1 Prenos informacij znotraj podjetja

Podjetje in/ali njegovi organizacijski deli razvijajo »nove informacije« s sestavljanjem delčkov, ki jih pridobijo od drugih enot (Huber, 1991, str. 100). Ker pa podjetja pogosto sama ne vedo, kaj vedo, oziroma, kaj vedo enote v njem, Huber (1991, str. 100-101) poudarja potrebo po vzpostavitvi večjega števila raznovrstnih virov informacij, saj to utegne spodbuditi

priklic zelenih informacij. Poleg tega enote, ki posedujejo določeno koristno, nerutinsko informacijo, večinoma ne vedo, komu v podjetju bi njihova informacija utegnila koristiti (Huber, 1991, str. 100). Stike med tistimi, ki informacije imajo, in tistimi, ki bi jih morebiti potrebovali, lahko npr. spodbujamo tudi s kroženjem zaposlenih med delovnimi mesti.

Razširjanje ter kombiniranje informacij ne omogoča le sestavljanja novih informacij, temveč tudi ustvarjanje novih razumevanj. Proces razširjanja in kombiniranja informacij predstavlja pomembna znanilca procesa tolmačenja (Huber, 1991, str. 101). Proces usmerjanja ter povzemanja sporočil (Daft & Huber, 1987; Dimovski, 1994, str. 19) pa utegneta pomembno zmanjševati informacijsko obremenitev podjetja oziroma njegovih enot, povečati učinkovitost obdelave informacij ter povečati hitrost organizacijskega učenja (Dimovski, 1994, str. 20).

4.2.2 Ustvarjanje skupnega razumevanja

Daft in Weick (1984, str. 294, 286) opredeljujeta tolmačenje kot »proces, preko katerega informacija pridobi pomen« oziroma kot »proces pojasnjevanja dogodkov, ustvarjanja skupnega razumevanja ter oblikovanja konceptualnih shem«. Huber (1991, str. 102) ugotavlja, da prav popolnejše razumevanje vodi v organizacijsko učenje. Dimovski, 1994 (str. 22) poudarja, da je tolmačenje ključni del organizacijskega učenja, saj managerji kljub temu, da morda imajo prave informacije, teh včasih ne razumejo pravilno.

Na razlago informacij vplivajo obstoječe spoznavne mape (Huber, 1991, str. 102-103). Te so lahko v podjetju od enote do enote različne, zato utegnejo biti različne tudi razlage informacij. Na tolmačenje informacij vpliva tudi način, kako so te okvirjene oziroma predstavljene, pri čemer ne smemo pozabiti, da so informacije v podjetju vedno družbeno konstruirane (Huber, 1991, str. 103). Dimovski (1994, str. 23-24) ugotavlja, da je potrebno informacijske dvoumnosti, torej situacije, ko imajo določene informacije več možnih razlag, zmanjšati na najmanjšo možno mero. To je moč doseči s primernimi značilnostmi komunikacijskega medija. Bogastvo medija je moč opredeliti kot zmožnost medija, da »spreminja miselne predstavitve znotraj določenega časovnega intervala« (Daft & Lengel, 1986). Preko bogastva impulzov, ki jih medij omogoča ter hitrosti posredovanja povratne informacije, medij vpliva na kakovost tolmačenja (Huber, 1991, str. 103). Velja, da so managerji, ki se glede uporabe komunikacijskega medija odločajo na podlagi presoje bogastva medija, uspešnejši (Daft & Lengel, 1986; Huber, 1991, str. 103). Huber (1991) poleg tega ugotavlja, da so tolmačenja informacij v podjetju neenotna in manj uspešna tudi v primerih, ko količina informacij, ki jih podjetje pridobi, presega zmožnosti njihove obdelave. Na tolmačenje pa se navezuje tudi pojem vrednosti informacije (Dimovski, 1994, str. 23). Vrednost informacije narašča, ko se s tolmačenjem zmanjšuje negotovost, povečuje osredotočanje managerjev na določene informacije in pomaga zaposlenim, da se v prvi vrsti usmerjajo v uspešnost in manj v učinkovitost (Dimovski, 1994, str. 23-24).

4.2.3 Ohranjanje informacij v podjetju

Organizacijsko učenje je moč opredeliti kot ustvarjanje baze organizacijskega znanja (Shrivastava, 1983). Gre za ohranjanje informacij o razmerjih med aktivnostmi v podjetju in njihovimi izidi, pa tudi o vplivih okolja na ta razmerja (Shrivastava, 1983, str. 13). Informacije ustvarjajo posamezniki, ki sodelujejo v aktivnostih preoblikovanja vložkov v izloške, po podjetju pa se porazdeljujejo s komuniciranjem, usvajanjem ter integracijo v delovne postopke in organizacijske strukture (Shrivastava, 1983).

Walsh in Ungson (1991) ugotavljata, da organizacijski spomin sestavljajo posamezniki (Argyris & Schön, 1995), organizacijska kultura s skupnimi spoznavnimi okviri (Kim, 1993), standardni operativni postopki in prakse (Cyert & March, 2000), vloge, organizacijske strukture ter fizična struktura delovnih mest (Argote & Rukmini, 2006), pa tudi standardi oblačenja, protokol ter celo razporeditev pohištva v podjetju (Walsh & Ungson, 1991, str. 63). Posamezniki ohranjajo informacije, ki so osnovane na njihovih neposrednih izkušnjah in opazovanjih. Lahko jih ohranjajo v lastnih pomnilniških »skladiščih«, prepričanjih, vzročnih mapah, predpostavkah, vrednotah, pa tudi v svojih zapiskih ali datotekah (Walsh & Ungson, 1991, str. 63). Organizacijske vloge in postopki omogočajo, da informacije kljub morebitni fluktuaciji zaposlenih, ostajajo v podjetju (Argote & Rukmini, 2006), organizacijska struktura pa omogoča prenos informacij do novo zaposlenih. Organizacijsko kulturo opredeljujemo kot naučen način zaznavanja, razmišljanja ter čutenja o problemih, ki jih podjetje prenaša na člane podjetja (Schein, 2004), osnovana pa je na preteklosti oziroma izkušnjah. Informacije kultura ohranja v jeziku, skupnih okvirih, simbolih in zgodbah (Walsh & Ungson, 1991, str. 65).

Podjetja v organizacijski spomin shranjujejo informacije o pravilih, postopkih, tehnologijah, prepričanjih in kulturah, ki so prevzete v procesih socializacije in obvladovanja okolja (Levitt & March, 1988). Dimovski (1994, str. 21) ugotavlja, da lahko informacije, shranjene v organizacijskem spominu, delimo na »mehke« in »trde« (Huber, 1991). Prve se v obliki implicitnega, subjektivnega znanja ohranjajo v glavah posameznikov (Polany, 1966), druge, ki prav tako vsebujejo izkustvena spoznanja, pa so zabeležene v dokumentih, poročilih, datotekah, standardnih operativnih postopkih, pravilnikih, v družbeni in fizični geografiji organizacijske strukture in razmerjih, standardih dobre prakse, v kulturi organizacijskih zgodb ter v skupnih zaznavah načinov, kako se »stvarem v podjetju streže«. Levitt in March (1988) ugotavljata, da se nekatera podjetja bolj zanašajo na formalno izražene rutine, druga pa bolj na implicitno znanje. Če je okolje podjetja kompleksno in negotovo, prevladuje zanašanje na neformalna razumevanja in implicitno znanje, v stabilnem in preprostejšem okolju pa na formalne rutine (Levitt & March, 1988, str. 327). Tudi glavni management se je pogosto prisiljen zanašati na bolj negotove informacije, nižji management pa si želi jasnejših in bolj formalnih pravil (Daft & Lengel, 1986; Levitt & March, 1988, str. 327). Levitt in March (1988, str. 327) ugotavljata, da zapis izkušenj v t. i. rutine povzroča podjetju določene stroške.

Če so ti preveliki ali pa če podjetje izkušnje opredeli kot nerelevantne, do zapisov implicitnih informacij ne pride.

Priklic informacij je odvisen od dosegljivosti shranjenih informacij (Levitt & March, 1988) in od ravni priklica (Walsh & Ungson, 1991). Dosegljivost informacij je povezana s pogostostjo uporabe določene informacije in s stroški iskanja in uporabe informacij (Argote et al., 1990), raven priklica pa predstavljajo bodisi posamezniki bodisi podjetje kot celota (Walsh & Ungson, 1991). Priklic informacij je lahko avtomatičen ali pa kontroliran (Kahneman, 1973; v Dimovski, 1994, str. 22).

4.3 Spoznavne in vedênske spremembe

Dimovski (1994, str. 28-29) na podlagi ugotovitev različnih avtorjev ugotavlja, da imajo razmerja med organizacijskim učenjem ter vedênskimi in spoznavnimi spremembami tri možne razlage: Fiol in Lyles (1985) menita, da organizacijsko učenje obsega le spoznavne spremembe, Daft in Weick (1984), da gre le za spremembe v vedênju, Crossan (1991) pa, da organizacijsko učenje zajema tako spoznavne kot tudi vedênske spremembe. Ugotavlja, da so vedênske spremembe brez spoznavnih sprememb posledica prisiljenega⁴¹ ter eksperimentalnega učenja, spoznavne spremembe brez vedênskih sprememb posledica površinskega⁴², blokirane učenja⁴³ ter učenja s potrditvami, spremembe tako v spoznavanju kot vedênju pa so posledica integriranega učenja (Dimovski, 1994, str. 31). Po mnenju Garvina (1993) se mora organizacijsko učenje vsekakor odraziti v »spremljajočih spremembah«, saj če do vedênskih ali spoznavnih sprememb ne prihaja, organizacijsko učenje izostaja, ustvarja pa se samo neizkoriščen potencial za izboljšanje (Fiol & Lyles, 1985; Garvin, 1993; Škerlavaj et al., 2007).

4.3.1 Spremembe v strukturah znanja

Dimovski (1994, str. 26) povzema, da so osnova za človekovo vedênje pomenske sheme in organizacijski scenariji⁴⁴. Ti nastajajo pri učenju iz izkušenj drugih pa tudi pri učenju na osnovi lastnih izkušenj. Učenje iz izkušenj drugih je »simbolični proces« učenja, pri katerem se posamezniki učijo iz vedênja in posledic vedênja drugih. Njihova spoznanja torej izhajajo

⁴¹Prisiljeno učenje se pojavlja v primerih, ko posamezniki za spremembo vedênja uporabijo le svoja prepričanja (Dimovski, 1994, str. 29).

⁴²Nekritično, mehansko sprejemanje novih dejstev in idej ter njihovo pomnjenje kot izoliranih, nepovezanih delčkov (Houghton, 2004).

⁴³Redki ljudje se zavedajo, da se ne vedejo v skladu s teorijami, ki jih eksplicitno razlagajo, še manj ljudi pa se zaveda teorij, po katerih se dejansko ravna (Argyris, 1974). Blokirano učenje se pojavi, ko ni moč odpraviti napetosti med spoznavnimi in vedênskimi spremembami (Gieskes, Hyland, & Magnusson, 2002, str. 313).

⁴⁴ Angl. *Organisational Script*.

iz modelov in ne iz lastnih doživetij. Tako pri učenju iz izkušenj drugih, kot tudi pri učenju iz lastnih izkušenj pa člani organizacije ohranjajo znanje o vedênju ali sekvencah vedênja z njegovim umeščanjem v pomenske sheme. Sheme so strukture znanja, shranjene v posameznikovih možganih, služijo pa kot navodilo za tolmačenje informacij, izvedbo akcij in izgradnjo pričakovanj. Kot ugotavlja na podlagi ugotovitev drugih avtorjev Dimovski (1994, str. 27), igrajo sheme pomembno vlogo pri osmišljanju družbenih ter organizacijskih informacij oziroma situacij ter pri odločanju za določeno vedênje. Organizacijski scenarij je opredeljen kot struktura postopkovnega znanja oziroma shema, ki omogoča tolmačenje, razumevanje in uresničevanje vedênja, primerne za določen kontekst. V človekovem spominu so sheme shranjene kot stereotipi, implicitne teorije, vzročne sheme in okvirji, scenariji pa kot idealni vzorci, prototipi oziroma kot predloge idealnega vedênja (Gioia & Manz, 1985, str. 529). Gioia in Manz (1985) poudarjata, da sheme služijo kot spoznavni okvirji za razumevanje določenega vedênja, uporabljajo pa se predvsem za kategorizacijo in tolmačenje informacij (Dimovski, 1994, str. 27-28).

Konstruktivistični pogled učenje prepozna kot spremembe v shemah (Sternberg, 2003, str. 23; Piaget, 1985; Kelly, 1991). Te posamezniki gradijo in spreminjajo z aktivnim doživljanjem izkušenj, prepoznavanjem in obravnavo napak ter s poskusi iskanja rešitev (Chen, n.d.; Definitions, 1999). Mezirow (2000) meni, da se s preobrazbenim učenjem spreminjajo posameznikovi pogledi na svet, njegova prepričanja, predpostavke, domneve, pa tudi njegova pričakovanja oziroma teorije, po katerih se ravna. Spreminja se torej pogled posameznikov nase in na razmerja z drugimi, posamezniki postajajo kritični do svojih lastnih predpostavk in domnev, do pričakovanj, ki jih imajo, do lastnih teorij o ustreznosti vedênja in do tega, zakaj in kako te teorije postajajo omejitve ali ovira za zaznavanje, razumevanje in občutenje sveta. Posledice takšnega učenja so večplastne – širši, bolj razločevalen in transparenten pogled na svet, boljše razumevanje lastnih izkušenj in njihovega pomena ter navsezadnje tudi ustreznejši procesi odločanja in delovanja.

Spremembe v strukturah znanja oziroma spoznavne spremembe so tesno povezane s spremembami v vedênju. Krog organizacijskega učenja (March & Olsen, 1975) na primer nazorno prikazuje njihovo povezanost na ravni posameznikov in na ravni podjetja. Krog zajema več med sabo povezanih in sklenjenih faz – akcije posameznikov, akcije podjetja, odzive okolja ter ustvarjanje prepričanj posameznikov (March & Olsen, 1975). Sklepna faza, ustvarjanje prepričanj, krog organizacijskega učenja sklene. Vodi namreč v ustrezne akcije posameznikov. Podjetje se torej uči preko posameznikov, organizacijsko učenje pa je kopičenje učenja posameznikov. March in Olsen (1975) ugotavljata, da je krog učenja, in s tem tudi povezave med spoznavnimi in vedênjskimi spremembami, lahko prekinjen na štirih različnih mestih. Organizacijsko učenje je v teh primerih oslABLJENO ali pa nedokončano. V primeru, ko učenje posameznikov ne vpliva na njihovo vedênje, so razlogi v omejitvah zaradi vlog posameznikov ali zaradi standardizacije postopkov v podjetju; ko vedênje posameznikov ne vpliva na vedênje podjetja, so razlogi v nejasnih povezavah; ko aktivnosti podjetja nimajo

vpliva na odzive okolja, prihaja sicer do »opazovanja odzivov, posledičnih spoznanj in učenja«, vendar logičnih osnov za povezavo ni moč opredeliti (Kim, 1993, str. 42); ko pa odzivi okolja ne vplivajo na prepričanja posameznikov v podjetju, izostajajo jasne vzročne povezave med dogodki. V tem primeru prihaja samo do operativnega⁴⁵, ne pa tudi do konceptualnega⁴⁶ učenja (Kim, 1993, str. 42). Kim (1993, str. 46) pri povezovanju individualnega in organizacijskega učenja prepozna nekatere dodatne primere nepopolnih krogov organizacijskega učenja. Pri tem izhaja iz integriranega modela organizacijskega učenja, v katerem kot pomembni strukturi znanja, na podlagi katerih posamezniki tvorijo svoja pričakovanja, prepozna individualne ter skupinske mentalne modele. V primeru situacijskega učenja, ko prihaja do prekinitve med učenjem posameznika in njegovimi individualnimi mentalnimi modeli, posameznik sicer prepozna problem, ga reši z improvizacijo, potem pa svojo izkušnjo pozabi in je ne zapiše. Pri razdrobljenem učenju se posameznik sicer uči, spreminjajo se tudi njegovi individualni mentalni modeli, prekinjena pa je povezava s skupnimi mentalnimi modeli. Če v takšnem primeru posameznik zapusti podjetje, se njegovo znanje, čeprav je v njegovih mentalnih modelih ohranjeno, za podjetje izgubi. S tovrstnimi težavami se pogosto soočajo decentralizirana podjetja brez zmožnosti mreženja (Kim, 1993, str. 46). Pri preračunljivem učenju pa je prekinjena povezava med skupnimi mentalnimi modeli ter vedanjem podjetja. V takšnih primerih posamezniki sebično zasledujejo določene priložnosti in pri tem namerno in prikrito kršijo standardne postopke in zanemarjajo uveljavljene organizacijske vrednote ipd. (Kim, 1993, str. 46). Podjetje v takšnih primerih večinoma nima možnosti učenja.

Tudi *odučenje*⁴⁷ je proces, ki vodi v spoznavne in morebitne vedénjske spremembe. Opredeljujemo ga kot proces, pri katerem prihaja do opuščanja določenega znanja ali spreminjanja spoznavnih map in s tem do nastajanja novih odzivov s strani podjetja (Dimovski, 1994, str. 34). Tovrstno organizacijsko učenje lahko, kot ugotavljajo nekateri avtorji, ovirajo predhodna uspešnost podjetja ter morebitni premiki podjetja oziroma premiki njegovega poslovanja iz stabilnega v nestabilno ali celo turbulentno okolje (Dimovski, 1994, str. 35). Klein (1989) prepozna različne modele takšnega učenja. Pri njih prihaja bodisi do odstranitve neželenega znanja in vedénja pri posameznikih, do razširjanja novega znanja, ki posameznikom ponudi nove alternative k obstoječemu vedénju, ali pa do odstranitve tistih posameznikov, ki izkazujejo neželjeno vrsto vedénja.

⁴⁵ Gre za zajemanje veščin oziroma *know-how* znanja. To zajema fizične zmožnosti za izvedbo akcije (Kim, 1993, str. 38).

⁴⁶ Gre za zajemanje *know-why* znanja, takšnega. To zajema zmožnosti konceptualnega razumevanja izkušnje (Kim, 1993, str. 38).

⁴⁷ Angl. *unlearning*.

4.3.2 Učenje kot popravljanje napak

Delovanje podjetja usmerjajo akcijske teorije (Argyris, Schon, 1979 v Sinkula et al., 1997). To so implicitna ali eksplicitna razumevanja, »kako se streže stvarjem«. Teorije v uporabi na podzavestni ravni opredeljujejo, kaj člani organizacije zaznavajo, občutijo in razmišljajo (Schein, 2004, str. 31), usvajajo pa jih v dolgotrajnih procesih sodelovanja in komunikacije (Schulz, 2005, str. 495). Podobne so temeljnim predpostavkam v podjetju (Schein, 2004, str. 31), na njih so osnovane norme, vrednote ter prepričanja zaposlenih. Na nezavedni ravni teorije v uporabi usmerjajo zaznavanje, razmišljanje, čutenje in vedênje posameznikov (Schein, 2004, str. 24; Willcoxson & Millett, 2000) in so ključni vir organizacijskih vrednot in aktivnosti.

Organizacijsko učenje je z vidika akcijskega učenja opredeljeno kot prepoznavanje napak in njihovo popravljanje (Argyris & Schön, 1978). To je v literaturi tudi najbolj pogosto navajana teorija organizacijskega učenja (Dimovski, 1994, str. 36), utemeljena na sodelovalnem poizvedovanju posameznih članov organizacije in na »testiranju in prestrukturiranju akcijskih teorij« v podjetju (Argyris & Schön, 1978, str. 11). Argyris in Schön (1978) ugotavljata, da se zaposleni odzivajo na spremembe v zunanjem in v notranjem okolju podjetja in pri tem prepoznavajo napake, ki jih, zato da bi ohranili teorije v uporabi⁴⁸, popravljajo. Ko posamezniki, kot agenti dejavnosti podjetja (in organizacijskega učenja), ugotavljajo neskladja med svojimi predstavami rezultata in dejansko doseženim rezultatom, podvomijo v veljavnost obstoječih teorij v uporabi. V takšnih primerih lahko prihaja do raziskovanja strategij in predpostavk v teorijah v uporabi, do njihovih popravkov, posledično pa do sprememb v delovanju posameznikov (Shrivastava, 1983, str. 14).

Ko razmišljamo o spoznavnih spremembah in iz njih izhajajočih vedênjskih spremembah, prepoznavamo dve ravni učenja. Nižja raven učenja se odraža v spremembah znotraj organizacijske strukture, je kratkoročna in le delno vpliva na podjetje, višja raven učenja pa se odraža v spremembah splošnih pravil in norm (Škerlavaj et al., 2007). Argyris in Schön (1978) opredeljujeta učenje na podoben način – z učenjem v enojni in dvojni zanki. Dodgson (1993, str. 381) prepozna taktično in strateško učenje, Senge (1994) uporablja pojme adaptivnega in generativnega učenja. Učenje v dvojni zanki oziroma generativno učenje zahteva neprestano eksperimentiranje, pridobivanje povratnih informacij ter preverjanje pristopov k opredeljevanju in reševanju problemov, učenje v enojni zanki oziroma adaptivno učenje pa se osredotoča le na reševanje trenutnih problemov, brez preverjanja primernosti aktualnih pristopov k učenju. Prilagodljiva podjetja se torej osredotočajo le na drobne in

⁴⁸ Člani organizacije teorije v uporabi usvajajo in ustvarjajo v dolgotrajnih procesih komuniciranja in sodelovanja (Schulz, 2005, str. 495), v katerih prihaja do izmenjave individualnih predpostavk in podob o sebi in drugih (Shrivastava, 1983). Schein (2004) meni, da so podobne temeljnim predpostavkam podjetja, ki na podzavestni ravni opredeljujejo, kaj člani podjetja zaznavajo, občutijo in razmišljajo o raznih stvareh oziroma, »kako se [v podjetju] streže stvarjem«. (Schein, 2004, str. 31).

postopne spremembe, običajno utemeljene na preteklih uspehih, pri tem pa se ne sprašujejo po ustreznosti temeljnih predpostavk in obstoječih načinov dela (Malhotra, 1996). Na spodnjih ravneh učenja podjetje torej ravna pasivno in se okolju samo prilagaja, višje ravni učenja pa vključujejo aktivno vplivanje na okolje (Škerlavaj et al., 2007).

V primeru učenja v enojni zanki posamezniki, zato da bi popravili napake, uvajajo nove strategije vedénja, nespremenjene pa ostajajo njihove temeljne predpostavke (Dimovski, 1994, str. 38). Prihaja torej do sprememb znotraj obstoječih organizacijskih norm (Shrivastava, 1983, str. 14). Pri učenju v dvojni zanki pa prihaja do sprememb v »temeljnih normah, politikah in ciljih« (Argyris & Schön, 1978, str. 3), kar lahko pomeni spremembo ali celo zamenjavo temeljnih vrednot in predpostavk (Dimovski, 1994, str. 38), prestrukturiranje strategij, spreminjajo pa se tudi teorije v uporabi (Shrivastava, 1983, str. 14). Kot ugotavlja Lucas (2005), to pomeni reševanje vzrokov problemov, ne pa samo obravnave neposrednih, najbližjih, najbolj aktualnih in najbolj očitnih problemov. Deutero učenje je na drugi strani opredeljeno kot učenje, kako se učiti. Pri tovrstnem učenju prihaja do artikulacije in razširitve teorij v uporabi (Dimovski, 1994, str. 38).

4.3.3 Spremembe v vedénju posameznikov, skupin in podjetja

Dimovski (1994, str. 39) ugotavlja, da postaja učeče se podjetje odprto do okolja, vzdržuje zmožnosti stalnega učenja in ima potrebo po njegovem neprestanem povečevanju. Le takšne značilnosti podjetju omogočajo dvig kakovosti, boljše odnose s strankami in dobavitelji, povečevanje zadovoljstva strank, uspešnejše uresničevanje strategije ter ustvarjanje in ohranjanje dobičkonosnosti (Dimovski, 1994, str. 40; Mills & Friesen, 1992). Senge (1994) opredeljuje »tehnološke komponente«, ki tovrstno stalnost učenja omogočajo. Sistemsko razmišljanje po njegovem omogoča »bolj ustvarjalen uvid v vzorce in razmerja ter v njihovo spreminjanje«; osebno mojstrstvo »pomaga pri neprestanem pojasnjevanju in poglobljanju osebnih vizij, osredotočanju energije, razvoju potrpežljivosti in objektivnosti pri opazovanju realnosti«; mentalni modeli so »osnovne predpostavke, vrednote, prepričanja in podobe, ki opredeljujejo načine posameznikovega razumevanja realnosti in pristopov k aktivnostim«; skupna vizija »zagotavlja osredotočanje in energijo, odražati pa mora osebne vrednote zaposlenih«; pri timskem učenju pa gre za »processe povezovanja tima, zato da ta ustvarja želene rezultate in se pri tem izogiba nepotrebnim porabi energije« (Dimovski, 1994, str. 40-41).

Crossan et al. (1999) organizacijsko učenje označujejo kot dinamičen proces, ki se uresničuje na individualni, skupinski (timski) in organizacijski ravni. Vključuje torej psihološke in družbene procese – intuicijo, tolmačenje, integracijo ter institucionalizacijo. Ugotavljajo tudi, da spoznavni procesi vplivajo na vedénje, vedénje pa nazaj na spoznavne procese (Bontis et al., 2002, str. 440). Vedénjske in spoznavne spremembe so torej tesno povezane.

Z vidika posameznika organizacijsko učenje pomeni zajemanje tihega znanja (Polany, 1966) ter razvoj novih eksplicitnih spoznanj. Glede procesov pretvorbe intuicije in tihega znanja v eksplicitno znanje pomembne ugotovitve prispevata že Nonaka in Takeuchi (1996). Ugotavljata, da se pri pretvorbi intuicije in tihega znanja v eksplicitno znanje kristalizirajo nova spoznanja ter ustvarjajo in dopolnjujejo kognitivne mape, pomenske sheme oziroma zaloge individualnega učenja (Bontis et al., 2002, str. 442). Nastajajoče individualne zmožnosti, ki jih v izobraževalskih krogih poimenujejo s pojmom »kompetence«, so povezane z vedanjem na specifičnem delovnem mestu ali pa so po svoji naravi splošne. Argyris in Schön (1978) kot pomembne splošne »kompetence« prepoznavata zmožnosti sprejemanja negativne povratne informacije, usmerjenosti v samorazvoj, zmožnosti skeniranja zunanjega okolja itd. (Bontis et al., 2002, str. 443). Organizacijsko učenje se na ravni posameznika izkazuje tudi kot ustvarjanje novih spoznanj, eksperimentiranje, razmišljanje izven tradicionalnih okvirjev, pogled na stvari iz drugačnih zornih kotov, razvoj strokovnih kompetenc, zavedanje kritičnih zadev v zvezi z delom ipd. (Bontis et al., 2002, str. 443). Bontis et al. (2002, str. 443) menijo, da je za tovrstne dosežke posameznikov pomembna tudi ustrezna motivacija, usmeritev ter osredotočanje posameznika.

Na ravni skupine se organizacijsko učenje kaže kot obdelava informacij s potrebo po komuniciranju in prenosu informacij (Bontis et al., 2002, str. 443; Daft & Huber, 1987) ali pa kot ustvarjanje mentalnih modelov, skupnih podob oziroma kot družbeno konstruiranje realnosti. Na slednje se osredotoča družbeni konstruktivizem (Daft & Weick, 1984; Senge, 1994). Organizacijsko učenje na ravni skupine torej pomeni razvoj skupnih razumevanj, timsko učenje, delo v skupini s plodnimi sestanki, dialog za obravnavo uspeha ali neuspeha, spodbujanje različnosti, obvladovanje nasprotij in konfliktov ipd. (Bontis et al., 2002, str. 443).

Na podjetje lahko po eni strani gledamo kot na skupnost ljudi, po drugi strani pa mehanistični pogled poudarja pomen sistemov, postopkov in struktur. Crossan et al. (1999) poudarjajo, da je organizacijsko učenje na ravni organizacije več kot le ustvarjanje skupnih razumevanj (Bontis et al., 2002, str. 444). Gre tudi za pretvorbo skupnih razumevanj v nove proizvode, procese, postopke, strukture in strategije. Poleg tega Crossan et al. (1999) poudarjajo pomen skladnosti organizacijskega učenja ter strategije. Ni namreč dovolj, da se posamezniki učijo novosti, da so podjetja večča pri obdelavi informacij (Huber, 1991) ali da se v podjetju razvija nove izdelke (Nonaka & Takeuchi, 1996). Organizacijsko učenje naj bo večje izrabljeno tudi v strateškem kontekstu (Bontis et al., 2002, str. 444; Crossan et al., 1999).

5 USPEŠNOST PODJETJA

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

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

Ugotovimo lahko, da poleg subjektivne in objektivne presoje uspešnosti mnogi raziskovalci pri vrednotenju vpliva tržne usmeritve, odnosa z deležniki, ponudbe podjetja, praks ravnanja z ljudmi ipd. upoštevajo primerjavo znotraj nekoliko širših časovnih intervalov ter primerjavo s konkurenčnimi podjetji v panogi. Delaney in Huselid (1996) na primer v svoji raziskavi o vplivu praks ravnanja z ljudmi na uspešnost podjetja slednjo operacionalizirata z dvema naboroma subjektivnih meril – zaznavanjem splošnih dosežkov podjetja (glede kakovosti proizvodov, uvajanja novih proizvodov, privabljanja in ohranjanja zaposlenih, kakovosti odnosov v podjetju in zadovoljstva strank) ter zaznavanjem dosežkov podjetja na trgu v obdobju zadnjih treh let. Kohli, Jaworski in Kumar (1993) tržno orientiranost podjetja sicer merijo samo s pomočjo subjektivnega zaznavanja splošnih dosežkov, primerjajo pa dosežke tekočega in preteklega leta ter podjetja z njegovim vodilnim konkurentom. Podobno operacionalizirajo uspešnost podjetja Lyles in Salk (2007) ter Lane et al. (2001). Drugi v svoje raziskave vključujejo izključno objektivna merila uspešnosti (Cutcher-Gershenfeld, 1991; Terpstra & Rozell, 1993; Bunderson & Sutcliff, 2003).

5.1 Finančna uspešnost

DuPontov model vrednotenja finančne uspešnosti je tradicionalno računovodsko orodje, ki omogoča finančno analizo, načrtovanje ter razumevanje dejavnikov, ki preko tradicionalnih računovodskih razmerij vplivajo na dobičkonosnost kapitala (ROE). Model omogoča analizo, razumevanje in načrtovanje dobičkonosnosti, operativne učinkovitosti podjetja, učinkovitosti uporabe sredstev ter finančnega vzvodja (Firer, 1999).

Formula, ki ponazarja model, se glasi:

$$ROE = NPAT/E = (NPAT/S)(S/A)(A/E)$$

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

Dobičkonosnost kapitala (ROE) pove, koliko dobička podjetje ustvarja z denarjem, ki so ga vanj vložili njegovi lastniki (Return On Equity (ROE), n.d.). Je zmnožek treh faktorjev – dobičkovne marže, obračanja sredstev ter multiplikatorja kapitala podjetja. Lahko se zapiše tudi v obliki formule $ROE = (ROA)(EM)$, kar pomeni, da je dobičkonosnost kapitala sorazmerna z dobičkonosnostjo sredstev (ROA) ter multiplikatorjem kapitala (EM). Na dobičkonosnost kapitala torej vplivajo operativna učinkovitost, ki jo merimo z dobičkovno maržo, učinkovitost uporabe sredstev, ki jo merimo s koeficientom obračanja sredstev ter finančni vzvod, ki ga podaja multiplikator kapitala (DuPont Identity, n.d.). Dobičkonosnost sredstev pa je le funkcija dobičkovne marže oziroma operativne učinkovitosti ter učinkovitosti obračanja sredstev, pove pa, koliko dobička podjetje ustvari na enoto sredstev.

Dobičkovna marža prikazuje tisti delež v prihodkih od prodaje, ki prispeva k dobičku podjetja. Je torej merilo operativne učinkovitosti. Koeficient je sicer neuporaben za podjetja, ki beležijo izgubo, sicer pa nizka vrednost opozarja na morda neprimerno cenovno strategijo ali pa na negativen vpliv konkurence (Ratio – Profit Margin, n.d.).

Koeficient obračanja sredstev ponazarja obseg prodaje, ki jo ustvarja denarna enota sredstev. Meri učinkovitost pri uporabi sredstev za ustvarjanje prihodkov. Višji kot je koeficient, boljše je poslovanje podjetja. Obračanje sredstev je povezano s cenovno strategijo: podjetja z nizko dobičkovno maržo imajo običajno višji koeficient obračanja sredstev, tista z višjo pa nizko obračanje sredstev (Asset Turnover, n.d.).

Multiplikator kapitala je merilo finančnega vzvoda. Z njim preverjamo, v kolikšni meri podjetje uporablja dolg za financiranje sredstev. Koeficient torej kaže sredstva na denarno

enoto kapitala. Višji multiplikator kaže na višji finančni vzvod, kar pomeni, da se podjetje pri financiranju sredstev bolj zanaša na dolg (Equity Multiplier, n.d.).

Na podlagi DuPontovega modela povezanih kazalcev lahko sklepamo tudi na vpliv storilnosti na uspešnost podjetja. Iz zgoraj zapisanih formul lahko namreč sklepamo, da storilnost ob nespremenjenih ostalih pogojih vpliva na dobičkonosnost sredstev, preko dobičkonosnosti sredstev pa tudi na dobičkonosnost kapitala (Igličar & Hočevár, 1997, str. 249).

Od začetka 70. let prejšnjega stoletja postaja v podjetjih vse pomembnejša še ena vrsta računovodskih izkazov – izkaz dodane vrednosti. Ta izkaz vsebuje podatke o dodani vrednosti in njeni delitvi (Buležan, 2008, str. 379). Gorenak in Pagon (2006, str. 249) ugotavljata, da je dodana vrednost na zaposlenega pomembno merilo uspešnosti sodobnih podjetij. Uspešnih od neuspešnih namreč dandanes ne ločujejo več izdelki, storitve ali vrhunska tehnologija, temveč dejavniki, ki našteto pogojujejo. Po njunem le motivirani in usposobljeni zaposleni zmorejo dosegati visoko dodano vrednost.

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

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

V zadnjih letih se kot najpomembnejši cilj pri maksimiranju bogastva lastnikov podjetij čedalje bolj uveljavlja t. i. ekonomska dodana vrednost. Ta pristop vrednotenja uspešnosti podjetja predlaga, da je moč ustvarjati vrednost le v primeru, ko donosi zaradi poslovanja podjetja presegajo stroške financiranja poslovanja. Stroški financiranja morajo vsebovati tudi ekonomske stroške uporabe lastniškega kapitala. Mnogi avtorji pa menijo, da ekonomska

dodana vrednost kot merilo uspešnosti podjetja ne ponuja bistvenih dodatnih koristi (Firer, 1999).

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

5.2 Nefinančna uspešnost

Cyert in March (2000) v svoji vedénjski teoriji podjetja podjetje opredeljujeta kot zvezo posameznikov ali skupin, kot so management, zaposleni, kupci, lastniki, vlada itd., poleg tega ugotavljata, da dobiček ni več edino veljavno merilo uspešnosti podjetja in da pristopi, ki upoštevajo le interese lastnikov, niso ustrezni (Škerlavaj & Dimovski, 2007, str. 9-10). Moderno poslovno okolje zahteva od podjetij usmeritve, ki upoštevajo doseganje mnogih ciljev in zadovoljevanje interesov različnih deležnikov, vpletnih v njihovo poslovanje. Slater in Narver (1995, str. 66) še posebej izpostavljata vlogo kupcev. Organizacijsko učenje jim lahko prinaša večjo vrednost, saj se pri uvajanju novih izdelkov, storitev in načinov poslovanja osredotoča na razumevanje in zadovoljevanje izraženih in neizraženih potreb kupcev (Sinkula et al., 1997), kar pa pomeni večjo uspešnost novih izdelkov, ohranjanje kupcev, višjo, s strani kupcev opredeljeno kakovost ter rast in/ali dobičkonosnost (Slater & Narver, 1995, str. 66). Današnjega poslovnega okolja pa ne zaznamuje le čedalje večji pomen in moč kupcev, temveč tudi zaposlenih in družbe na sploh (Škerlavaj & Dimovski, 2007, str. 9-10). Jasno postaja, da morajo moderna podjetja pri ocenjevanju svoje uspešnosti v skladu s teorijo deležnikov (Freeman, 1994, str. 417) upoštevati vse v podjetje vključene deležnike – zaposlene, ponudnike financiranja, stranke in skupnosti. Škerlavaj et al. (2007) opozarjajo, da izključno odgovornost do lastnikov nadomešča odgovornost do vseh, ki imajo svoj »delež« v podjetju – do lastnikov, zaposlenih, strank, dobaviteljev, posojilodajalcev, vlade in družbe. Bakovnik (2002) ugotavlja, da je vrednost in uspešnost podjetij v sedanjem konkurenčnem svetu vedno bolj odvisna od mehkih dejavnikov – znanja, zadovoljstva in motiviranosti zaposlenih, zadovoljstva in lojalnosti kupcev, zmožnosti managementa, prilagodljivosti in ugleda podjetja ipd., zato brez tovrstnih meril sodobnih podjetij ni več mogoče uspešno obvladovati (Bakovnik, 2002)

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

Bakovnik (2002) prepozna modele vrednotenja uspešnosti podjetja, ki »klasične računovodske informacije dopolnjujejo z nefinančnimi podatki in ocenami mehkih področij poslovanja, kar izboljšuje predvsem oceno perspektivnih možnosti podjetja«. Najbolj znan model v tej kategoriji je model BSC (Balanced Scorecard) (Kaplan & Norton, 2005). Ta poleg merjenja finančnih vidikov poslovanja oziroma vidikov, povezanih z lastniki (denarni tok, rast obsega prodaje, dobiček, tržni deleži in dobičkonosnost kapitala), poudarja tudi mehkejša vidike obravnave strank (čas izvedbe, kakovost, storitve, stroški), notranje poslovne vidike (kritični procesi in zmožnosti v smislu izdelavnih časov, kakovosti, veččine zaposlenih, produktivnost) ter vidike inoviranja in učenja (v smislu uvajanja novih proizvodov, ustvarjanja vrednosti za stranke, izboljševanja operativne učinkovitosti) (Kaplan & Norton, 2005, str. 174). Model, ki ga predlaga Weerakoon (1996), predlaga merjenje 14 značilnosti s štirih področij poslovne uspešnosti – motivacije zaposlenih, uspešnosti na trgu, storilnosti ter družbenega vpliva. Na ta način model pokriva zadovoljstvo različnih deležnikov v podjetju – strank, zaposlenih, dobaviteljev in družbe (Darabi, 2007, str. 25). Prizma uspešnosti (Neely & Adams, 2002) je tridimenzionalni, petploskovni model, ki narekuje merjenje uspešnosti na petih vsebinskih področjih. Zgornja in spodnja ploskev prizme predstavljata zadovoljstvo deležnikov in prispevek, ki se ga od deležnikov pričakuje, tri stranske ploskve pa predstavljajo strategije, procese in zmožnosti. Pet ključnih vprašanj, po katerih model sprašuje, je torej, kdo so ključni deležniki in kaj potrebujejo oziroma zahtevajo, s kakšnimi strategijami podjetje potrebe in zahteve deležnikov uresničuje, kateri procesi so potrebni za uresničitev teh strategij, kakšne zmožnosti so v podjetju potrebne za izvedbo procesov ter kakšen prispevek se v podjetju pričakuje od deležnikov, zato da podjetje zmore razvijati in vzdrževati potrebne zmožnosti.

6 EMPIRIČNA RAZISKAVA

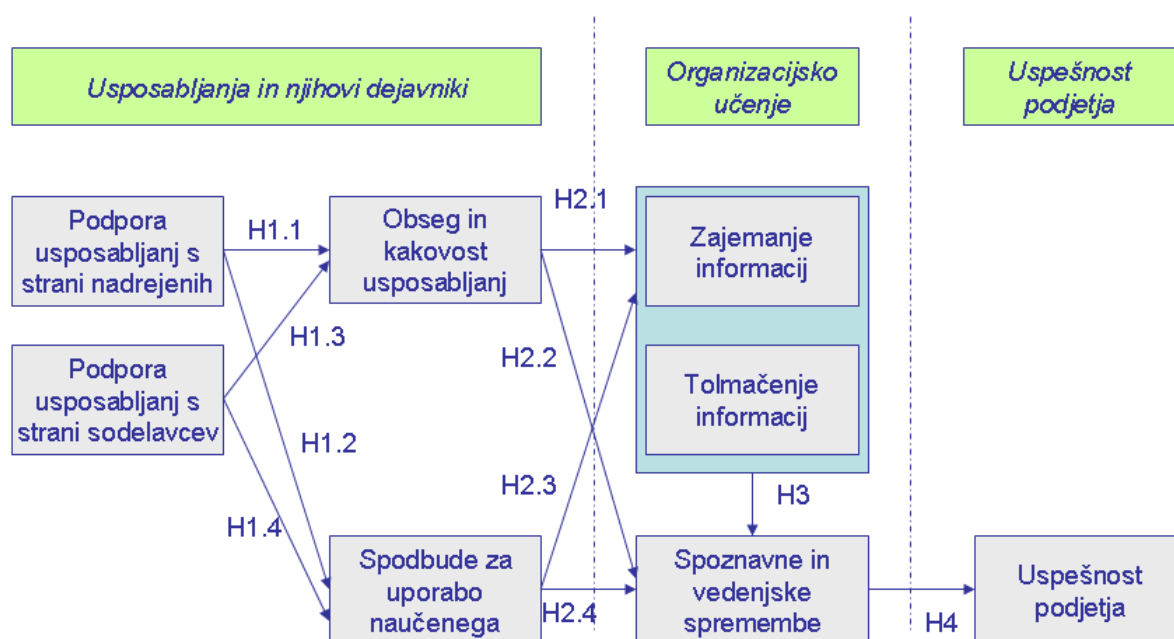
6.1 Raziskovalne hipoteze

Temeljna teza predlagane doktorske disertacije se glasi takole:

Usposabljanja v kombinaciji z ustreznimi in dopolnjujočimi dejavniki prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu spodbujajo organizacijsko učenje ter preko tega vplivajo na uspešnost podjetja.

To splošno in relativno kompleksno tezo bom preveril s hipotezami, ki jih pojasnujem v nadaljevanju doktorske disertacije. Slika 6-1 podaja konceptualni model učenja v podjetjih, ki ga v doktorski disertaciji želim preveriti. Na sliki so razvidne tudi predvidene vzročno-posledične povezave ter njim pripadajoče hipoteze.

Slika 6-1: Model učenja v podjetjih



Kot sem že omenil v točki 2.3.4, konstruktivistične in družbene teorije učenja poudarjajo pomembnost družbene podpore učenju (Jarvis et al., 2006; Jarvis et al., 2006) in vzpostavljanje mentorskih odnosov (Vygotskij, 1978). Družba in njeni člani (v podjetjih so to sodelavci in nadrejeni) imajo po teh teorijah močan vpliv na obseg in kakovost učenja (Jarvis et al., 2006) ter na uresničevanje namer po spremembah (Ajzen, 2001; Bandura, 2002, 1969; Fishbein & Ajzen, 1997), s tem pa tudi na spodbude za uporabo naučenega ter na obseg in kakovost usposabljanj. Usposabljanja so namreč tesno povezana z učenjem – so skupek dejavnosti, ki naj bi posameznika spodbudila k učenju (Armstrong, 2003, str. 549).

Izvajalci usposabljanj (Bader & Bloom, 1995; Rampersad, 2004) izpostavljajo pomembnost ustrezne podpore usposabljanjem s strani managementa – od načrtovanja, izvedbe, zaključka do utrjevalnih aktivnosti po usposabljanjih. Po njihovem se z ustrezno podporo ljudje bolje učijo in naučeno tudi pogosteje uporabijo. Wieland Handy (2008, str. 10) poleg tega ugotavlja, da so managerska stališča in njihove aktivnosti pomemben signal zaposlenim in da vplivajo tako na učenje kot na pojav spoznavnih in vedénjskih sprememb. Tudi Bandura (1969) prepoznava pomemben vpliv dobrega zgleda. Podpora s strani managementa ter primeri dobrih zgledov z njihove strani utegnejo povečati obseg in kakovost usposabljanj, okrepijo pa se tudi spodbude za uporabo naučenega.

Podobne vplive prepoznava tudi drugi avtorji (Devos et al., 2007; Holton III et al., 2003; Holton III et al., 2000; Kirwan & Birchall, 2006; Wieland Handy, 2008), ki se osredotočajo na raziskovanje prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu. V modelu LTSI (Learning Transfer System Inventory), ki ga v poenostavljeni obliki ponazarja Slika 6-2, Holton III et al. (2000) prepoznava ključne vplive na prenos naučenega na delovno mesto. Dejavniki izhajajo iz motivacije zaposlenih (npr. pričakovanja uspešnosti po usposabljanjih), delovnega okolja (npr. povratna informacija, podpora vodij, podpora sodelavcev ipd.) ter možnosti za prenos naučenega (ustreznost vsebin usposabljanj, pristopov k spodbujanju prenosa naučenega, priložnosti za uporabo naučenega ipd.). Za boljše učenje in za krepitev spodbud za uporabo naučenega je po njihovem ob/po izvedenih usposabljanjih še posebej pomembna podpora s strani sodelavcev ter podpora s strani nadrejenih.

Slika 6-2: Model prenosa naučenega (LTSI – The Learning Transfer Systems Inventory)



Vir: Holton III et al., *Development of a generalized Learning Transfer Inventory*, 2000, str. 339

Sklepamo torej lahko, da so obseg in kakovost usposabljanj ter spodbude za uporabo naučenega neposredno odvisne od podpore usposabljanj s strani nadrejenih ter podpore s strani sodelavcev. V zvezi s tem torej postavljam naslednje hipoteze:

Hipoteza 1.1: Podpora usposabljanjem s strani nadrejenih pozitivno vpliva na obseg in kakovost usposabljanj v podjetju.

Hipoteza 1.2: Podpora usposabljanjem s strani nadrejenih pozitivno vpliva na spodbude za uporabo naučenega.

Hipoteza 1.3: Podpora usposabljanj s strani sodelavcev pozitivno vpliva na obseg in kakovost usposabljanj v podjetju.

Hipoteza 1.4: Podpora usposabljanj s strani sodelavcev pozitivno vpliva na spodbude za uporabo naučenega.

Organizacijsko učenje lahko opredelimo kot detekcijo napak (Argyris & Schön, 1978), odkrito in nepristransko poizvedovanje (Day, 1994), ustvarjanje, zajemanje in prenašanje znanja (Day, 1994; Garvin, 1993), iskanje in raziskovanje posledic izkušenj ter njihovo razširjanje (Nadler & Gerstein, 1992), ustvarjanje skupnih razlag na podlagi skupnih izkušenj (Cavaleri & Fearon, 1996), ustvarjanje znanja o povezavah med akcijami podjetja in okoljem (Daft & Weick, 1984), obdelavo informacij (Huber, 1998), utemeljeno tolmačenje in pomnjenje (Day, 1994), pa tudi kot testiranje in preobrazbo izkušenj v skupno znanje (Meyer-Dohm, 1992). Med naštetimi opredelitvami lahko prepoznamo dva procesa – proces zajemanja informacij v okolju ter proces njihovega tolmačenja v okvirih podjetja. Sklepamo lahko, da sta oba procesa tesno povezana z učenjem in posledično z usposabljanji, saj so ta, kot smo že omenjali, način spodbujanja učenja v podjetju (Armstrong, 2003, str. 549). Vedénjska teorija na primer kot pomemben vir individualnega učenja opredeljuje doživljanje lastnih ali tujih izkušenj (Jarvis et al., 2006, str. 57; Kolb & Fry, 1975), konstruktivistične teorije pa individualno učenje opredeljujejo kot tolmačenje informacij ter preoblikovanje in nadgrajevanje znanja. Znanje torej prepoznavajo, ustvarjajo, shranjujejo, priklicujejo ter uporabljajo posamezniki (Bock et al., 2005, str. 88), je pa seveda individualno učenje kljub temu družbeno konstruirano, z družbenim namenom ter z vpetostjo učečih se posameznikov v določen družbeni kontekst (Jarvis et al., 2006, str. 42-52). Jarvis et al. (2006, str. 46) znanje prepoznavajo kot družbeni konstrukt, ki se v obliki informacij izmenjuje in razširja, učenje pa postavlja v odvisnost od družbenih razmerij in s tem v funkcijo družbenega tolmačenja. Na podlagi zgornjega razmišljanja lahko torej sklepamo, da utegne primeren obseg kakovostnih usposabljanj, z vključevanjem primernih metod in oblik poučevanja, spodbujati zajemanje ter tolmačenje informacij v podjetjih.

Na povezavo usposabljanj ter organizacijsko učenje lahko gledamo tudi iz drugega zornega kota. Izvajanje usposabljanj namreč utegne pri zaposlenih sprožati zavedanje in potrebo po novih, relevantnih ter uporabnih informacijah, pa tudi potrebo po njihovem boljšem razumevanju in morebitni uporabi. Na to nas navajajo ugotovitve raziskav o vplivu usposabljanj na prenos znanja. Ugotovitve povzema Tabela 3-5 (Gupta & Govindarajan, 2000, 1991; Hansen, 1999; Lane et al., 2001; Lyles & Salk, 2007; Minbaeva et al., 2003; Szulanski, 1996). Ker gre v večini primerov za prenos znanja med geografsko oziroma fizično ločenimi deli večjih podjetij, lahko predpostavimo, da se z usposabljanji spodbuja tako

zajemanje informacij iz zunanjega okolja kot tudi njihov prenos in tolmačenje znotraj podjetij. Na podlagi tega lahko morda sklepamo, da primeren obseg in primerna kakovost usposabljanj, kot orodja za spodbujanje individualnega učenja, pomembno pripomore k procesom organizacijskega učenja – k zajemanju in tolmačenju informacij.

Že v točki 3.4 smo omenjali nekaj raziskav, na podlagi katerih lahko sklepamo, da usposabljanja spodbujajo spremembe vedënja, stališč in razmišljanja tako na ravni posameznikov kot podjetij. Raziskave (Baker & Wooden, 1995; Barron et al., 1989; Bartel, 1994; Billett & Cooper, 1998; Blandy et al., 2000; Carnevale & Schulz, 1990; Lane et al., 2001; Lyles & Salk, 2007; Osterloh & Frey, 1997; Russell et al., 1985) ugotavljajo, da zaposleni z ustreznimi usposabljanji pridobivajo večjo zaposljivost, krepijo prožnost pri delu ter delovno moralo, izboljšujejo storilnost, podjetja pa poleg povečane storilnosti dosegajo tudi večji obseg poslovanja, nižje stroške, večjo učinkovitost zaradi manjših časovnih in materialnih izgub, nižjo stopnjo absentizma ter manjše število nesreč pri delu.

Tabela 3-5 v skrženi obliki prikazuje ugotovitve še nekaterih drugih raziskav. Na njihovi podlagi lahko morda sklepamo, da usposabljanja sprožajo spoznavne in vedënjske spremembe (vključno z vplivi na finančno in nefinančno uspešnost, ki sta glede na ugotovitve Škerlavaja et al. (2007) posledica spoznavnih in vedënjskih sprememb). Tudi Lipičnik in Mežnar (1998, str. 112), ko opredeljujeta usposabljanja kot splet postopkov za izboljševanje lastnosti posameznika, pravzaprav povezujeta usposabljanja s pojavi spoznavnih in vedënjskih sprememb. Predpostavljamo torej lahko, da primeren obseg kakovostnih usposabljanj v podjetjih vodi v želeno vedënjske in spoznavne spremembe. V disertaciji v zvezi s temi razmišljanji postavljam naslednje hipoteze:

Hipoteza 2.1: Obseg in kakovost usposabljanj pozitivno vpliva na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju.

Hipoteza 2.2: Obseg in kakovost usposabljanj pozitivno vpliva na vedënjske in spoznavne spremembe v podjetju.

Spodbude za uporabo naučenega, ki jih je moč najti med dejavniki prenosa naučenega na delovno mesto, po mnenju nekaterih avtorjev pomembno prispevajo k pojavu spoznavnih in vedënjskih sprememb, ki jih udeleženci usposabljanj uresničujejo po končanih usposabljanjih. Slika 6-2 prikazuje model LTSI (The Learning Transfer Systems Inventory), v katerem avtorji prepoznavajo nekatere tovrstne prediktorje uporabe naučenega na delovnem mestu. Model sem v tem poglavju že pojasnjeval. Med dejavniki motivacije zaposlenih, njihovega delovnega okolja ter možnosti za uresničevanje naučenega prepoznavajo tudi pomembnost različnih nagrad, povečanj plače, materialnih in finančnih možnosti, obstoja povratnih informacij ipd. (Holton III et al., 2003; Holton III et al., 2000), torej tipičnih motivatorjev oziroma dejavnikov, ki »neposredno motivirajo« (Herzberg, 1987; Lipičnik & Možina, 1993).

Poleg motivatorjev lahko prepoznamo tudi demotivatorje oziroma dejavnike, ki odstranjujejo neprijetnosti« oziroma »ustvarjajo pogoje« za uporabo naučenega. Še enkrat pa omenjam v točki 3.4 omenjene raziskave oziroma raziskave, ki jih pojasnjuje Tabela 3-5. V njej lahko med naborem dejavnikov, ki skupaj z usposabljanji vplivajo na pojav spoznavnih in vedénjskih sprememb ter na prenos znanja (torej zajemanje in tolmačenje informacij), prepoznamo nekatere pomembe spodbude za uporabo naučenega.

Lipičnik in Možina (1993, str. 19) ugotavljata, da je uspešnost zaposlenega zmnožek njegovih sposobnosti, znanja in motivacije. Sposobnosti so več ali manj stvar naravnih danosti, ki jih posamezniki imajo ali nimajo in na njihov morebitni razvoj podjetje nima večjega vpliva, znanje je logična posledica učenja in s tem usposabljanj, motivacija pa je gotovo dejavnik, na katerega velja biti pri izvajanju usposabljanj in pri prenosu naučenega na delovno mesto pozoren, saj lahko znatno prispeva k učenju in udejanjanju naučenega na usposabljanjih. V svoji disertaciji se glede na zapisano osredotočam tudi na motivacijske dejavnike in v zvezi s tem postavljam naslednji hipotezi:

Hipoteza 2.3: Spodbude za uporabo naučenega pozitivno vplivajo na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju.

Hipoteza 2.4: Spodbude za uporabo naučenega pozitivno vplivajo na spoznavne in vedénjske spremembe v podjetju.

Hipoteze, ki povezujejo med sabo konstrukte organizacijskega učenja, utemeljujem na ugotovitvah Škerlavaja et al. (2007). Ti v svoji raziskavi prepoznavajo vzročno posledične povezave med posameznimi sestavinami organizacijskega učenja. Povezave med konstrukti so popolnoma logične, saj lahko upravičeno predpostavimo, da podjetje, ki intenzivno in sistematično zajema informacije v svojem okolju, te informacije skuša tudi bolje razumeti. To seveda vodi v intenzivnejše aktivnosti tolmačenja informacij. Ko pa podjetje informacije in njihovo potencialno uporabo razume, najverjetneje prihaja tudi do ustreznih spoznavnih in vedénjskih sprememb. Logična se zdi tudi povezava organizacijskega učenja z uspešnostjo podjetja, saj le spoznavne in vedénjske spremembe zmorejo voditi v povečano uspešnost podjetja. V svoji doktorski disertaciji združujem konstrukta zajemanja informacij in tolmačenja informacij, saj gre v obeh primerih za procese, vezane na ravnanje z informacijami, poleg tega pa me v prvi vrsti zanima vpliv usposabljanj in povezanih dejavnikov na organizacijsko učenje ter preko njega na uspešnost podjetja, ne pa toliko vpliv usposabljanj na posamezne konstrukte organizacijskega učenja. Na podlagi takšnih razmišljanj torej postavljam naslednje hipoteze:

Hipoteza 3: Zajemanje in tolmačenje informacij pozitivno vpliva na vedénjske in spoznavne spremembe v podjetju.

Hipoteza 4: Pozitivne vedénjske in spoznavne spremembe pozitivno vplivajo na uspešnost podjetja.

6.2 Opis metodologije

6.2.1 Oblikovanje vprašalnika

Vprašalnik sem oblikoval na podlagi ovrednotenih vprašalnikov, ki v strokovni literaturi že obstajajo. Tabela 6-1 podaja vsebinske sestavine vprašalnika, število vprašanj, s katerimi sem določeno sestavino opisal, ter avtorje vprašalnika oziroma raziskave, v kateri so bila vprašanja že uporabljena. Vprašalnik v celoti podajam v prilogi 10.1 k doktorski disertaciji.

Tabela 6-1: Sestavine in viri vprašalnika

Merska lestvica	Število vprašanj	Vir
Zajemanje informacij v podjetju	3	Gold, Malhotra & Segars (2001)
	3	Škerlavaj et al. (2007) Dimovski, Škerlavaj, Kimman & Hernaus (2006)
Tolmačenje informacij v podjetju	6	Garvin et al. (2008)
Spoznavne in vedénjske spremembe	5	Škerlavaj et al. (2007) Dimovski, Škerlavaj, Kimman & Hernaus (2006)
Obseg in kakovost usposabljanj	4	Dechawatanapaisal & Siengthai (2006)
	1	Vlachos (2008)
	4	Garvin et al. (2008)
	2	Young-Chan & Sun-Kyu (2007)
Podpora s strani neposredno nadrejenih	9	Holton III et al. (2003), Holton III et al. (2000), Wieland Handy (2008)
Podpora s strani sodelavcev	6	Holton III et al. (2003), Holton III et al. (2000), Wieland Handy (2008)
Spodbude za uporabo naučenega s strani podjetja	9	Holton III et al. (2003), Holton III et al. (2000), Wieland Handy (2008)
Uspešnost podjetja	11	Škerlavaj et al. (2007)

Vprašalnik sem vsebinsko ovrednotil na podlagi intervjujev s tremi strokovnjaki iz univerzitetnega okolja (dva vsebinsko podkovana strokovnjaka ter en metodološko podkovan strokovnjak) ter na podlagi ocen desetih praktikov – vodij oziroma direktorjev kadrovskih služb v nekaterih slovenskih podjetjih. Na podlagi povratnih informacij s strani univerzitetnih strokovnjakov ter praktikov iz podjetij sem vprašalnik ustrezno popravil in prilagodil.

6.2.2 Opis vzorca

Populacija so bila storitvena in v okviru njih tudi trgovska podjetja v Sloveniji. Med njimi so takšna, ki delujejo samostojno, in tudi takšna, ki poslujejo v okviru mednarodnih poslovnih sistemov, kar lahko pomeni, da so tudi v tujem lastništvu. Kot vzorčni okvir, na podlagi katerega sem pridobil podatke o v raziskavo vključenih podjetjih, sem uporabil iBON ("iBON," n.d.). iBON je vodilni vir bonitetnih informacij in eno bolj razširjenih orodij oziroma podatkovnih baz o slovenskih poslovnih subjektih. Omogoča iskanje ter vpogled v finančno poslovanje družb, zadrug in samostojnih podjetnikov. Zaradi tega je tudi eden boljših in redno ažuriranih virov tovrstnih podatkov.

Podjetja, ki sem jih vključil v raziskavo, sem izbiral izključno med družbami z omejeno odgovornostjo in delniškimi družbami v storitvenih in trgovinskih panogah. Pri iskanju sem se torej izognil vsem zadrugam, samostojnim podjetnikom ter proizvodnim podjetjem.

V podatkovno bazo, na kateri sem utemeljil svojo raziskavo, sem vključil 1819 storitvenih podjetij različnih velikosti. Uporabil sem stratificirano vzorčenje, izbor med celotnim naborom podjetij, ki sem jih pridobil iz iBONa, pa sem opravil s pomočjo slučajnostnega algoritma v okolju Excel, v katerem sem vodil bazo podatkov in spremljal postopke pošiljanja pošte in vračanja izpolnjenih vprašalnikov.

Vprašalnike sem razposlal na vseh 1819 naslovov. Od tega je bilo 548 (30,1 %) vprašalnikov namenjenih velikim podjetjem, 703 (38,6 %) srednjim podjetjem ter 568 (31,2 %) majhnim podjetjem. Pri vrednotenju velikosti podjetij sem izhajal iz določil, ki jih glede velikosti podjetij podaja *Zakon o gospodarskih družbah (ZGD-1)* (2006).

Vrnjenih sem dobil 247 korektno izpolnjenih vprašalnikov. To predstavlja 13,6 % odzivnost. Izpolnjen vprašalnik je vrnilo 97 majhnih podjetij, kar predstavlja 17,1 % delež podjetij, ki so jim bili vprašalniki poslani, 96 srednje velikih podjetij, kar predstavlja 13,7 % delež, ter 46 velikih podjetij, kar predstavlja 8,4 % odstotni delež. Strukturno gledano je bila situacija glede vrnjenih vprašalnikov naslednja: 39,3 % vrnjenih vprašalnikov prihaja iz majhnih podjetij, 38,9 % iz srednjih podjetij ter 19 % iz velikih podjetij.

Podjetja, ki so poslala izpolnjene vprašalnike, imajo v povprečju zaposlenih po 291 ljudi, skupaj pa zaposlujejo 69.365 ljudi. Povprečna starost podjetja, ki je vrnilo izpolnjeni vprašalnik, je 28,6 let. Od podjetij, ki so odgovorila na vprašalnik, jih 75 % deluje pretežno na slovenskem trgu, 8 % pretežno na trgih bivše Jugoslavije, 12 % večinoma na evropskih trgih, 4 % pa večinoma na drugih trgih. 28 % podjetij deluje v sklopu neke mednarodne skupine, preostala podjetja pa so samostojna in v večinski slovenski lasti. 67 % podjetij, ki je izpolnilo vprašalnik, se umešča med storitvene dejavnosti, 25 % med trgovske, 8 % pa se jih umešča

med proizvodna podjetja, vendar v njihovem okviru delujejo tudi storitveno oziroma trgovsko usmerjene organizacijske enote.

Vprašalnik je bil namenjen v prvi vrsti glavnim direktorjem in direktorjem oziroma vodjem kadrovske funkcije v podjetju. Analiza vrnjenih vprašalnikov je pokazala, da so vprašalnik v 19 % primerov izpolnjevali glavni direktorji oziroma predsedniki uprav, v 37 % direktorji oziroma vodje kadrovskih služb, v 16 % primerov direktorji oziroma vodje drugih funkcijskih področij, v 26 % pa so vprašalnik izpolnjevali drugačni profili zaposlenih. V 2 % primerov tisti, ki so odgovarjali, položaja v podjetju v vprašalniku niso zabeležili.

6.2.3 Zbiranje podatkov ter njihova organizacija za potrebe statistične analize

Pošiljanje vprašalnikov sem izvedel v dveh delih – v prvi polovici junija 2009 in v prvi polovici septembra 2009. Obakrat sem vprašalnike pošiljal po običajni pošti. Naslovil sem jih na kadrovske direktorje ali na glavne direktorje, za primere, ko pristojni za kadre v podjetju ne obstajajo.

V kuverto sem poleg vprašalnika dodal še prazno kuverto s povratnim naslovom in znamko. Na ta način sem poskušal povečati odzivnost ankete. Vprašalniku sem dodal uvodni nagovor, zapisan v nekoliko bolj osebнем slogu, saj je »personalizacija pomemben element povečevanja stopnje odziva« (Schaefer & Dillman, 1998, str. 380).

Pridobljene podatke sem sproti vnašal v podatkovno bazo statističnega orodja SPSS. V osnovno podatkovno bazo sem vključil vse spremenljivke, vključno z glavno dejavnostjo podjetja, demografskimi podatki, datumom pošiljanja vprašalnika in datumom prejema izpolnjenega vprašalnika. Na podlagi te baze podatkov sem v okviru programskega orodja pripravil nekoliko okrnjeno delovno bazo podatkov, v katero sem vključil samo spremenljivke, ki sem jih kasneje uporabil za namene eksploratorne faktorske analize ter analize strukturnih modelov v okolju statističnega orodja LISREL. Omenim naj še, da sem pri urejanju baz podatkov ustrezno prekodiral vrednosti tistih spremenljivk, katerih trditev je bila postavljena v negativni smeri (vprašanja 2e, 4e, 4f, 6d, 6e, 6f).

6.2.4 Opis spremenljivk

Vprašalnik vsebuje 63 vsebinskih vprašanj ter dodatnih 12 vprašanj, ki so vezana na demografske in ostale značilnosti podjetja oziroma osebe, ki je izpolnjevala vprašalnik. Tabela 6-2 podaja celoten nabor spremenljivk, njihove tipe in možne vrednosti. Pri vseh vsebinskih vprašanjih sem uporabil Likertovo 7 stopenjsko lestvico – pri večini konstruktov ocenjevalne lestvice obsegajo vrednosti od 1 do 7, pri konstrukt spoznavnih in vedénjskih sprememb pa vrednosti od -3 do +3. Lestvico od -3 do +3 sem prevzel iz vprašalnika, ki so ga

uporabili Škerlavaj et al. (2007), različna predznaka odgovora pa omogočata oceno spremembe bodisi v smeri na bolje bodisi v smeri na slabše – glede na različna časovna obdobja oziroma glede na konkurenco.

Tabela 6-2: Spremenljivke, zajete v vprašalniku

Konstrukt	Spremenljivka	Opis	Tip spremenljivke	Vrednosti spremenljivke
Obseg in kakovost usposabljanj	1a	priložnosti za usposabljanje	Intervalna	od 1 do 7
	1b	sistematičnost usposabljanja	Intervalna	od 1 do 7
	1c	kakovost usposabljanj	Intervalna	od 1 do 7
	1d	nadgrajevanje usposabljanj	Intervalna	od 1 do 7
	1e	usposabljanj občasno deležni vsi	Intervalna	od 1 do 7
	1f	usposabljanje ob novih iniciativah	Intervalna	od 1 do 7
	1g	usposabljanja ob premestitvah	Intervalna	od 1 do 7
	1h	obstoj formalnega usposabljanja	Intervalna	od 1 do 7
	1i	drugačne priložnosti	Intervalna	od 1 do 7
	1j	vsi deležni usposabljanj	Intervalna	od 1 do 7
	1k	usposabljanja za napredovanje pri delu	Intervalna	od 1 do 7
Podpora s strani nadrejenih	2a	zanimanje vodij za naučeno	Intervalna	od 1 do 7
	2b	pogovor o načinih uporabe naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	2c	skupno obdelovanje možnih problemov	Intervalna	od 1 do 7
	2d	potrjevanje uporabe naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	2e	nasprotovanje uporabe naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	2f	postavljanje ciljev za uporabo naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	2g	pomoč pri postavljanju realnih ciljev	Intervalna	od 1 do 7
	2h	nadrejeni spodbujajo udeležbe	Intervalna	od 1 do 7
	2i	vodje cenijo usposabljanja	Intervalna	od 1 do 7
Podpora s strani sodelavcev	3a	cenjenost kolegov, ki se usposabljaajo	Intervalna	od 1 do 7
	3b	spodbujanje kolegov k uporabi naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	3c	pričakovanje uporabe naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	3d	potrpežljivost do preizkušanja novosti	Intervalna	od 1 do 7
	3e	kolegi spodbujajo udeležbe na seminarjih	Intervalna	od 1 do 7
	3f	kolegi cenijo usposabljanja	Intervalna	od 1 do 7
Spodbude za uporabo naučenega s strani podjetja	4a	vpliv na plačo	Intervalna	od 1 do 7
	4b	nagrada za uporabo naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	4c	opozorila pri neuporabi naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	4d	dosegljivost potrebnih sredstev	Intervalna	od 1 do 7
	4e	proračunske omejitve	Intervalna	od 1 do 7
	4f	težavnost dostopa do sredstev	Intervalna	od 1 do 7
	4g	poznavanje, kdo pomaga	Intervalna	od 1 do 7
	4h	opažanje neuporabe naučenega	Intervalna	od 1 do 7
	4i	povratna informacija o uporabi naučenega	Intervalna	od 1 do 7
Zajemanje informacij	5a	izmenjava info s partnerji	Intervalna	od 1 do 7
	5b	pridobivanje info o novih izdelkih	Intervalna	od 1 do 7
	5c	info o konkurenci	Intervalna	od 1 do 7
	5d	poročila zunanjih strokovnjakov	Intervalna	od 1 do 7
	5e	služba za spremljanje objav	Intervalna	od 1 do 7
	5f	zaposleni, ki iščejo informacije	Intervalna	od 1 do 7

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

Konstrukt	Spremenljivka	Opis	Tip spremenljivke	Vrednosti spremenljivke
Tolmačenje informacij	6a	razprave s produktivnimi polemikami	Intervalna	od 1 do 7
	6b	iskanje nasprotujočih mnenj	Intervalna	od 1 do 7
	6c	razpravljanje o temeljnih predpostavkah	Intervalna	od 1 do 7
	6d	upoštevanje različnih pogledov (R)	Intervalna	od 1 do 7
	6e	razprava o uveljavljenih stališčih (R)	Intervalna	od 1 do 7
	6f	odpiranje uveljavljenih vsebin (R)	Intervalna	od 1 do 7
Spoznavne in vedénske spremembe	7a	kakovost proizvodov	Intervalna	od -3 do +3
	7b	tehnologija delovnih procesov	Intervalna	od -3 do +3
	7c	povprečna produktivnost zaposlenih	Intervalna	od -3 do +3
	7d	razumevanje problemov zaposlenih	Intervalna	od -3 do +3
	7e	osebna komunikacija management	Intervalna	od -3 do +3
Uspešnost podjetja	8a	donosnost sredstev	Intervalna	od 1 do 7
	8b	dodana vrednost na zaposlenega	Intervalna	od 1 do 7
	8c	odnosi z dobavitelji	Intervalna	od 1 do 7
	8d	izostanki z dela zaposlenih	Intervalna	od 1 do 7
	8e	fluktuacija zaposlenih	Intervalna	od 1 do 7
	8f	ohranjanje strank	Intervalna	od 1 do 7
	8g	ugled podjetja	Intervalna	od 1 do 7
	8h	pripadnost zaposlenih	Intervalna	od 1 do 7
	8i	produktivnost zaposlenih	Intervalna	od 1 do 7
	8j	stroški na zaposlenega	Intervalna	od 1 do 7
	8k	hitrost obravave reklamacij	Intervalna	od 1 do 7
Demografski in ostali podatki	Položaj	položaj v podjetju	Nominalna	od 1 do 7
	Leta	leta izkušenj	Intervalna	letnica
	Panoga	šifra panoge	Nominalna	šifra
	Sektor	sektor	Nominalna	od 1 do 3
	Velikost	velikost podjetja po ZGD	Ordinalna	od 1 do 3
	Mednarodno	del mednarodne skupine	Nominalna	0 ali 1
	Zaposleni	število zaposlenih	Razmernostna	število
	Ustanovitev	leto ustanovitve	Intervalna	letnica
	Trg	glavni prodajni trg	Nominalna	od 1 to 4
	Podjetje	matična številka podjetja	Nominalna	šifra
	Poslano	datum pošiljanja	Intervalna	datum
	Prejeto	datum prejete izpolnjenega vprašalnika	Intervalna	datum

6.2.5 Statistična obdelava podatkov

Pri statistični obdelavi podatkov sem uporabil kombiniran preiskovalno-potrditveni pristop (Hernaus et al., 2008, str. 355). Pri tem sem sledil postopkom, ki jih predlagajo Field (2005), Koufteros (1999) in Škerlavaj et al. (2007). Postopek, ki je sicer v svojem bistvu iterativen in vsebuje vrsto povratnih zank in ponavljajočih se izračunov, lahko na splošno opišem z naslednjimi koraki:

1. Razvoj statističnega instrumenta z upoštevanjem teoretičnih osnov ter opredelitev, preverjanjem vsebinske veljavnosti, testiranjem vprašalnika ter pridobivanjem podatkov. Ta korak je podrobno opisan v predhodnih poglavjih 6.2.1, 6.2.2 ter 6.2.3.
2. Preverjanje kakovosti pridobljenih podatkov, normalnosti njihove porazdelitve ter prepoznavanje in korekcija morebitnih manjkajočih vrednosti.
3. Izvedba eksploratorne faktorske analize z uvodnim preverjanjem enodimenzionalnosti, konvergentne in diskriminantne veljavnosti morebitnih konstruktov ter z ustreznimi prilagoditvami pri vključevanju oziroma izključevanju posameznih spremenljivk.
4. Izvedba potrditvene faktorske analize z eksplicitnim preverjanjem konvergentne veljavnosti merskega modela, oceno njegove ustreznosti in enodimenzionalnosti ter preverjanjem njegove kompozitne zanesljivosti ter diskriminantne veljavnosti.
5. Ovrednotenje strukturnega modela z uporabo modeliranja strukturnih enačb.

6.2.5.1 Preverjanje kakovosti podatkov

Prvi korak, ki sem ga opravil v smislu preverjanja kakovosti podatkov, je bila analiza manjkajočih vrednosti. Kot sem že omenil, je velikost vzorca pri raziskavi v okviru doktorske disertacije 247 enot, maksimalno število manjkajočih vrednosti pa je pri nekaterih od enot 9, kar je relativno malo. Field (2005, str. 184) ugotavlja, da če je vzorec dovolj velik in je manjkajočih vrednosti malo, potem večjih težav ne more biti. Kljub temu pa sem s pomočjo statističnega orodja SPSS in analize manjkajočih vrednosti z uporabo regresijske metode zamenjal manjkajoče vrednosti, kar »je bolje kot zamenjati jih z njihovo lastno povprečno vrednostjo« (Field, 2005, str. 184).

V drugem koraku preverjanja kakovosti podatkov sem ugotavljal enote z vrednostmi spremenljivk, ki zelo odstopajo od ostalih – osamelci. Takšnih vrednosti med dobljenimi podatki ni bilo veliko, vseeno pa »jim velja posvetiti pozornost, saj negativno vplivajo na model, ki ga prilagajamo podatkom« (Field, 2005, str. 74). Potem, ko sem s pomočjo grafičnih ponazoritev v programu SPSS (*boxplot*) prepoznal enote z določenimi izstopajočimi vrednostmi spremenljivk, sem vrednosti teh spremenljivk spremenil v skladu s priporočili, ki jih podaja Field (2005, str. 78-79). Odstranitev in transformacija podatkov v mojem primeru nista smiselna pristopa, zato sem izstopajoče vrednosti spremenil tako, da sem jih nadomestil z aritmetično srednjo vrednostjo, povečano oziroma zmanjšano za dvojni standardni odklon.

Po obravnavi manjkajočih vrednosti ter osamelcev sem še enkrat preveril normalnost porazdelitve podatkov. Ker je normalnost pri večini spremenljivk kršena, bo to potrebno

upoštevati pri izvedbi potrditvene faktorske analize (Diamantopoulos & Siguaw, 2000), pri eksploratorni faktorski analizi pa Field (2005, str. 641) ugotavlja, da predpostavka normalnosti ni tako pomembna. S tako pripravljenimi podatki sem potem nadaljeval z izvedbo statistične analize.

6.2.5.2 Eksploratorna faktorska analiza

Field (2005, str. 619) ugotavlja, da je namen eksploratorne faktorske analize prepoznavanje skupin spremenljivk. To tehniko lahko uporabimo (1) za razumevanje strukture nabora spremenljivk, (2) za oblikovanje vprašalnika, s katerim merimo prikrite oziroma latentne spremenljivke ter (3) za zmanjševanje večjega števila spremenljivk v manjši nabor in s tem v lažje obvladljivo množico spremenljivk, pri čemer skušamo ohraniti čim večjo količino originalnih informacij. V doktorski disertaciji sem eksploratorno faktorsko analizo uporabil prav za namene dodatnega razumevanja strukture nabora spremenljivk, zajetih v vprašalniku ter za zmanjševanje njihovega števila. Pri tem sem do določene mere preverjal tudi načelo enodimenzionalnosti oziroma zunanje konsistentnosti.

Ker za podatke v doktorski disertaciji ne moremo trditi, da so normalno porazdeljeni, je potreben razmislek glede metode ekstrakcije faktorjev. Costello in Osborne (2005) v takšnih primerih dajeta prednost uporabi faktorske analize pred analizo glavnih komponent, priporočata pa uporabo metode glavnih osi⁴⁹. Field (2005, str. 641) dodaja, da predpostavka normalnosti ni tako pomembna, če rezultatov faktorske analize ni potrebno posploševati širše, oziroma, če je vzorec hkrati tudi populacija. Field (2005, str. 630-631) po drugi strani ugotavlja, da metoda glavnih komponent ter faktorska analiza z uporabo metode glavnih osi dajeta enake rešitve, še posebej, če so vse komunalitete večje od 0,7 in če je spremenljivk več kot 30. Pri manj kot 20 spremenljivkah ter nizkih komunalitetah ($<0,4$) pa lahko zaradi izračunov prihaja do večjih razlik. V eksploratorni faktorski analizi bom kot metodo ekstrakcije uporabil metodo glavnih osi, čeprav bi lahko po mnenju Fielda (2005) glede na vrednosti komunalitet (večje od 0,7) ter izhodiščno število spremenljivk (presega število 30) uporabil tudi metodo glavnih komponent.

Nekateri raziskovalci izvajajo eksploratorno faktorsko analizo znotraj blokov in skušajo z njo oceniti enodimenzionalnost. Koufteros, 1999 (str. 473) meni, da je ta metoda kontroverzna, saj je v tem primeru smisel razlik v ocenah λ – faktorskih uteži vprašljiv, prav tako faktorska analiza znotraj bloka ne daje ocene zunanje konsistentnosti, kar je eden od dveh pogojev za enodimenzionalnost. Rešitve faktorske analize znotraj bloka lahko sicer povedo, ali je znotraj bloka prisoten več kot en faktor, ne povedo pa, ali so spremenljivke znotraj bloka povezane s faktorji oziroma spremenljivkami izven njega. Enodimenzionalni nabor spremenljivk lahko celo izgubi svojo enodimenzionalnost, ko ga postavimo v kontekst drugih

⁴⁹ Angl. *Principal axis factoring*.

spremenljivk in ne obdrži enakih faktorskih uteži s svojimi originalnimi faktorji (McDonalds, 1981; v Koufteros, 1999, str. 473). Poleg tega so za takšen pristop k eksploratorni faktorski analizi in za dovolj veliko število stopenj prostosti, ki omogočajo testiranje hipoteze enodimenzionalnosti, potrebni vsaj štirje indikatorji, kar utegne povzročati težave zaradi prevelikega števila indikatorjev (Koufteros, 1999, str. 473). V doktorski disertaciji zaradi tega eksploratorno faktorsko analizo izvajam nad celotnim naborom spremenljivk oziroma blokov hkrati. Na ta način pridobim tudi možnost, da spremenljivke, ki nakazujejo kršitve enodimenzionalnosti oziroma zunanje konsistentnosti, izločim že v zgodnjih fazah statistične analize.

Field (2005, str. 638-640) ugotavlja, da so najpomembnejši dejavniki za zanesljivost faktorske analize absolutna velikost vzorca, velikost faktorskih uteži ter velikost komunalitet. Na osnovi ugotovitev različnih avtorjev namreč ugotavlja, da če ima faktor štiri ali več faktorskih uteži, večjih od 0,6, je rezultat zanesljiv ne glede na velikost vzorca, če ima 10 ali več faktorskih uteži večjih od 0,4, je rezultat zanesljiv v primeru, ko vzorec presega 150 enot, v primeru več manjših faktorskih uteži pa rezultata ne velja tolmačiti, če vzorec ni vsaj velikosti 300 enot. Prav tako ugotavlja, da s padanjem velikosti komunalitet narašča pomen velikosti vzorca. Če so vse komunalitete nad 0,6, potem so lahko popolnoma primerni manjši vzorci (pod 100), v primerih, ko so komunalitete približno 0,5, je primerna velikost vzorca med 100 in 200, število faktorjev pa mora biti manjše ter z manjšim številom indikatorjev. V primeru najslabšega scenarija, ko so komunalitete pod 0,5, je priporočljiv vzorec velikosti nad 500 enot. V doktorski disertaciji je bila večina z eksploratorno faktorsko analizo izračunanih komunalitet nad 0,7, prav tako pa večina faktorjev vsebuje ustrezno število faktorskih uteži, ki presegajo vrednost 0,6. S tem lahko sklepamo, da je zanesljivost eksploratorne faktorske analize za vzorec 247 enot dovolj velika.

Drug način ugotavljanja primernosti vzorca je izračun Kaiser-Meyer-Olkinove (KMO) mere primernosti (Field, 2005, str. 640). Slednjo velja preveriti za posamezne in multiple spremenljivke, predstavlja pa razmerje kvadrirane korelacije med spremenljivkami in kvadrirane parcialne korelacije med spremenljivkami⁵⁰. Kaiser (1974; v Field, 2005, str. 640) opredeljuje vrednosti, večje od 0,5 kot komaj sprejemljive, vrednosti med 0,5 in 0,7 kot srednje sprejemljive, vrednosti med 0,7 in 0,9 kot dobre, vrednosti nad 0,9 pa kot odlične. Multiple mere KMO vseh modelov, pa tudi modela, ki sem ga kasneje upošteval pri potrditveni faktorski analizi merskega modela, presegajo vrednost 0,9. Tudi ta ugotovitev daje slutiti, da gre za popolnoma primeren vzorec. V eksploratorni faktorski analizi je moč preveriti tudi KMO posameznih spremenljivk⁵¹. Spremenljivke, pri katerih je KMO manjši od 0,5, je potrebno izločiti. Pri tem se še dodatno povečuje multipli KMO (Field, 2005, str.

⁵⁰ KMO statistika zavzema vrednosti med 0 in 1. Vrednosti blizu 1 nakazujejo, da je vzorec korelacij relativno kompakten in da utegne eksploratorna faktorska analiza dati dovolj izrazite in zanesljive faktorje (Field, 2005, str. 640).

⁵¹ Gre za diagonalne elemente v matriki *anti-image correlation matrix* v programskem okolju SPSS.

641-642). Tudi ta korak sem v svoji doktorski disertaciji pri izvedbi eksploratorne faktorске analize upošteval.

Če opazovane spremenljivke merijo isto prikrito dimenzijo, morajo druga z drugo korelirati (Field, 2005, str. 641). Tudi če merijo različne vidike istega pojava oziroma stvari, mora biti med spremenljivkami določena mera interkorelacije. V kolikor spremenljivka ne korelira z nobeno od ostalih spremenljivk oziroma so korelacije zelo šibke (manjše od 0,3), je potrebno razmisliti o morebitni izločitvi takšne spremenljivke. Preveriti pa velja tudi statistično značilnost posameznih korelacij. V kolikor je določena spremenljivka z ostalimi spremenljivkami ustrezno korelirana, vendar je večina povezav statistično neznačilnih, je potrebno razmisliti o izločitvi takšne spremenljivke (Field, 2005, str. 641-642). Pozornost pa je potrebno posvetiti tudi nasprotni situaciji, ko je stopnja koreliranosti zelo visoka (Field, 2005, str. 641). Multikolinearnost sicer ni problem za faktorško analizo, se je pa vseeno pomembno izogibati skrajni multikolinearnosti (nad 0,9) in singularnosti, ker zaradi tega ni mogoče opredeliti edinstvenega prispevka (visoko oziroma popolnoma koreliranih spremenljivk) k faktorju. V primerih, ko korelacije med spremenljivkami presegajo vrednost 0,9, je torej potrebno razmisliti o izločitvi ene od vključenih spremenljivk (Field, 2005, str. 641).

Field (2005, str. 642) poleg preverjanja KMO in korelacij med spremenljivkami priporoča tudi preverjanje ostankov⁵² oziroma razlik med korelacijsko matriko izračunanega modela in realno matriko, osnovano na dejanskih podatkih. Če je število ostankov dovolj majhno, oziroma če jih je manj kot 50 %, potem lahko še dodatno sklepamo na zanesljivost eksploratorne faktorске analize. V doktorski disertaciji je število značilnih ostankov, ki presegajo vrednost 0,05, manjše od 11 %, kar še dodatno potrjuje primernost rešitev eksploratorne faktorске analize, ki sem jo opravil v doktorski disertaciji.

Pomemben korak pri izvedbi eksploratorne faktorске analize je torej preverjanje korelacij med spremenljivkami, multivariatne KMO mere ter KMO mer za posamezne spremenljivke (Field, 2005, str. 641-642). Na podlagi te analize v doktorski disertaciji iz celotnega nabora spremenljivk izločam naslednje:

- Nadrejeni nasprotujejo uporabi tehnik, ki so se jih njihovi zaposleni naučili na usposabljanjih. (2e)
- Proračunske omejitve zaposlenim na delovnih mestih preprečujejo uporabo na usposabljanjih pridobljenega znanja. (4e)
- V našem podjetju je težko pridobiti potrebne materiale in opremo, ki jo zaposleni potrebujejo za uporabo znanja, pridobljenega na usposabljanju. (4f)
- V podjetju deluje služba za spremljanje objav v medijih. (5e)

⁵² Ostanki so del matrike *reproduced correlation matrix* v programskem okolju SPSS.

- V podjetju imamo zaposlene, katerih delo je povezano z iskanjem zunanjih informacij. (5f)
- V podjetju v razpravah nikoli ne posvečamo pozornosti različnim pogledom hkrati. (6d)
- V podjetju nikoli ne razpravljamo o že splošno uveljavljenih stališčih. (6e)
- V podjetju v razpravah nikoli ponovno ne odpiramo diskusije o stvareh, ki so se že dodobra uveljavile. (6f)
- Stroški na zaposlenega so mnogo nad povprečjem panoge oziroma stroški na zaposlenega so visoko pod povprečjem panoge. (8j)

Pri interpretaciji rešitev eksploratorne faktorske analize je potrebno določiti mejne vrednosti faktorskih uteži. Hair, Black, Babin, Anderson in Tatham (1998, str. 112) menijo, da je za vzorec nad 250 mejna vrednost 0,35. Field (2005) v svojih izračunih upošteva mejno vrednost 0,4. V doktorski disertaciji sem mejno vrednost postavil na 0,35. To nakazuje tudi Tabela 6-3, v kateri so upoštevane samo tiste spremenljivke, katerih faktorske uteži absolutno gledano presegajo zgoraj omenjeno mejno vrednost.

Eksploratorna faktorska analiza ne omogoča eksplicitnega testa enodimenzionalnosti⁵³, saj faktorji ne predstavljajo konstruktov. So namreč opredeljeni kot tehtana vsota vseh opazovanih spremenljivk in ne le spremenljivk, ki naj bi merile konstrukt (Gebring & Anderson, 1988). Prav tako eksploratorna faktorska analiza ne omogoča eksplicitnega testa za ocenjevanje konvergentne⁵⁴ in diskriminantne⁵⁵ veljavnosti (O'Leary-Kelly & Vokurka, 1998; v Koufteros, 1999, str. 472), vseeno pa lahko nakazuje pomanjkanje enodimenzionalnosti oziroma kršitev zunanje konsistentnosti. Zaradi tega velja pozornost posvetiti predvsem opazovanim spremenljivkam, pri katerih so navzkrižne faktorske uteži visoke pri več faktorjih hkrati. Spremenljivke, ki so skupne večim faktorjem, je potrebno izločiti (Koufteros, 1999, str. 473).

V tem koraku zaradi prenizkih vrednosti faktorskih uteži ter spremenljivk, ki hkrati pripadajo večjemu številu faktorjev, izločam naslednje spremenljivke:

- Ob premestitvah oziroma spremembah delovnega mesta so zaposleni vedno deležni ustreznega usposabljanja. (1g)
- V podjetju nudimo programe formalnega usposabljanja za uspešno izvedbo nalog. (1h)
- V podjetju poleg formalnega usposabljanja nudimo tudi drugačne priložnosti za individualni razvoj (delovne naloge, rotacija pri delu). (1i)

⁵³ Spremenljivke so enodimenzionalne, ko so močno povezane druga z drugo in predstavljajo en koncept. Test enodimenzionalnosti torej meri, ali mersko lestvico sestavljajo spremenljivke, ki so visoko korelirane z enim faktorjem (Hair et al., 1998, str. 117).

⁵⁴ Stopnja koreliranosti dveh meril (indikatorjev) istega koncepta (Hair et al., 1998, str. 118).

⁵⁵ Stopnja različnosti dveh konceptualno podobnih konceptov (Hair et al., 1998, str. 118).

- Z usposabljanji pri zaposlenih spodbujamo razvoj veščin in znanja, ki ga potrebujejo za napredovanje na delu. (1k)
- Nadrejeni spodbujajo zaposlene, da se udeležujejo seminarjev, simpozijev ipd. (2h)
- Poročila zunanjih strokovnjakov so v našem podjetju izjemno pomemben vir informacij. (5d)
- Odnosi z dobavitelji, ki so bodisi šibki, nestabilni in običajno kratkoročni, bodisi odlični, saj z njimi vzdržujemo prava partnerska razmerja. (8c)
- Produktivnost zaposlenih, ki je lahko precej nižja, kot je standard v panogi ali pa višja, kot je standard v panogi. (8i)

Po postopku, ki ga za izvedbo eksploratorne faktorske analize priporoča Field (2005), je v naslednjem koraku potrebno izvesti test zanesljivosti⁵⁶ oziroma moči faktorjev. Najbolj pogosta mera za merjenje zanesljivosti je Cronbachova α . Sprejemljiva mejna vrednost za Cronbachovo α je glede na literaturo od 0,7 do 0,8 (Field, 2005). Vrednosti pod 0,7 nakazujejo nezanesljivo merilno lestvico. SPSS poleg tega omogoča izračun Cronbachove α po posameznih spremenljivkah v primeru, ko se te spremenljivke izloči iz merilne lestvice. V primeru, da je ta vrednost večja, kot je vrednost Cronbachove α z vključeno spremenljivko, je potrebno razmisliti o izločitvi te spremenljivke. Takšna spremenljivka namreč znižuje moč faktorja oziroma Cronbachovo α (Field, 2005, str. 670-672). V doktorski disertaciji s pomočjo tega postopka izločam eno dodatno spremenljivko. Vrednosti Cronbachove α so za vse v doktorski disertaciji obravnavane lestvice nad priporočeno vrednostjo 0,8, večina od njih presega celo vrednost 0,9. V skladu z zapisanim pa iz nabora izločam naslednjo spremenljivko:

- Izostanki z dela so v našem podjetju glede na konkurenco zelo pogosti oziroma glede na konkurenco zelo redki. (8d)

Po izločitvi vseh spremenljivk, katerih faktorske uteži ne presegajo 0,35, ter »sumljivih« spremenljivk, ki so skupne večim faktorjem, sem s pomočjo programskega paketa SPSS ter eksploratorne faktorske analize ter z uporabo metode glavnih osi in metode rotacije oblimin⁵⁷ prepoznal 9 faktorjev. Tabela 6-3 prikazuje faktorje, tako kot jih je podal SPSS. Faktor 1 predstavlja podporo usposabljanj s strani nadrejenih, faktor 2 nefinančno uspešnost podjetja, faktor 3 tolmačenje informacij, faktor 4 kakovost in obseg usposabljanj, faktor 5 podporo s strani sodelavcev, faktor 6 predstavlja finančno uspešnost podjetja, faktor 7 spoznavne in vedénjske spremembe, faktor 8 spodbude za uporabo naučenega ter faktor 9 zajemanje informacij. V Tabeli 6-3 prikazujemo tudi v faktorje vključene spremenljivke.

⁵⁶ Zanesljivost pove, ali merska lestvica dosledno zrcali konstrukt, ki ga meri (Field, 2005, str. 666)

⁵⁷ Rotacija maksimira faktorsko utež vseh spremenljivk na določen faktor, uteži na druge faktorje pa minimizira. Če teorija predpostavlja, da utegnejo faktorji drug z drugim korelirati, je najbolje izbrati eno od oblique metod (npr. oblimin) (Field, 2005, str. 644-645).

Tabela 6-3: Rotirana matrika faktorskih uteži

Spremenljivke	Faktor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1a – priložnosti za usposabljanje				0,755					
1b – sistematičnost usposabljanj				0,716					
1c – kakovost usposabljanj				0,791					
1d – nadgrajevanje usposabljanj				0,725					
1e – občasno izvajanje usposabljanj				0,593					
1f – usposabljanje ob novih iniciativah				0,413					
1j – vsi deležni usposabljanj				0,384					
2a – zanimanje nadrejenih za naučeno	0,575								
2b – pogovor o načinih uporabe naučenega	0,694								
2c – skupno obdelovanje možnih problemov	0,724								
2d – potrjevanje uporabe naučenega	0,630								
2f – postavljanje ciljev za uporabo naučenega	0,368								
2g – pomoč pri postavljanju ciljev	0,462								
2i – nadrejeni cenijo usposabljanja	0,400								
3a – cenjenost kolegov, ki se usposabljaajo					0,712				
3b – spodbujanje kolegov k uporabi naučenega					0,718				
3c – pričakovanje uporabe naučenega					0,617				
3d – potrpežljivost do preizkušanja novosti					0,609				
3e – kolegi spodbujajo udeležbe na seminarjih					0,706				
3f – kolegi cenijo usposabljanja					0,531				
4c – opozorila pri neuporabi naučenega								0,604	
4d – dosegljivost potrebnih sredstev								0,451	
4g – poznavanje, kdo pomaga								0,523	
4h – opazanje neuporabe naučenega								0,622	
4i – povratna informacija o uporabi naučenega								0,586	
5a – izmenjava informacij s partnerji									-0,641
5b – pridobivanje informacij o novih izdelkih									-0,770
5c – informacije o konkurenci									-0,620
6a – razprave s produktivnimi polemikami			0,775						
6b – iskanje nasprotujočih mnenj			0,844						
6c – razpravljanje o temeljnih predpostavkah			0,651						
7a – kakovost proizvodov							-0,660		
7b – tehnologija delovnih procesov							-0,579		
7c – povprečna produktivnost zaposlenih							-0,647		
7d – razumevanje problemov s strani zaposlenih							-0,589		
7e – osebna komunikacija managementa in zaposlenih							-0,531		
8a – donosnost sredstev						-0,743			
8b – dodana vrednost na zaposlenega						-0,813			
8d – izostanki z dela		0,431							
8e – fluktuacija zaposlenih		0,565							
8f – ohranjanje strank		0,673							
8g – ugled podjetja		0,683							
8h – pripadnost zaposlenih		0,680							
8k – hitrost obravnave reklamacij		0,535							

6.2.5.3 Ovrednotenje merskega modela s potrditveno faktorsko analizo

V nadaljevanju doktorske disertacije opisujem postopke, ki sem jih za namen ovrednotenja merskega modela izvedel s pomočjo potrditvene faktorske analize. Merski model, ki ga vrednotim, vsebuje merske spremenljivke, s katerimi merimo sedem latentnih spremenljivk. Te so vsebovane v predlaganem konceptualnem modelu. Izhodiščni nabor merskih spremenljivk (glej poglavje 6.2.1) velja na podlagi ugotovitev eksploratorne faktorske analize ter v Tabeli 6.3 podanih faktorjev nekoliko prilagoditi in s tem olajšati postopke potrditvene faktorske analize. Uvodoma naj poudarim tudi to, da se potrditvena faktorska analiza izvaja na celotnem naboru merskih spremenljivk istočasno (Koufteros, 1999, str. 476). Anderson (1987) namreč predlaga, da naj ocenjevanje enodimenzionalnosti za določen nabor merskih spremenljivk poteka v istem kontekstu oziroma znotraj istega modela. Potrditveno faktorsko analizo izvajam z orodjem za strukturno modeliranje LISREL.

Število indikatorjev, ki jih je moč prepoznati v Tabeli 6-3, je relativno veliko. Model s 44 indikatorji, kolikor jih predvidevajo rezultati eksploratorne faktorske analize, bi namreč zahteval oceno vsaj 88 parametrov. Velja pa, da modeli s prevelikim številom parametrov ter s prevelikim številom indikatorjev na faktor redko ustrezajo podatkom (Mannetti, Pierro, Kruglanski, Taris & Bezinović, 2002, str. 142). Zaradi tega nekateri predlagajo, da se sešteje oziroma povpreči določene podnabore oziroma pakete indikatorjev znotraj faktorjev in da se s tako sestavljenimi indikatorji zmanjša število merskih spremenljivk na konstrukt ter posledično tudi število parametrov v merskem modelu (Mannetti et al., 2002, str. 142; Williams & O'Boyle Jr., 2008, str. 235).

Williams in O'Boyle Jr. (2008) na podlagi analize 75 člankov, v katerih so avtorji uporabili strategijo sestavljanja oziroma paketiranja indikatorjev, predlagata osem metod sestavljanja indikatorjev v t. i. pakete. Z njihovo uporabo je moč pri obdelavi podatkov v okviru strukturnega modeliranja pridobiti tudi ugodnejše razmerje indikatorjev glede na velikost vzorca, večjo zanesljivost paketov indikatorjev, večjo možnost normalne porazdeljenosti indikatorjev, boljše ujemanje modela, manjše možnosti korelacijskih ostankov in ustvarjanje bolj strnjenih modelov (Williams & O'Boyle Jr., 2008, str. 237).

Williams in O'Boyle Jr. (2008) poleg tega ugotavljata, da so konstrukti, ki jih s strukturnim modeliranjem obdelujejo različni avtorji, pogosto multidimenzionalni. To pomeni, da eksploratorna faktorska analiza pokaže prisotnost večih faktorjev oziroma večih latentnih spremenljivk. V takšnih primerih avtorji najbolj pogosto uporabljajo t. i. metodo notranje konsistentnosti. Ta predvideva maksimalno notranjo konsistentnost paketa oziroma posameznega sestavljenega indikatorja, kar pomeni, da posamezni sestavljeni indikatorji merijo samo določeno dimenzijo večdimenzionalnega konstrukta. Po mnenju Williamsa in O'Boylea Jr. (2008) pa je bolj primeren pristop, pri katerem sestavljeni indikator meri vse v

konstruktu prepoznane dimenzije hkrati. Sestavljeni indikator naj torej vsebuje indikatorje, ki merijo vse dimenzije oziroma vse latentne spremenljivke, ki te dimenzije predstavljajo.

Tabela 6-4 prikazuje konstrukte, ki jih uporabljam v nadaljevanju doktorske disertacije, ter indikatorje in sestavljene indikatorje, s katerimi te konstrukte izražam. Pri enodimenzionalnih konstruktih sem za opredelitev sestavljenih indikatorjev uporabil korelacijski algoritem (Williams & O'Boyle Jr., 2008, str. 235). Ta poteka na ta način, da v prvem koraku med indikatorji, ki izražajo določen konstrukt, prepoznamo pare z največjimi bivariatnimi korelacijami. Število parov ustreza željenemu številu sestavljenih indikatorjev. V drugem koraku pa preostale indikatorje priključimo tistim sestavljenim indikatorjem, s katerimi so posamezni indikatorji najbolj korelirani. Pri konstruktih uspešnost podjetja (USPEH) ter zajemanje in tolmačenje informacij (ZAJ_TOL) pa imamo opraviti z dvodimenzionalnima konstrukta. Eksploratorna faktorska analiza znotraj teh dveh konstruktov namreč kaže prisotnost dveh faktorjev oziroma dveh dimenzij (finančna in nefinančna uspešnost, zajemanje in tolmačenje informacij). Uporabil sem pristop, ki ga priporočata Williams in O'Boyle Jr. (2008, str. 235, 241) – indikatorja finančne uspešnosti umestim vsakega v svoj sestavljeni indikator oziroma indikatorje zajemanja in tolmačenja informacij porazdelim v tri sestavljene indikatorje, tako da je v vsakem od njih po en indikator zajemanja in en indikator tolmačenja informacij.

Tabela 6-4: Konstrukti in indikatorji, namenjeni strukturnemu modeliranju v LISREL-u

Konstrukti	Sestavljeni indikatorji	Indikatorji – merske spremenljivke	Število sestavljenih indikatorjev na konstrukt
USPOS	USP1	Programi usposabljanj, ki jih nudi naše podjetje, so zelo kakovostni. (1c) Usposabljanja redno preverjamo in nadgrajujemo, zato da jih prilagajamo spremembam v okolju. (1d) Vsi zaposleni so v podjetju deležni občasnih usposabljanj in izpopolnjevanj. (1e) Ko v podjetju začnemo z novimi iniciativami, zaposlene vedno ustrezno usposabljam. (1f)	2
	USP2	V podjetju nudimo zaposlenim dovolj priložnosti za usposabljanje. (1a) V podjetju sistematično usposabljam svoje zaposlene. (1b) Vsi novo zaposleni v našem podjetju so deležni ustreznega usposabljanja. (1j)	

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

Konstrukti	Sestavljeni indikatorji	Indikatorji – merske spremenljivke	Število sestavljenih indikatorjev na konstrukt
SODEL	SOD1	V našem podjetju zaposleni cenijo kolege, ki uporabljajo znanje, pridobljeno na usposabljanjih. (3a) V našem podjetju zaposleni spodbujajo svoje kolege k uporabi znanja, pridobljenega na usposabljanjih. (3b) V našem podjetju zaposleni pričakujejo od svojih kolegov, da naučeno na usposabljanjih uporabljajo pri svojem delu. (3c) Zaposleni v našem podjetju cenijo usposabljanja. (3f)	2
	SOD2	Zaposleni so potrpežljivi s kolegi, ko ti po usposabljanjih pri svojem delu preizkušajo nove veščine in tehnike. (3d) Zaposleni svoje kolege spodbujajo k udeležbam seminarjev, simpozijev ipd. (3e)	
VODJE	VOD1	Nadrejeni kažejo zanimanje za tisto, kar se njihovi zaposleni učijo na usposabljanjih. (2a) Nadrejeni se sestajajo s svojimi zaposlenimi in se z njimi pogovarjajo o načinih uporabe tistega, česar so se naučili na usposabljanjih. (2b) Nadrejeni se sestajajo s svoji zaposlenimi in skupaj obdelujejo probleme, ki bi jih utegnili imeti pri uporabi znanja, pridobljenega na usposabljanjih. (2c) Če zaposleni uporabljajo tisto, kar so se naučili na usposabljanjih, jim njihovi nadrejeni dajo jasno vedeti, da delajo dobro. (2d)	2
	VOD2	Nadrejeni svojim zaposlenim postavljajo takšne cilje, ki jih na delovnem mestu spodbujajo k uporabi znanja iz usposabljanja. (2f) Nadrejeni svojim zaposlenim pomagajo, da si ti zastavljajo realne in na znanju z usposabljanj utemeljene delovne cilje. (2g) Nadrejeni v našem podjetju cenijo usposabljanja. (2i)	
SPODB	SPO1	Ko zaposleni preizkušajo, kar so se naučili na usposabljanjih, vedo, kdo jim bo pri tem pomagal. (4g) Če zaposleni v našem podjetju ne uporabi tega, česar se je naučil na usposabljanju, drugi to opazijo. (4h) Po usposabljanjih zaposleni prejmejo povratno informacijo o tem, kako dobro uporabljajo pridobljeno znanje. (4i)	2
	SPO2	Zaposleni, ki na delu ne uporabi novih, na usposabljanju naučenih tehnik, je ustrezno opozorjen. (4c) Po usposabljanjih so zaposlenim na voljo sredstva, ki jih potrebujejo za uporabo naučenega. (4d)	
ZAJ_TOL	ZT1	V podjetju potekajo procesi, ki omogočajo izmenjavo informacij z našimi poslovnimi partnerji. (5a) V podjetju se med razpravami zapletamo v storilnostne konflikte in polemike. (6a)	3
	ZT2	V podjetju potekajo procesi, ki omogočajo pridobivanje informacij o novih izdelkih/storitvah v dejavnosti. (5b) Ko v podjetju razpravljamo, vedno iščemo nasprotujoča si mnenja in poglede. (6b)	
	ZT3	V podjetju potekajo procesi, ki omogočajo pridobivanje informacij o naši konkurenci. (5c) V podjetju pogosto razpravljamo o temeljnih predpostavkah, ki lahko vplivajo na ključne odločitve. (6c)	

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

Konstrukti	Sestavljeni indikatorji	Indikatorji – merske spremenljivke	Število sestavljenih indikatorjev na konstrukt
SPREM	SPR1	Kakovost proizvodov oziroma storitev. (7a) Tehnologija delovnih procesov. (7b)	2
	SPR2	Raven razumevanja ključnih problemov v podjetju s strani zaposlenih. (7d) Osebna komunikacija med glavnimi managerji in zaposlenimi. (7e)	
USPEH	USPS1	Dodana vrednost na zaposlenega. (8b) Izostanki z dela. (8d) Ohranjanje obstoječih strank in pridobivanje novih. (8f) Rast ugleda podjetja v očeh strank. (8g)	2
	USPS2	Donosnost sredstev (ROA %). (8a) Fluktuacija zaposlenih v podjetju (8e) Zaposelni čutijo pripadnost podjetju. (8h) Hitrost obravnavanja reklamacij strank v primerjavi s konkurenco. (8k)	

a) Preverjanje konvergentne veljavnosti in zanesljivosti

Zanesljivost⁵⁸ in veljavnost⁵⁹ sta pri potrditveni faktorski analizi opredeljena nekoliko drugače kot pri eksploratorni faktorski analizi (Koufteros, 1999, str. 477). Ocene za konvergentno veljavnost merskih spremenljivk predstavljajo standardizirane faktorske uteži teh spremenljivk na latentne spremenljivke. Večja kot je vrednost faktorske uteži oziroma koeficienta⁶⁰ glede na njihovo standardno napako, oziroma večja kot je t-vrednost faktorske uteži, bolj verjetno merjena oziroma latentna spremenljivka predstavlja ustrezen konstrukt (Bollen, 1989; v Koufteros, 1999, str. 477). Če so t-vrednosti, s katerimi potrjujemo ali zavračamo konvergentno veljavnost, nad vrednostjo 1,96 oziroma nad 2,58, potem menimo, da so statistično značilne na ravni 0,05 oziroma 0,01. Merske spremenljivke, ki izkazujejo t-vrednost manjšo od mejne vrednosti, običajno iz merskega modela izločimo.

Delež variance v merskih spremenljivkah oziroma kvadrat bivariatne korelacije R^2 , ki vpliva na latentne spremenljivke in je v njih vsebovan, lahko uporabimo za oceno zanesljivosti določene merske spremenljivke. Vrednosti kvadrata bivariatne korelacije R^2 nad 0,5 nudijo dokaz njihove zanesljivosti (Bollen, 1989; v Koufteros, 1999, str. 477). Zanesljivost lahko

⁵⁸ Stopnja konsistentnosti oziroma zanesljivosti indikatorjev pri merjenju konstrukta. Indikatorji visoko zanesljivih konstruktov so interkorelirani, kar kaže na to, da merijo isti latentni konstrukt (Hair et al., 1998, str. 583).

⁵⁹ Zmožnost indikatorjev konstrukta, da točno izmerijo želeni koncept. Veljavnost ne jamči zanesljivosti in zanesljivost ne jamči veljavnosti. Mera je lahko točna (veljavna), pa ni konsistentna (zanesljiva) (Hair et al., 1998, str. 582).

⁶⁰ Na faktorske uteži lahko gledamo kot na regresijske koeficiente v regresiji merskih na latentne spremenljivke (Koufteros, 1999, str. 477).

opredelimo tudi kot tisti delež merske spremenljivke, ki ni obremenjen z napako. Težko bi torej trdili, da je spremenljivka zanesljiva, če je kvadrat bivariatne korelacije R^2 pod vrednostjo 0,5, saj je tako kar 50 % njene variance posledica napake (Hughes, Price & Marrs, 1986). Če torej merska spremenljivka izkazuje kvadrat bivariatne korelacije R^2 nižji od 0,5, velja takšno spremenljivko izločiti iz nabora merskih spremenljivk (Koufteros, 1999, str. 478).

Kot kaže Tabela 6-5, lahko za obravnavani reducirani merski model na podlagi t-vrednosti in vrednosti kvadrata bivariatne korelacije R^2 trdimo, da so merske spremenljivke zanesljive in veljavne. Glede na postopek, ki ga predlaga Koufteros (1999), lahko torej nadaljujem z ocenjevanjem ustreznosti merskega modela ter njegove enodimenzionalnosti. Slednjo bom preverjal z izračuni standardiziranih ostankov, indeksov sprememb ter vrednosti pričakovanih sprememb parametrov (Koufteros, 1999, str. 478).

Tabela 6-5: Ocene parametrov, napak, t-vrednosti in R^2 za merski model

Latentne spremenljivke	Sestavljeni indikatorji	Nestandardizirane faktorske uteži	Popolnoma standardizirane faktorske uteži	Napaka	t-vrednost	R^2 (zanesljivost sestavljenega indikatorja)
USPOS	USP1	1,08	0,91	0,07	15,63	0,83
	USP2	0,93	0,88	0,06	15,65	0,78
SODEL	SOD1	1,02	0,97	0,06	17,16	0,94
	SOD2	1,04	0,85	0,07	15,28	0,72
VODJE	VOD1	1,01	0,87	0,06	17,52	0,76
	VOD2	1,02	0,92	0,06	16,33	0,85
SPODB	SPO1	1,08	0,86	0,07	14,72	0,75
	SPO2	1,27	0,89	0,07	19,04	0,79
ZAJ_TOL	ZT1	0,09	0,82	0,07	14,21	0,68
	ZT2	1,04	0,92	0,06	17,09	0,84
	ZT3	0,94	0,82	0,07	12,89	0,68
SPREM	SPR1	0,75	0,75	0,07	11,12	0,56
	SPR2	0,77	0,70	0,07	10,97	0,50
USPEH	USPS1	0,84	0,81	0,06	13,93	0,65
	USPS2	0,93	0,91	0,06	15,84	0,83

Chi-Square=97.00, df=69, P-value=0.01478, RMSEA=0.041

b) Preverjanje ustreznosti oziroma splošne sprejemljivosti modela ter enodimenzionalnosti

Ustreznost merskega modela testiramo z uporabo metode maksimalnega verjetja χ^2 statistike oziroma χ^2 testom. Izračun omogoča programsko orodje LISREL (Koufteros, 1999). Ta mera je funkcija doseganja pogojev enodimenzionalnosti modela, kar pomeni, da je χ^2 funkcija tako zunanje kot notranje konsistentnosti. Ničelna domneva pri χ^2 testu je, da model ustreza realnosti, zato test ne bi smel ovreči ničelne hipoteze H_0 . Majhne p-vrednosti torej kažejo, da podatki ne potrjujejo hipotetične strukture oziroma da model ni resničen odraz realnosti

(Hughes et al., 1986). Jöreskog in Sörbom (2006) pa ugotavljata, da so ravni značilnosti občutljive na velikost vzorca in na odmike od multivariatne normalnosti. Zaradi tega je potrebno χ^2 test tolmačiti z določeno mero previdnosti in upoštevati tudi druge teste ustreznosti modela. Tudi Diamantopoulos in Siguaw (2000, str. 62) menita, da χ^2 ni najboljša mera za presojanje ustreznosti modela in da je potrebno vzeti v obzir razmerje med vrednostjo χ^2 testa ter prostostno stopnjo (df). Večina raziskovalcev meni, naj bo vrednost tega razmerja, če želimo dobro ustreznost modela, pod 2 (Koufteros, 1999, str. 479). RMSEA je zelo razširjena mera ugotavljanja ustreznosti modela v celotni populaciji in ne samo v danem vzorcu. Na dobro ustreznost modela kažejo vrednosti RMSEA pod 0,05 (Hair et al., 1998, str. 656). Poleg te mere pa obstaja še vrsta drugih:

- Nenormirana mera ustreznosti modela (NNFI) oziroma Tucker-Lewis-Index. Ta zavzema vrednosti med 0 in 1. Višje vrednosti te mere pomenijo boljšo ustreznost modela, za prag ustreznosti pa Hair et al. (1998, str. 657) postavljajo vrednost 0,9. Koufteros (1999, str. 479) povzema, da na NNFI negativno vpliva razmerje števila indikatorjev na faktor.
- Primerjalni indeks ustreznosti (CFI) prav tako zavzema vrednosti med 0 in 1. Bližje kot je vrednosti 1, na boljšo ustreznost modela lahko sklepamo (Hair et al., 1998, str. 657). Tako kot NNFI na to mero negativno vpliva razmerje števila indikatorjev na faktor, v manjši meri pa nanj vpliva tudi velikost vzorca (Koufteros, 1999, str. 479).
- Izračuna RMR ter standardiziranega RMR izhajata iz matrike ostankov. Velja, da vrednosti standardiziranega RMR pod 0,05 pomenijo dobro ustreznost modela, če pa to vrednost presegajo, je potrebno model prilagoditi in preveriti, kateri ostanki povzročajo preveliko vrednost RMR (Diamantopoulos & Siguaw, 2000, str. 87). Število indikatorjev na faktor ima negativen vpliv na RMR (Koufteros, 1999, str. 479).
- Tudi mera GFI zavzema vrednosti med 0 in 1. Bližje kot je vrednosti 1, boljša je ustreznost modela (Hair et al., 1998, str. 655). Diamantopoulos in Siguaw (2000, str. 87) za mejno vrednost opredeljujeta 0,9. Podobno velja tudi za mero AGFI. PGFI pa naj za dobro ustreznost modela zavzema vrednosti nad 0,5. Mera GFI ponazarja delež kovarianc, ki jih lahko pripišemo modelu, AGFI pri tem upošteva tudi stopnje prostosti, PGFI pa v ozir vzame tudi kompleksnost modela.

Za ocenjevanje splošne sprejemljivost modela je potrebno upoštevati več mer, saj le na ta način lahko ponudimo močan dokaz ustreznosti modela ter posledično notranje in zunanje konsistentnosti (Koufteros, 1999, str. 480). Kot kaže Tabela 6-6, izkazuje reducirani merski model visoko stopnjo ustreznosti. Na podlagi številke v tabeli lahko sklepamo na ustreznost reduciranega merskega modela.

Tabela 6-6: Splošna sprejemljivost merskega modela

Mera ustreznosti	Mejna vrednost	Vrednost v modelu	Splošna ustreznost
χ^2	$P \geq 0,05$	$P = 0.015$	NE
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 2$	$\chi^2/df = 1,41$	DA
RMSEA	$RMSEA \leq 0,1$	$RMSEA = 0,041$	DA
NNFI	$NNFI \geq 0,9$	$NNFI = 0,99$	DA
CFI	CFI čim bližje 1	$CFI = 1$	DA
Standardizirani RMR	Standardizirani RMR $< 0,05$	Standardizirani RMR = 0,029	DA
GFI	$GFI \geq 0,9$	$GFI = 0,94$	DA
AGFI	$AGFI \geq 0,9$	$AGFI = 0,90$	DA
PGFI	$PGFI \geq 0,5$	$PGFI = 0,54$	DA

Koufteros (1999, str. 479) v naslednjem koraku predlaga preverjanje ostankov. Ti so lahko koristna informacija pri ocenjevanju merskega modela in še posebej njegove enodimenzionalnosti. Ostanki so razlike med elementi opazovane in izračunane korelacijske matrike. Manjši kot so ostanki, boljše ustreznost modela nakazujejo. Za lažjo interpretacijo LISREL podaja t. i. normalizirane oziroma standardizirane ostanke, ki so ostanki, deljeni z njihovo asimptotično standardno napako (Koufteros, 1999, str. 480). Absolutna vrednost standardiziranega ostanka, ki presega 2,58, velja za veliko in nakazuje morebitno napako v napovedi za ta par indikatorjev (Jöreskog & Sörbom, 2006) oziroma morebitno napako ene od kovarianc v originalnih vhodnih podatkih. Na velikost ostankov pa pozitivno vpliva tudi velikost vzorca (Koufteros, 1999). Posamezne ostanke lahko uporabimo za iskanje napačnih opredelitev modela (Jöreskog & Sörbom, 2006). Za spremembe v modelu pa so potrebne seveda tudi ustrezne teoretične utemeljitve (Koufteros, 1999). V merskem modelu, ki ga obravnavam v doktorski disertaciji, samo dva ostanka presegata dovoljeno mejo (7,44 pri kovarianci med merskima spremenljivkama SPO2 in VOD1 ter -2,71 pri kovarianci med merskima spremenljivkama SP2 in USP2). Poleg tega ugotavljam zelo simetrično porazdelitev vrednosti ostankov okoli 0. Diamantopoulos in Siguaw (2000, str. 105-108) namreč menita, da moramo pri prevelikem številu negativnih ostankov odstraniti določene parametre s pomočjo fiksiranja, pri prevelikem številu pozitivnih ostankov pa dodati nove povezave ali sproščati fiksirane povezave. Razlogov za spremembo ni torej niti z vidika simetričnosti porazdelitve ostankov okoli 0 niti z vidika teorije. Tudi *Q-plot*, ki ga izriše LISREL, je ponazorjen v linearni obliki in je brez izrazito nelinearno porazdeljenih osamelcev, kar kaže, da ni potrebe po morebitnih spremembah modela. Zato nadaljujem z analizo po korakih, ki jih priporoča Koufteros (1999).

Naslednji korak, ki ga priporoča Koufteros (1999, str. 481) je analiza pokazateljev sprememb ter standardiziranih pričakovanih sprememb v vrednostih faktorskih uteži. Pokazatelj sprememb pove, za koliko bi se zmanjšala celotna vrednost χ^2 modela, če bi ponovno preračunali model s sprostitvijo enega in samo enega parametra in ob fiksiranih ostalih

parametrih. Pri 0,05 stopnji značilnosti in izgubi ene stopnje prostosti, kolikor znaša sprememba pri fiksiranju enega parametra, je kritična vrednost χ^2 porazdelitve 3,84. Ta predstavlja zgornjo mejo za sprejemljivost pokazatelja sprememb (Diamantopoulos & Siguaw, 2000, str. 108). Pokazatelje nad to mejo tolmačimo kot velike, kažejo pa na morebitno kršitev enodimenzionalnosti, saj si določen indikator deli (pre)veliko količino variance z njim tujim konstruktom. Razmisliti torej velja o dodatni povezavi med tem indikatorjem in konstruktom (Koufteros, 1999, str. 481), lahko pa tudi o izločitvi takšnega indikatorja. Pomembno pa je, da analizo pokazateljev sprememb spremljamo tudi z vidika standardiziranih pričakovanih sprememb v vrednostih faktorskih uteži določenega indikatorja z drugimi latentnimi spremenljivkami. Koufteros (1999, str. 481) ugotavlja, da spremenljivke, ki izkazujejo spremembo v λ_x v velikosti nad 0,3, terjajo preverjanje glede morebitne kršitve enodimenzionalnosti. Velja pa, da so pokazatelji sprememb nezanesljiv indikator napak v opredelitvi modela in lahko vodijo v zavajajoče rešitve (Koufteros, 1999, str. 481), poleg tega pa sprostitev parametrov z velikimi (največjimi) pokazatelji sprememb ni vedno smiselna z vsebinsko-teoretičnega vidika (Diamantopoulos & Siguaw, 2000, str. 109).

Tabela 6-7 kaže, da nobeden od parov pokazateljev (sprememb χ^2 ter sprememb vrednosti faktorskih uteži λ_x) skupaj ne presega predpisanih mejnih vrednosti. Po tem sodeč do kršitev enodimenzionalnosti ne prihaja in lahko tudi s tega vidika potrdim enodimenzionalnost merskega modela.

Tabela 6-7: Pokazatelji sprememb χ^2 ter standardiziranih pričakovanih sprememb v λ_x

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1					0,32	1,06	0,29
					0,05	0,10	-0,03
USP2		0,07	0,02	4,01	0,26	0,54	0,24
		-0,03	-0,01	-0,17	-0,03	-0,05	0,02
VOD1	0,38		3,01	5,63	0,14	2,47	2,19
	-0,05		-0,16	0,24	-0,03	0,11	0,08
VOD2	0,39		1,80	4,53	0,14	2,41	3,34
	0,06		0,09	-0,19	0,03	-0,10	-0,12
SOD1	0,09	0,48		0,41	2,63	0,11	2,88
	0,03	0,16		-0,11	0,13	-0,03	0,12
SOD2	0,13			0,25	1,64	0,10	1,53
	-0,04			0,07	-0,09	0,02	-0,07
SPO1	3,69	0,38	3,88		0,00	0,44	0,00
	-0,23	-0,11	0,22		0,00	0,07	0,00
SPO2	1,46	0,07	1,98		0,00	0,23	0,00
	0,10	0,03	-0,13		0,00	-0,04	-0,07
ZT1	0,09	0,11	0,01	1,09		5,59	2,37
	0,02	0,03	-0,01	-0,09		-0,17	-0,09

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
ZT2	5,08	2,06	4,85	0,02		0,47	0,07
	-0,15	-0,11	-0,14	-0,01		0,04	0,01
ZT3	5,61	2,17	6,32	1,42		2,60	1,56
	0,17	0,12	0,17	0,09		0,11	0,07
SPR1	6,09	0,18	4,28	0,02	0,11		
	0,30	0,05	0,19	-0,02	0,03		
SPR2	4,79	0,32	6,78	0,04	0,17		0,04
	-0,24	-0,08	-0,30	0,03	-0,04		0,04
USPS1	0,93	0,71	2,82	0,00	0,67	0,42	
	0,06	0,06	0,10	0,00	0,05	0,25	
USPS2	1,86	1,84	4,18	0,01	0,99		
	0,14	-0,16	-0,16	-0,01	-0,08		

Merski model, ki vsebuje 15 sestavljenih spremenljivk, glede na ugotovitve vseh zgoraj omenjenih postopkov ustreza vsem zahtevam po konvergentni veljavnosti, zanesljivosti in enodimenzionalnosti. Ustreznost modela, ki jo potrjujejo vse mere ustreznosti razen χ^2 , ponazarja Tabela 6-6, Tabela 6-5 pa prikazuje še parametre, t-vrednosti ter R^2 za merski model, ki ga v nadaljevanju doktorske disertacije uporabim za analizo strukturnega modela.

c) Preverjanje diskriminantne veljavnosti ter kompozitne zanesljivosti

Naslednji korak preverjanja merskega modela je preverjanje njegove diskriminantne veljavnosti ter kompozitne zanesljivosti (Koufteros, 1999, str. 482). Diskriminantno veljavnost preverjam z metodo, ki jo opisujeta Bagozzi in Philips (1982), uporabijo pa jo v svoji raziskavi tudi Škerlavaj et al. (2007). Modele, ki predstavljajo vse možne pare latentnih spremenljivk, v prvem koraku poženem s fiksirano in na vrednost 1 postavljeno korelacijo med latentnimi spremenljivkami, v drugem koraku pa s prosto korelacijo med njimi. Razlika v vrednostih χ^2 nakazuje, ali bo enodimenzionalni model dovolj za zajem interkorelacij med merskimi spremenljivkami vseh parov konstruktov (Koufteros, 1999, str. 482). Če je vrednost χ^2 za model, v katerem korelacije niso omejene na vrednost 1, zelo nizka, potem latentne značilnosti niso popolnoma korelirane in lahko zato sklepamo na diskriminantno veljavnost merskega modela (Anderson, 1987; Bagozzi, Youjae & Philips, 1991; Bagozzi & Philips, 1982). Tabela 6-8 kaže vrednosti χ^2 za primere korelacij med vsemi v model vključenimi konstrukti. Kot vidimo, so vse vrednosti razlik χ^2 ob spremembi za eno stopnjo prostosti presegle kritično mejo 10,83 ($p < 0,001$). Na podlagi tega lahko torej sklepamo na diskriminantno veljavnost obravnavanega merskega modela.

Tabela 6-8: Ocena diskriminantne veljavnosti

Konstrukt 1	Konstrukt 2	χ^2		
		na 1 fiksirana korelacija	prosta korelacija	razlika
USPOS	VODJE	51,85	0,40	51,45
USPOS	SODEL	91,28	0,00	91,28
USPOS	SPODB	78,74	1,47	77,27
USPOS	ZAJ_TOL	97,05	5,63	91,42
USPOS	SPREM	61,12	0,29	60,83
USPOS	USPEH	139,81	0,53	139,28
VODJE	SODEL	60,64	1,00	59,64
VODJE	SPODB	34,79	0,44	34,35
VODJE	ZAJ_TOL	95,72	4,4	91,32
VODJE	SPREM	43,87	6,09	37,78
VODJE	USPEH	126,75	1,75	125,00
SODEL	SPODB	49,21	0,30	48,91
SODEL	ZAJ_TOL	99,90	9,30	90,60
SODEL	SPREM	50,68	0,31	50,37
SODEL	USPEH	128,20	0,37	127,83
SPODB	ZAJ_TOL	85,16	2,62	82,54
SPODB	SPREM	40,25	2,63	37,62
SPODB	USPEH	130,03	0,23	129,80
ZAJ_TOL	SPREM	50,70	5,62	45,08
ZAJ_TOL	USPEH	105,84	8,00	97,84
SPREM	USPEH	28,34	0,00	28,34

Enodimenzionalnost ni dovolj, da bi lahko sklepali tudi na uporabnost merskih lestvic. Kot ugotavlja Koufteros (1999, str. 484), naj bi po tem, ko potrdimo enodimenzionalnost, ugotovili tudi zanesljivost sestavljenega rezultata (Gebring & Anderson, 1988). Tudi »popolna enodimenzionalna lestvica namreč ni uporabna, če je sestavljen rezultat večinska posledica merske napake in z vrednostmi, ki močno nihajo pri ponavljajočih se meritvah« (Koufteros, 1999, str. 484). Kompozitna zanesljivost pomeni, da nabor indikatorjev konsistentno meri isti latentni konstrukt. Visoko zanesljivi so le tisti indikatorji, ki so med sabo močno interkorelirani, saj s tem pokažejo, da resnično merijo isti konstrukt. Kompozitno zanesljivost lahko izmerimo z indeksom kompozitne zanesljivosti (CRI). V literaturi mejna vrednost za indeks kompozitne zanesljivosti (CRI) pravzaprav ne obstaja, se pa za zelo primerne smatrajo vrednosti nad 0,8 (Koufteros, 1999, str. 484). Velja pa tudi omeniti, da se kompozitna zanesljivost ne razlikuje bistveno od Cronbachove α , pa tudi povprečna vrednost izločene variance (AVE) velja za podobno oceno. Meri namreč količino variance določenega indikatorja, ki je vsebovana v konstrukt. Bagozzi in Yi (1988) predlagata, da vrednosti izločene variance za vse konstrukte presegajo vrednost 0,5. Tabela 6-9 podaja indekse kompozitne zanesljivosti (CRI) ter povprečne vrednosti izločene variance (AVE) za obravnavani merski model. Ugotovimo lahko, da vse vrednosti povprečne izločene variance (AVE) presegajo priporočeno vrednost 0,5, pa tudi indeks kompozitne zanesljivosti v veliki večini primerov presega 0,8. Le enemu od konstruktov pripada nekoliko nižja vrednost indeksa, še vedno pa močno presega bolj milo mejo primernosti (0,5), ki jo kot primerno

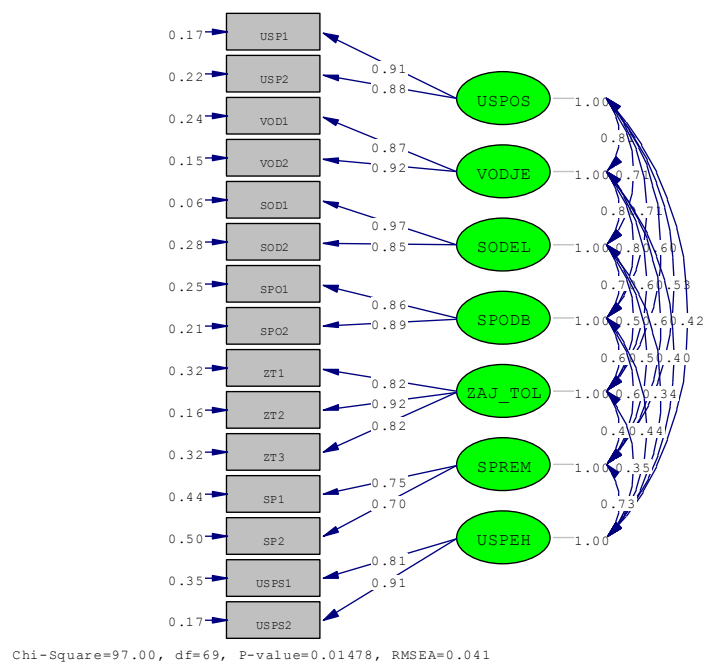
prepoznavajo Škerlavaj et al. (2007). Potrdimo lahko torej tudi kompozitno zanesljivost konstruktov merskega modela.

Tabela 6-9: Indeks kompozitne zanesljivosti ter povprečna vrednost izločene variance

Konstrukt	Sestavljeni indikatorji	Popolnoma standardizirane faktorske uteži	Napaka	CRI	AVE
USPOS	USP1	0,91	0,07	0,89	0,80
	USP2	0,88	0,06		
SODEL	SOD1	0,97	0,06	0,91	0,83
	SOD2	0,85	0,07		
VODJE	VOD1	0,87	0,06	0,89	0,80
	VOD2	0,92	0,06		
SPODB	SPO1	0,86	0,07	0,87	0,77
	SPO2	0,89	0,07		
ZAJ_TOL	ZT1	0,82	0,07	0,89	0,73
	ZT2	0,92	0,06		
	ZT3	0,82	0,07		
SPREM	SPR1	0,75	0,07	0,69	0,53
	SPR2	0,70	0,07		
USPEH	USPS1	0,81	0,06	0,85	0,74
	USPS2	0,91	0,06		

Slika 6-3 podaja končni merski model, ki mi bo v nadaljevanju služil za preverjanje hipotez ter strukturnega modela.

Slika 6-3: Končni merski model (standardizirana rešitev)



6.2.5.4 Ovrednotenje strukturnega modela

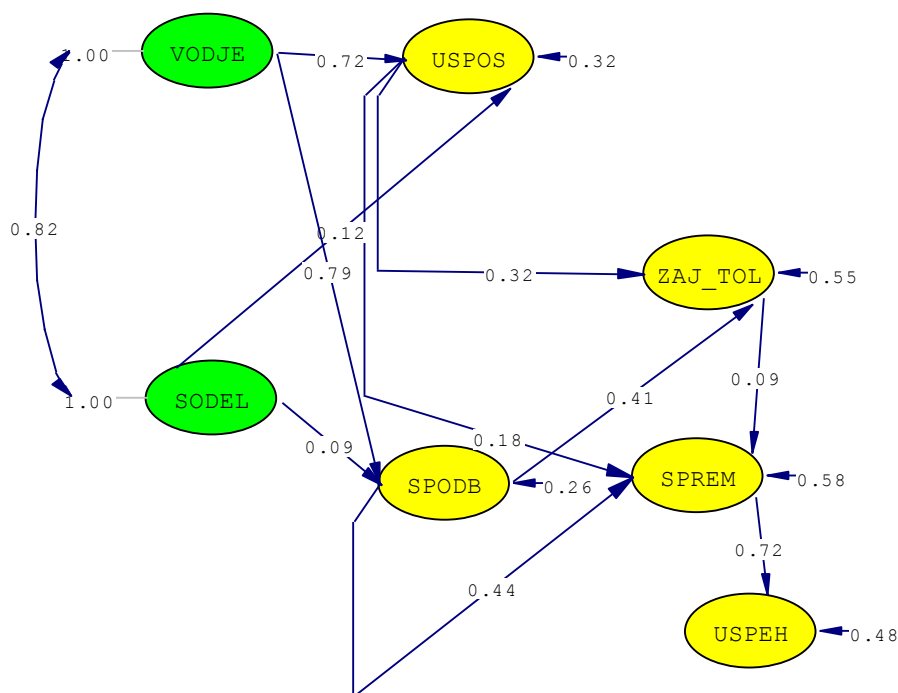
Šele takrat, ko imamo sprejemljiv merski model, se lahko začne z vrednotenjem strukturnega modela (Koufteros, 1999, str. 484). Slika 6-4 grafično ponazarja strukturni model, kot ga je izrisal LISREL. Model temelji na teoretičnih ugotovitvah doktorske disertacije in je skladen s konceptualnim modelom na sliki 6-1. Latentne spremenljivke VODJE in SODEL skladno s hipotetičnim modelom obravnavam kot eksogene konstrukte oziroma neodvisne latentne spremenljivke, endogeni konstrukti oziroma latentne odvisne spremenljivke pa so SPODB, USPOS, ZAJ_TOL, SPREM ter USPEH. Parametri $\gamma_{i,j}$ v strukturnih enačbah predstavljajo poti od eksogenih do endogenih spremenljivk, parametri $\beta_{i,j}$ pa poti od endogenih do drugih endogenih spremenljivk.

Strukturni model (Slika 6-4) ima vsega skupaj 41 parametrov ($\gamma_{i,j}$, $\beta_{i,j}$, kovariace in variance endogenih in eksogenih spremenljivk, variance napak indikatorjev itd.), kar ustreza zahtevam po številu parametrov glede na velikost vzorca (Hair et al., 1998, str. 604). Razmerje med številom enot v vzorcu (247) ter številom parametrov (41) je namreč večje od priporočene vrednosti 5. Kot sem že zapisal v točki 6.2.5.1, ne moremo trditi, da so merske spremenljivke normalno porazdeljene. Kljub temu, da uporaba sestavljenih indikatorjev nekoliko omili tovrsten problem (Williams & O'Boyle Jr., 2008, str. 236), se še vedno kažejo kršitve normalne porazdelitve merskih spremenljivk oziroma indikatorjev. Zaradi tega za izračun parametrov uporabim metodo ocenjevanja, ki jo za takšne primere priporočata Diamantopoulos in Siguaw (2000) – *Robust Maximum Likelihood*.

V nadaljevanju torej obravnavam strukturni model, ki ga opisujeta Slika 6-4 ter Tabela 6-11. Prvi korak, ki ga je potrebno narediti, je ocena ustreznosti modela. Splošno sprejemljivost strukturnega modela opisuje Tabela 6-10. V njej so našteje in opredeljene mere, po katerih presojava ustreznost modela ter njihove mejne vrednosti. Kot lahko vidimo, pravzaprav vse vrednosti v modelu ustrezajo zahtevam, ki so uveljavljene v literaturi (Diamantopoulos & Siguaw, 2000; Hair et al., 1998).

Ker je strukturni model sprejemljiv oziroma oziroma ustreza vhodnim podatkom, lahko pristopimo k naslednjemu koraku – preverjanju hipotez. Te preverjamo s pomočjo t-vrednosti regresijskih koeficientov ($\gamma_{i,j}$ in $\beta_{i,j}$ vrednosti). T-vrednost je razmerje med ocenjenim parametrom ($\gamma_{i,j}$, $\beta_{i,j}$) ter njegovo standardno napako (Koufteros, 1999, str. 484). Vrednosti nad 1,96 kažejo na to, da gre za statistično značilen vpliv.

Slika 6-4: Strukturni model (standardizirana rešitev)



Chi-Square=107.22, df=79, P-value=0.01903, RMSEA=0.038

Tabela 6-10: Splošna sprejemljivost končnega strukturnega modela

Mera ustreznosti	Mejna vrednost	Vrednost v modelu	Splošna ustreznost
χ^2	$P \geq 0,05$	$P = 0,019$	NE
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 2$	$\chi^2/df = 1,36$	DA
RMSEA	$RMSEA \leq 0,1$	$RMSEA = 0,038$	DA
NNFI	$NNFI \geq 0,9$	$NNFI = 0,99$	DA
CFI	CFI čim bližje 1	$CFI = 1$	DA
Standardizirani RMR	Standardizirani RMR < 0,05	Standardizirani RMR = 0,032	DA
GFI	$GFI \geq 0,9$	$GFI = 0,94$	DA
AGFI	$AGFI \geq 0,9$	$AGFI = 0,90$	DA
PGFI	$PGFI \geq 0,5$	$PGFI = 0,62$	DA

Tabela 6-11 podaja nestandardizirane in standardizirane koeficiente ter njihove t-vrednosti. Vse smeri vplivanja, neposrednega ali posrednega, so v skladu s pričakovanji in pozitivne. Ugotovimo lahko, da so določene posredne in neposredne povezave med spremenljivkami zelo šibke, nekatere od njih pa tudi niso statistično značilne. Poleg tega lahko na podlagi

R^2 , ki ga izračunamo za vsako endogeno spremenljivko posebej, ugotovimo, da model pojasnjuje 68 % variance USPOS, 74 % variance spremenljivke SPODB, 45 % variance spremenljivke ZAJ_TOL, 42 % variance spremenljivke SPREM ter 52 % variance spremenljivke USPEH. Podatke o variancah podaja Tabela 6-12.

Tabela 6-11: Ocene vplivov koeficientov

Pot	Nestandardizirani koeficienti (t-vrednosti)			Standardizirani koeficienti		
	Celotni vpliv	Neposredni vpliv	Posredni vpliv	Celotni vpliv	Neposredni vpliv	Posredni vpliv
VODJE → USPOS	0,76 (6,82***)	0,76 (6,82***)		0,72	0,72	
VODJE → SPODB	0,84 (6,47***)	0,84 (6,47***)		0,79	0,79	
VODJE → ZAJ_TOL	0,53 (5,87***)		0,53 (5,87***)	0,55		0,55
VODJE → SPREM	0,39 (6,27***)		0,39 (6,27***)	0,53		0,53
VODJE → USPEH	0,31 (5,62***)		0,31 (5,62***)	0,38		0,38
SODEL → USPOS	0,13 (1,15)	0,13 (1,15)		0,12	0,12	
SODEL → SPODB	0,09 (0,75)	0,09 (0,75)		0,09	0,09	
SODEL → ZAJ_TOL	0,07 (1,09)		0,07 (1,09)	0,08		0,08
SODEL → SPREM	0,05 (0,96)		0,05 (0,96)	0,07		0,07
SODEL → USPEH	0,04 (0,97)		0,04 (0,97)	0,05		0,05
USPOS → ZAJ_TOL	0,29 (3,15**)	0,29 (3,15**)		0,32	0,32	
USPOS → SPREM	0,15 (1,66)	0,13 (1,39)	0,02 (0,88)	0,21	0,18	0,03
USPOS → USPEH	0,12 (1,65)		0,12 (1,65)	0,15		0,15
SPODB → ZAJ_TOL	0,37 (4,21***)	0,37 (4,21***)		0,41	0,41	
SPODB → SPREM	0,34 (4,10***)	0,31 (3,56***)	0,03 (0,92)	0,48	0,44	0,04
SPODB → USPEH	0,27 (4,02***)		0,27 (4,02***)	0,35		0,35
ZAJ_TOL → SPREM	0,07 (0,93)	0,07 (0,93)		0,09	0,09	
ZAJ_TOL → USPEH	0,06 (0,92)		0,06 (0,92)	0,07		0,07
SPREM → USPEH	0,80 (8,13***)	0,80 (8,13***)		0,72	0,72	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 6-12: Multiple kvadratne korelacije R^2 za endogene konstrukte

Endogeni konstrukti	Determinacijski koeficient (R^2)
USPOS	0,68
SPODB	0,74
ZAJ_TOL	0,45
SPREM	0,42
USPEH	0,52

6.2.5.5 Navzkrižno vrednotenje modela

S pomočjo navzkrižnega vrednotenja preverjamo stabilnost hipotetičnega modela tudi v drugih vzorcih (Diamantopoulos & Sigauw, 2000, str. 129). Vrednotenje bi lahko izvedli, če bi imeli na voljo vzorec, ki bi omogočal delitev na dva približno enakovredna dela. Prvi del bi služil za oceno hipotetičnega modela, z drugim delom pa bi lahko navzkrižno ovrednotili model. Ovrednotenje modela seveda zaradi določenega števila parametrov zahteva določeno velikost vzorca (Mannetti et al., 2002, str. 142). V našem primeru 41 parametrov je to približno 200 enot, enako velikost vzorca pa zahteva tudi vzorec, ki ga uporabimo za navzkrižno vrednotenje. Skupaj to pomeni približno 400 enot. Vprašanje navzkrižnega vrednotenja torej ostaja odprto za nadaljnje raziskave.

6.2.5.6 Moderatorski vpliv velikosti podjetja

Baron in Kenny (1986, str. 1174; v Sauer & Dick, 1993) opredeljujeta moderatorje kot »kvalitativne ali kvantitativne spremenljivke, ki vplivajo na smer in/ali moč razmerij med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami«. Če je spremenljivka Z funkcija spremenljivke X in če je spremenljivka W moderator, potem lahko za različne vrednosti moderatorja oblika in/ali moč in/ali predznak povezave med spremenljivkama X in Z variira. Sharma, Durand in Gur-Arie (1981) opredeljujejo tipologijo moderatorskih spremenljivk. Razlikujejo med moderatorji, ki vplivajo na moč razmerja med neodvisno in odvisno spremenljivko, ter moderatorji, ki vplivajo na obliko razmerij med njimi. V prvem primeru moderator ni povezan niti z odvisno niti z neodvisno spremenljivko, pa tudi do interakcije med njim in neodvisno spremenljivo pri vplivanju na odvisno spremenljivko ne prihaja. V tem primeru je funkcija moderatorja pravzaprav napaka, ki skupaj z neodvisno spremenljivko opredeljuje vrednost odvisne. Med moderatorji, ki vplivajo na obliko razmerij med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami, pa ločimo med navideznimi moderatorji in čistimi moderatorji. Če je moderator povezan z neodvisno in odvisno spremenljivko ter v interakciji z neodvisno spremenljivko vpliva na odvisno, govorimo o navideznem moderatorju. Če pa moderator ni povezan z neodvisno in odvisno spremenljivko, v interakciji z neodvisno spremenljivko pa prav tako vpliva na odvisno, govorimo o čistem moderatorju (Sharma et al., 1981). V našem primeru, ko je moderatorska spremenljivka velikost podjetja, ki ni povezana z odvisnimi in

neodvisnimi spremenljivkami oziroma latentnimi konstrukti strukturnega modela, skupaj z neodvisnimi spremenljivkami pa vpliva na latentne konstrukte, nas zanimajo pravzaprav samo čisti moderatorski učinki. Opraviti imamo torej s t. i. čistim moderatorjem.

Mnoge spremenljivke, ki nastopajo kot moderatorji, so po svoji naravi diskretne (nominalne spremenljivke kot na primer spol, poklic ipd.) Tudi ordinalne spremenljivke je moč z uporabo določenih teoretično opredeljenih mejnih točk pretvoriti v diskretne spremenljivke (Baron & Kenny, 1986; v Sauer & Dick, 1993). Diskretni moderator, v mojem primeru gre za velikost podjetja, je torej tisti, ki določa teoretično homogene skupine v okviru celotnega vzorca. Za ugotavljanje moderatorskega vpliva velja v primeru diskretnih moderatorskih spremenljivk uporabiti več-skupinsko analizo strukturnega oziroma merskega modela (Baron & Kenny, 1986; v Sauer & Dick, 1993).

Statistični programi, kot je LISREL, ocenjujejo parametre strukturnih enačb z minimiziranjem funkcije ujemanja. Ta primerja kovariančno matriko opazovanega vzorca s kovariančno matriko, izračunano na podlagi ocenjenih parametrov modela (Sauer & Dick, 1993). Vplive moderatorja pa je v LISRELU moč prepoznati z več-skupinsko analizo oziroma s fiksiranjem/izenačevanjem ter sproščanjem določenih ali vseh parametrov po analiziranih skupinah (Jöreskog & Sörbom, 2006). Poudariti velja, da v doktorski nalogi analizo čistih moderatorskih vplivov omejujem samo na parametre strukturnega modela (koeficienti $\gamma_{i,j}$ in $\beta_{i,j}$) oziroma na vzročne povezave med latentnimi konstrukti.

Vrednotenje moderatorskega vpliva se sestoji iz testiranja hipoteze H_0 , ki predpostavlja, da so koeficienti enaki pri vseh vključenih skupinah, nasproti hipotezi H_1 , ki predpostavlja, da koeficienti pri vključenih skupinah niso enaki (Jöreskog & Sörbom, 2006). Za testiranje hipotez H_0 in H_1 uporabimo χ^2 test. Za prepoznavanje moderatorskega vpliva je potrebno pri več-skupinski analizi v okviru programskega orodja LISREL pognati analizo dvakrat. Pri prvi izvedbi parametre v strukturnem modelu fiksiramo/izenačimo po vseh skupinah – majhnih, srednjih in velikih podjetjih (Jöreskog & Sörbom, 2006), izračunamo kovariančno matriko za vsako skupino posebej ter splošno vrednost χ^2 za celoten nabor podmodelov, kot delov celotnega strukturnega sistema. S tem izračunom pravzaprav preverjamo ustreznost več-skupinskega modela glede pod hipotezo H_1 (Jöreskog & Sörbom, 2006). Pri drugem zagonu omejitve/enakosti (določenih) strukturnih parametrov po skupinah odstranimo. S tem postanejo ti parametri prosti, kar pa se rezultira v različnem splošnem χ^2 ter v večjem številu prostostnih stopenj. Podmodeli (majhna, srednja in velika podjetja) se v tem primeru med sabo razlikujejo po (določenih) lastnih parametrih, značilnih le za s podmodelom opisano skupino. S tem izračunom preverjamo nespremenljivost (regresijskih) koeficientov po vključenih skupinah oziroma ustreznost več-skupinskega modela pod hipotezo H_0 .

Moderatorski vpliv glede na (določene) parametre – velikosti povezav med konstrukti, statistično testiramo s pomočjo razlike dveh predhodno izračunanih vrednosti χ^2 ter ustrezne

razlike v stopnjah prostosti. Razlika je porazdeljena kot χ^2 funkcija, tako da testiranje H_0 sledi klasični teoriji statističnih testov. Majhne p-vrednosti kažejo, da je dovolj dokazov za zavrnitev hipoteze H_0 na določeni ravni statistične značilnosti (oziroma, da so ustrezni koeficienti po vključenih skupinah različni), velike p-vrednosti pa potrjujejo hipotezo H_0 in s tem enakost koeficientov.

Tabela 6-13 kaže, ali so vzročno-posledične povezave med spremenljivkami v strukturnem modelu odvisne od velikosti podjetja. Velikost podjetja ni izražena popolnoma v skladu z Zakonom o gospodarskih družbah (*Zakon o gospodarskih družbah (ZGD-1)*, 2006), saj v izračunih upoštevam le število zaposlenih – v majhnih podjetjih do 50 zaposlenih, v srednjih podjetjih med 51 in 250 zaposlenimi ter v velikih podjetjih nad 250 zaposlenih. Za takšen kriterij sem se odločil, ker je v svetu prav število zaposlenih najpogostejša spremenljivka, ki ločuje med majhnimi, srednjimi in velikimi podjetji (Carter & Jones-Evans, 2006), poleg tega pa je število zaposlenih ključno tudi z vidika izvedbe usposabljanj.

Tabela 6-13: Vpliv velikosti podjetja na povezave v strukturnem modelu

Pot	Razlika χ^2	Razlika df	Statistično značilen vpliv	Nestandardizirani koeficienti (t-vrednosti)		
				Majhna	Srednja	Velika
VODJE → USPOS	9,8	2	Da**	0,85 (6,04***)	0,55 (3,63***)	0,55 (3,00**)
VODJE → SPODB	-0,14	2	Ne	0,80 (6,09***)	0,84 (5,46***)	0,84 (4,57***)
SODEL → USPOS	11,39	2	Da**	0,15 (1,07)	-0,25 (-1,43)	-0,25 (-1,21)
SODEL → SPODB	-1,19	2	Ne	0,10 (0,76)	0,21 (1,18)	0,21 (0,97)
USPOS → ZAJ_TOL	-2,11	2	Ne	0,20 (1,53)	0,35 (4,00***)	0,35 (2,86**)
USPOS → SPREM	2,64	2	Ne	-0,03 (-0,31)	0,13 (2,42*)	0,13 (1,78)
SPODB → ZAJ_TOL	-0,85	2	Ne	0,22 (1,91)	0,42 (5,28***)	0,42 (3,76***)
SPODB → SPREM	1,39	2	Ne	0,15 (1,86)	0,29 (4,01***)	0,29 (3,29***)
ZAJ_TOL → SPREM	5,78	2	Ne	0,03 (0,41)	0,29 (3,70***)	0,29 (2,98**)
SPREM → USPEH	0,6	2	Ne	0,98 (7,18***)	1,09 (6,45***)	1,09 (4,94***)

*p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Na podlagi izračunanih razlik v χ^2 ter sprememb prostnostnih stopenj (df) lahko opredelimo, ali ima velikost podjetja statistično značilen vpliv na povezave med sestavinami usposabljanj in organizacijskega učenja. Tabela 6-13 podaja ustrezne ugotovitve. V njej lahko razberemo, da velikost podjetja do določene mere vpliva na povezavo med podporo usposabljanj s strani vodij ter kakovostjo in obsegom usposabljanja v podjetju, prav tako pa se kažejo razlike pri povezavi med kakovostjo in obsegom usposabljanj ter podporo s strani sodelavcev, vendar v

tem primeru podatki vzročnih povezav med konstruktoma ne potrjujejo, saj so izračunani koeficienti statistično neznačilni. V prvem primeru pa lahko na podlagi rezultatov analize sklepamo, da je podpora s strani neposrednih vodij za kakovost in obseg usposabljanj še posebej pomembna v manjših podjetjih.

6.3 Temeljne ugotovitve raziskave

Raziskava in postopek strukturnega modeliranja je z izjemo vzročno-posledičnih povezav med obsegom in kakovostjo usposabljanj ter spodbudami za prenos naučenega na eni ter spoznavnimi in vedénjskimi spremembami na drugi strani, potrdil vse ostale vzročno-posledične povezave v hipotetičnem modelu učenja (Slika 6-1).

Predznaki vseh koeficientov (γ_{ij} , β_{ij}) potrjujejo hipotetično predvidene pozitivne vplive. Velikosti koeficientov kažejo večinoma na relativno močne neposredne in/ali posredne, statistično značilne povezave med konstrukti. Tudi kvadrirane multiple korelacije, ki kažejo velikost variance v endogenih spremenljivkah, ki jo prispevajo neodvisne spremenljivke, kažejo na precejšnjo pojasnjevalno moč teh spremenljivk (Diamantopoulos & Siguaw, 2000, str. 92). Model namreč pojasnjuje 52 % variance uspešnosti podjetja (USPEH), 45 % variance zajemanja in tolmačenja informacij (ZAJ_TOL) ter 42% variance spoznavnih in vedénjskih sprememb (SPREM). Pri konstrukti kakovosti in obsega usposabljanj ter spodbud s strani podjetja pa model pojasnjuje celo višje odstotke variance – pri kakovosti in obsegu usposabljanja (USPOS) 68 %, pri spodbudah s strani podjetja (SPODB) pa celo 74 % variance (glej Tabela 6-12).

Če se osredotočimo samo na usposabljanja in z njimi povezane dejavnike, lahko potrdimo, da pozitivno vplivajo na uspešnost podjetja, vendar ne neposredno, temveč posredno preko spodbujanja procesov organizacijskega učenja. Kot kaže Tabela 6-11, je večina koeficientov, ki posredno povezujejo posamezne konstrukte, povezane z usposabljanji (kakovost in obseg usposabljanj, podpora s strani vodij, podpora s strani sodelavcev, spodbude s strani podjetja) z uspešnostjo podjetja, pozitivnih in statistično značilnih. Relativno najmočnejši vpliv kaže podpora s strani vodij (standardizirani koeficient 0,38), nekoliko šibkejša sta obseg in kakovost usposabljanj (standardizirani koeficient 0,15) ter spodbude s strani podjetja (standardizirani koeficient 0,35). Relativno najšibkejši vpliv izkazuje podpora s strani sodelavcev (standardizirani koeficient 0,05). Usposabljanja in njihovi dejavniki tudi na pojav spoznavnih in vedénjskih sprememb v podjetju ne vplivajo neposredno, temveč posredno preko spodbujanja procesov zajemanja in tolmačenja informacij.

6.3.1 Vplivi podpore usposabljanj

Hipotezo 1.1, ki predvideva, da podpora usposabljanjem s strani nadrejenih pozitivno vpliva na obseg in kakovost usposabljanj v podjetju, lahko v celoti potrdimo. Vzročno-posledična povezava je neposredna, zelo močna (standardizirani koeficient 0,72) in statistično značilna. S tem ko vodje izražajo podporo usposabljanjem, se zanimajo za to, kar so se njihovi podrejeni naučili, skupaj z njimi postavljajo učne cilje, rešujejo morebitne probleme in posredujejo povratno informacijo ipd., na daljši rok prispevajo (1) k povečanju obsega in pogostosti usposabljanj. S svojim odnosom namreč pri svojih podrejenih, pa tudi nadrejenih, krepijo zaznavanje pomembnosti usposabljanj in nujnosti njihovega izvajanja in udeleževanja. (2) Prispevajo pa tudi k dvigu kakovosti usposabljanj. Skozi odnos ter sodelovanje pri analizi potreb, postavljanju učnih ciljev, s predlogi za izboljšanje oblik in metod usposabljanja ter sodelovanjem pri vrednotenju usposabljanj lahko torej neposredni vodje znatno prispevajo h kakovosti usposabljanj.

Tudi hipotezi 1.2, ki predvideva, da podpora usposabljanjem s strani nadrejenih pozitivno vpliva na spodbude za uporabo naučenega, lahko pritrdimo. Velikost koeficienta kaže na zelo močan neposredni vpliv podpore nadrejenih. Koeficient (standardizirani koeficient 0,79) je namreč še nekoliko večji kot pri vplivu neposredno nadrejenih na kakovost in obseg usposabljanj, in je prav tako statistično značilen. S svojim odnosom do usposabljanj ter trdom, ki ga nadrejeni vlagajo v uspešno delovanje svojih podpostavljenih po izvedenih usposabljanjih, gotovo spodbudijo tudi ostale pomembne deležnike v podjetju, da udeležencem po usposabljanjih omogočajo uporabo naučenega na delovnem mestu, pomoč pri tem, hkrati pa jih za uspešno uporabo naučenega tudi primerno nagradijo.

Hipoteza 1.3 trdi, da podpora usposabljanj s strani sodelavcev pozitivno vpliva na obseg in kakovost usposabljanj v podjetju. Te hipoteze glede na ugotovitve raziskave ne moremo potrditi. Povezava med spremenljivkama je sicer pozitivna, vendar ni statistično značilna, poleg tega pa je povezava tudi zelo šibka (standardizirani koeficient 0,12). Podatki, zbrani med slovenskimi storitvenimi podjetji, torej ne potrjujejo hipoteze, da lahko v primeru, ko zaposleni cenijo kolege, ki se trudijo uporabljati naučeno na usposabljanjih ali ko jih kolegi spodbujajo v uporabo novega znanja in so pri tem potrpežljivi, pričakujemo porast udeležb in večjo ponudbo usposabljanj v podjetju ter večjo kakovost usposabljanj.

Podobno kot za hipotezo 1.3, velja tudi za hipotezo 1.4. Ugotovimo lahko, da podatki ne podpirajo hipoteze, da podpora usposabljanj s strani sodelavcev pozitivno vpliva na spodbude za uporabo naučenega. Koeficient, ki povezuje spremenljivki podpore s strani sodelavcev ter spodbude s strani podjetja, je sicer pozitiven, vendar zelo šibek (standardizirani koeficient 0,09) in statistično neznačilen. Če torej sodelavci izkazujejo pozitiven odnos do usposabljanj in do uporabe naučenega na delovnem mestu ter strpnost do sodelavcev, ki preizkušajo novo znanje, pridobljeno na usposabljanjih, ne moremo pričakovati, da se bodo zaradi tega v

podjetju okrepili napor, da se udeležencem po usposabljanjih omogoči lažjo uporabo naučenega na delovnem mestu, ponudi ustrezno pomoč, hkrati pa se jih za uspešno uporabo naučenega tudi primerno nagradi.

6.3.2 Vplivi usposabljanj na organizacijsko učenje

Raziskava kaže, da lahko hipotezo 2.1 potrdimo. Povezava je statistično značilna, predznak in velikost koeficienta pa kaže srednje močan pozitiven vpliv obsega in kakovosti usposabljanj na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju (standardizirani koeficient 0,32). Sklepamo torej lahko, da če v podjetjih sistematično izvajajo usposabljanja, skrbijo za njihovo kakovost, jih nadgrajujejo v skladu z aktualnimi potrebami, hkrati pa omogočajo dostopnost usposabljanj ob vseh priložnostih, ki terjajo učenje ali spremembe vedanja, ter vključujejo vse zainteresirane in tiste, ki usposabljanja potrebujejo, lahko računamo na to, da se med zaposlenimi vzpostavi pozitivno vzdušje ter pozitiven odnos do znanja in učenja. Ta na ravni podjetja krepí procese zajemanja relevantnih informacij iz okolja ter prenosa in tolmačenja teh informacij znotraj podjetja, hkrati pa posameznikom omogoča usvajanje t. i. spoznavnih strategij oziroma večšin uspešnega učenja (Richey, 2000, str. 61).

Hipoteze 2.2 raziskava ne potrjuje. Tako neposredna kot posredna povezava med obsegom in kakovostjo usposabljanj ter vednjskimi in spoznavnimi spremembami v podjetju sta sicer pozitivni, vendar statistično neznačilni, poleg tega pa sta vrednosti obeh koeficientov tudi relativno nizki oziroma zanemarljivi (standardizirani koeficient neposredne povezave 0,18 ter standardizirani koeficient posredne povezave 0,03). Na podlagi te raziskave torej ne moremo trditi, da izvajanje usposabljanj v podjetjih vpliva na nastanek spoznavnih in vednjskih sprememb.

6.3.3 Vplivi spodbud za uporabo naučenega na organizacijsko učenje

Z raziskavo potrjujemo hipotezo 2.3. Ugotavljamo torej, da spodbude za uporabo naučenega pozitivno vplivajo na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju (standardizirani koeficient 0,41). Kot kaže velikost koeficienta, je vpliv relativno močan, a vseeno nekoliko šibkejši od vpliva obsega in kakovosti usposabljanj. Če se torej zaposlenim, ki se udeležujejo usposabljanj, omogoči sredstva, opremo, material, proračun ter povratne informacije in če se jih pri tem proaktivno, s plačo ali/in drugimi nagradami, spodbuja k uporabi naučenega, lahko v podjetjih pričakujejo, da zaposleni povečajo pozornost na dogajanja v svoji okolici in vzpostavijo bolj pozitiven odnos do zajemanja in tolmačenja informacij. Na ta način se utegne v podjetjih spodbuditi procese zajemanja ter tolmačenja informacij v podjetju. S spodbudami za prenos naučenega pa lahko okrepimo učenje večšin učenja oziroma spoznavnih strategij (Richey, 2000, str. 61).

Podatki, pridobljeni v raziskavi, potrjujejo tudi hipotezo 2.4. Neposredna vzročna povezava med spodbudami za uporabo naučenega ter spoznavnimi in vedénjskimi spremembami je statistično značilna, pozitivna, velikost koeficienta pa kaže na relativno močan neposredni vpliv spodbud za uporabo naučenega (standardizirani koeficient 0,44). Poleg neposredne povezave pa obstaja tudi posredna preko konstrukta zajemanja in tolmačenja informacij. Tudi ta povezava je pozitivna, vendar šibka (standardizirani koeficient 0,04) ter statistično neznačilna. V vsakem primeru pa lahko sklepamo, da spodbude za uporabo naučenega relativno močno vplivajo na pojav spoznavnih in vedénjskih sprememb v podjetju.

6.3.4 Vplivi med konstrukti organizacijskega učenja

Hipoteze 3 ne moremo potrditi. Zajemanje in tolmačenje informacij glede na ugotovitve raziskave sicer pozitivno vpliva na vedénjske in spoznavne spremembe v podjetju, vendar je vpliv šibek (standardizirani koeficient 0,09), poleg tega pa statistično neznačilen. Ne moremo torej z gotovostjo trditi, da če managementu v podjetju uspe vzpostaviti vzdušje in strukture, ki podpirajo zajemanje informacij iz okolja in spodbujajo prenos ter tolmačenje teh informacij znotraj podjetja, to posledično sproža vsaj minimalne pozitivne spremembe v kakovosti izdelkov in storitev, tehnologiji delovnih procesov, produktivnosti zaposlenih, ravni razumevanja ključnih problemov v podjetju ter kakovosti vertikalne komunikacije v podjetju.

6.3.5 Vplivi na uspešnost podjetja

Potrditev hipoteze 4 smo pravzaprav pričakovali že na podlagi raziskave, ki so jo opravili Škerlavaj et al. (2007). Vzročno-posledična povezava med vedénjskimi in spoznavnimi spremembami ter uspešnostjo podjetja je zelo močna in statistično značilna (standardizirani koeficient 0,72). V kolikor v podjetju prihaja do sprememb v kakovosti izdelkov in storitev, tehnologiji delovnih procesov, produktivnosti zaposlenih, ravni razumevanja ključnih problemov v podjetju ter kakovosti vertikalne komunikacije v podjetju, lahko z veliko gotovostjo trdimo, da prihaja tudi do pozitivnih sprememb na področju finančne in nefinančne uspešnosti.

Tabela 6-14 podaja pregled vseh hipotez ter ugotovitev, ki jih glede njihove potrditve ponuja izvedena raziskava.

Tabela 6-14: Ugotovitve glede raziskovalnih hipotez

Št. hipoteze	Besedilo hipoteze	Velikost vpliva	Statistična značilnost	Potrditev hipotez
Hipoteza 1.1	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih pozitivno vpliva na obseg in kakovost usposabljanj v podjetju.	zelo močan	da	da
Hipoteza 1.2	Podpora usposabljanjem s strani nadrejenih pozitivno vpliva na spodbude za uporabo naučenega.	zelo močan	da	da
Hipoteza 1.3	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev pozitivno vpliva na obseg in kakovost usposabljanj v podjetju.	šibek	ne	ne
Hipoteza 1.4	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev pozitivno vpliva na spodbude za uporabo naučenega.	zelo šibek	ne	ne
Hipoteza 2.1	Obseg in kakovost usposabljanj pozitivno vpliva na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju.	srednje močan	da	da
Hipoteza 2.2	Obseg in kakovost usposabljanj pozitivno vpliva na vedenjske in spoznavne spremembe v podjetju.	srednje močan	ne	ne
Hipoteza 2.3	Spodbude za uporabo naučenega pozitivno vplivajo na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju.	močan	da	da
Hipoteza 2.4	Spodbude za uporabo naučenega pozitivno vplivajo na spoznavne in vedenjske spremembe v podjetju.	močan	da	da
Hipoteza 3	Zajemanje in tolmačenje informacij pozitivno vpliva na vedenjske in spoznavne spremembe v podjetju.	zelo šibek	ne	ne
Hipoteza 4	Pozitivne vedenjske in spoznavne spremembe pozitivno vplivajo na uspešnost podjetja.	zelo močan	da	da

6.3.6 Vpliv velikosti podjetja na procese učenja v podjetju

Analiza modela usposabljanj v majhnih, srednjih in velikih podjetjih kaže, da pomembnejših razlik pri usposabljanjih ter učenju med njimi pravzaprav ni moč prepoznati.

Pri preverjanju razlik pri posameznih vzročno-posledičnih povezavah med konstrukti v modelu ugotavljam, da se kaže statistično značilna razlika le pri (1) vplivu podpore s strani nadrejenih na kakovost in obseg usposabljanj ter (2) vplivu podpore s strani sodelavcev na kakovost in obseg usposabljanj. Ker hipoteze glede vpliva podpore s strani sodelavcev na kakovost in obseg usposabljanj na splošno ne moremo potrditi, velja na tem mestu izpostaviti le pomen podpore s strani neposrednih nadrejenih.

Kot sem že zapisal, je glede na ugotovitve, ki jih podaja Tabela 6-13, v majhnih podjetjih z do 50 zaposlenimi podpora usposabljanj s strani neposrednih nadrejenih še posebej pomembna. Kaže se namreč zelo močan vpliv nadrejenih na kakovost in obseg usposabljanj. To je gotovo

posledica tega, da se v takšnih podjetjih tudi k usposabljanju pristopa dokaj neformalno, nenačrtno in stihijsko. Razloge za to sem omenjal že v točki 3.2. Eden od razlogov je gotovo ta, da se v majhnih podjetjih pogosto bojijo, da jim bodo usposobljene kadre speljala velika podjetja (Carter & Jones-Evans, 2006, str. 52-53), drugi pa ta, da se lastniki oziroma glavni managerji večinoma ne zavedajo morebitnih koristi usposabljanj in da zaradi tega potrebe po usposabljanjih pogosto ignorirajo (Storey & Westhead, 1997). Tretji, s prejšnjim povezan razlog, pa je velika moč vplivanja, ki jo imajo lastniki oziroma glavni managerji ter njihova naivnost in s tem podcenjevanje vplivov okolja. Vse to utegne v majhnih podjetjih voditi v podcenjevanje pomena učenja (Dermol & Širok, 2009). Posledično k usposabljanjem največkrat ne pristopajo sistematično in formalizirano, to pa krepi pomen priložnostnega in izkustvenega učenja ter temu primerne, intenzivnejše podpore s strani neposrednih vodij.

6.4 Sklepi na temelju empirične raziskave

Osrednja ugotovitev raziskave je, da dejavniki, povezani z usposabljanji in s prenosom naučenega v uporabo, v precejšnji meri vplivajo na uspešnost podjetja. Vplivi niso neposredni, temveč se uresničujejo posredno preko spodbujanja procesov organizacijskega učenja – zajemanja in tolmačenja informacij ter spoznavnih in vedénjskih sprememb. Poleg tega ugotavljamo, da med podjetji z različnim številom zaposlenih ni bistvenih razlik pri procesih usposabljanja ter organizacijskega učenja. Izjema se kaže pri podpori neposredno nadrejenih in njenemu vplivu na kakovost in obseg usposabljanj. Ta vpliv je večji v majhnih podjetjih z do 50 zaposlenimi.

Usposabljanja, njihov obseg in kakovost, imajo močan neposredni vpliv le na procese zajemanja informacij iz okolja ter tolmačenja informacij v podjetju, na nastanek spoznavnih in vedénjskih sprememb pa neposredno ne vplivajo. Usposabljanja sama po sebi tudi ne vplivajo na uspešnost podjetja – niti neposredno niti posredno. Z usposabljanji je torej moč v podjetjih povečevati občutljivost zaposlenih na informacije in znanje v okolju, spodbujati procese zajemanja teh informacij, pospešiti njihov prenos, izmenjavo in povečevati njihovo razumevanje znotraj podjetja, ni pa moč trditi, da se zaradi izvajanja usposabljanj v podjetju uresničujejo tudi spoznavne in vedénjske spremembe.

Neposredno nadrejeni igrajo osrednjo vlogo pri izvajanju usposabljanj v podjetju ter pri prenosu naučenega v uporabo na delovnem mestu. Nadrejeni preko spodbujanja k uporabi naučenega pomembno prispevajo tudi k uveljavljanju spoznavnih in vedénjskih sprememb ter k uspešnosti podjetja. Kot torej kažejo rezultati raziskave, ima podpora s strani nadrejenih zelo močan vpliv na kakovost in obseg usposabljanj ter na spodbude za uporabo naučenega. Vpliv se uresničuje skozi odnos, ki ga nadrejeni gojijo do usposabljanj, skozi stik s posamezniki, ki se udeležujejo usposabljanj, izkazovanje zanimanja za vsebino usposabljanj ter skozi skupno postavljanje ciljev ter reševanje morebitnih težav, vezanih na uporabo naučenega na delovnem mestu. Močan vpliv, ki ga imajo nadrejeni na izvajanje spodbud za

uporabo naučenega, pa pomeni, da vodje v veliki meri, hote ali nehoti, sodelujejo pri poskusih nagrajevanja, informiranja, pomoči ter omogočanja uporabe naučenega pri delu. To se zdi ena od najpomembnejših ugotovitev raziskave, ki poudarja pomen vodenja ter razvoja in formalizacije vodenja v podjetju.

Spodbude za uporabo naučenega, ki jih podjetja izvajajo v smislu motiviranja in/ali preprečevanja ovir za uporabo naučenega, imajo glede na ugotovitve raziskave močan vpliv na organizacijsko učenje in na uspešnost podjetja. Vpliv je sicer nekoliko šibkejši od vpliva neposredno nadrejenih, so pa spodbude za uporabo naučenega s podporo neposredno nadrejenih tesno povezane. Spodbude za uporabo naučenega, podobno kot podpora s strani nadrejenih, torej močno vplivajo na zajemanje in tolmačenje informacij – povečujejo občutljivost in pozitiven odnos do okolja in zunanjih informacij, spodbujajo zajemanje teh informacij ter izmenjavo in prenos informacij v podjetju. Poleg tega močno vplivajo tudi na pojav spoznavnih in vedénjskih sprememb v podjetju, preko njih pa na uspešnost podjetja. Na podlagi takšnih ugotovitev lahko zaključimo, da v podjetjih vsekakor velja vzpostaviti oziroma formalizirati obvladovanje uporabe naučenega ter postopke dodeljevanja sredstev, povratne informacije in pomoči, ki jo udeleženci usposabljanj potrebujejo za uresničevanje naučenega in preverjanje svoje uspešnosti pri tem.

Glede na ugotovitve raziskave ne moremo trditi, da ima podpora usposabljanj s strani sodelavcev pomembnejši vpliv na obseg in kakovost usposabljanj, na spodbude za uporabo naučenega, niti na konstrukte organizacijskega učenja ter uspešnosti podjetja. Vse povezave, ki jih predvideva konceptualni model, so namreč zelo šibke, poleg tega pa statistično neznačilne. Postavlja se torej resno vprašanje glede potreb po tem, da se med zaposlenimi sistematično spodbuja pozitiven odnos in potrpežljivost do kolegov, ki se učijo in novo znanje uporabljajo. Prav tako se postavlja vprašanje glede potreb po uveljavitvi skupinskih norm, ki udeležbe na usposabljanjih povezujejo z uporabo naučenega na delovnem mestu.

7 ŠTUDIJE PRIMEROV

7.1 Opis metodologije

Za boljše razumevanje kompleksnosti družbenih pojavov je koristno v proces raziskovanja vključevati različne metode raziskovanja hkrati (Rossman & Wilson, 1994, str. 315). Z uporabo mešanih metod raziskovanja lahko tako pri snovanju raziskave kot tudi pri analizi dobljenih podatkov v raziskavo vključujemo vsaj eno kvantitativno metodo (namenjeno zbiranju in analizi števil) ter eno kvalitativno metodo (namenjeno zbiranju in analizi besed). Pri tem nobena od metod ni neločljivo povezana z določeno raziskovalno paradigmo ali filozofijo (Caracelli & Greene, 1993, str. 195).

Caracelli in Greene (1993, str. 195) prepoznavata pet namenov uporabe mešanih metod raziskovanja – triangulacijo, dopolnjevanje, razvoj, sprožanje ter razširjanje. Namen triangulacije je podkrepitev skladnosti rezultatov pri uporabi različnih metod raziskovanja (Caracelli & Greene, 1993) ter povečanje veljavnosti rezultatov (Greene, Caracelli & Graham, 1989, str. 259). Namen dopolnjevanja je ob uporabi kvalitativnih in kvantitativnih metod raziskovanja izmeriti različne, a prekrivajoče se značilnosti pojava. Z uporabo ene metode torej orišemo, pojasnimo ali nadgradimo rezultate druge (Caracelli & Greene, 1993). Že v fazi snovanja raziskave (Caracelli & Greene, 1993, str. 195), ko raziskovalec na primer ni popolnoma prepričan, da je pomen besed, ki jih uporablja v kvantitativni raziskavi in v njenih ugotovitvah takšen, kot ga besedam pripisujejo tisti, ki so v raziskavi sodelovali, je smiselno uporabiti dopolnjujočo kvalitativno raziskavo. Kvantitativni podatki namreč ne povedo celotne zgodbe, saj so dekontekstualizirani. Zaradi tega velja povzeti ugotovitve kvantitativne raziskave, se vrniti k anketiranim posameznikom, spraševati po tolmačenjih ugotovitev ter pridobiti podrobnosti in nadgradnjo števil. V fazi analize pa se lahko kvalitativne podatke rutinsko vgrajuje v proces analize, kar omogoča dodatne vpoglede in razumevanja dogodkov ter stališč vključenih posameznikov (Rossman & Wilson, 1994, str. 321-322). Če je naš namen razvoj, uporabimo različni metodi v določenem zaporedju. Rezultati prve metode namreč pomagajo pri razvoju in izvedbi druge metode (razvoj inštrumenta, vzorčenje, analiza). Druga metoda je torej v tem primeru odvisna od rezultatov prve (Caracelli & Greene, 1993, str. 195). Rossman in Wilson (1994) poudarjata tudi iterativno naravo uporabe obeh tipov metod, saj pristop omogoča namerno odkrivanje nasprotij in paradoksov. Takšni pristopi so provokativni in preoblikujejo vprašanja ali rezultate ene metode v vprašanja in rezultate druge, nasprotujoče metode (Caracelli & Greene, 1993, str. 195). Rezultati ene metode torej sprožajo nove načine razmišljanja, izzivajo prvotno postavljene konceptualne okvirje raziskave ter sprožajo spremembe v raziskovalnih vprašanjih (Rossman & Wilson, 1994, str. 323). Pristopi, katerih namen je razširjanje, poglobljajo in širijo obseg raziskovanja z dodeljevanjem različnih tipov raziskovalnih metod različnim sestavinam raziskave (Caracelli & Greene, 1993, str. 195). Mešane raziskovalne metode pa so pomembne tudi za

izvedbo evalvacij. Kvantitativne metode lahko na primer igrajo ključno vlogo pri ovrednotenju programa usposabljanja, kvalitativne metode pa pri preiskavi programskih procesov (Caracelli & Greene, 1993, str. 196).

Greene et al. (1989) ugotavljajo, da raziskovalci pri raziskovanju, utemeljenem na uporabi mešanih metodoloških pristopov, sledijo štirim raziskovalnim strategijam: preobrazbi podatkov, razvoju tipologije, analizi skrajnih primerov ter združevanju podatkov (Caracelli & Greene, 1993, str. 195). Pri preobrazbi podatke ene vrste pretvorimo v drugo vrsto, zato da jih lahko skupno analiziramo. Kvantitativne podatke, ki so številsko izraženi, torej pretvorimo v kvalitativne in tako omogočimo vsebinsko analizo ali analizo vzorca, ali pa kvalitativne podatke izrazimo številsko in s tem omogočimo njihovo statistično obdelavo (Caracelli & Greene, 1993, str. 197). Pri razvoju tipologije prva vrsta podatkov omogoči nastanek tipologije oziroma nabora vsebinskih kategorij, te pa v nadaljevanju raziskave uporabimo pri analizi različnih tipov (Caracelli & Greene, 1993, str. 197). Analiza skrajnih primerov s pomočjo analize podatkov ene vrste ter na ta način ugotovljenih skrajnosti, z morebitnim dodatnim zbiranjem podatkov in z analizo podatkov druge vrste testira in podrobneje utemeljuje začetne ugotovitve o skrajnih primerih (Caracelli & Greene, 1993, str. 197). Združevanje podatkov pomeni analizo podatkov obeh vrst, z namenom ustvarjanja novih ali združenih spremenljivk, ki so lahko izražene v kvalitativni ali kvantitativni obliki. Te se potem lahko uporabi za nadaljnjo analizo (Caracelli & Greene, 1993, str. 197).

Poleg tega Greene et al. (1989) na podlagi analiziranih raziskav, utemeljenih na mešanih metodah, prepoznavajo tri kategorije pristopov k analizi podatkov in interpretacije ugotovitev oziroma poročanju: (a) pri prvi kategoriji do integracije ugotovitev ne prihaja, saj sta tako analiza kot tolmačenje ugotovitev kvalitativne in kvantitativne metode izvedena ločeno; (b) pri drugi kategoriji analizo izvedemo posebej za kvalitativno in kvantitativno metodo, do integracije ugotovitev pa prihaja pri tolmačenju; (c) pri tretji kategoriji pa prihaja do integracije ugotovitev tako med analizo kot tudi med tolmačenjem. Najbolj pogosto prihaja do integracije kvalitativnih in kvantitativnih podatkov oziroma ugotovitev pri tolmačenju, redkeje pa pri analizi.

Namen, ki ga zasledujem pri izvedbi dodatne, kvalitativne raziskave vpliva usposabljanj na uspešnost podjetij, je dopolnjevanje. S kvalitativno raziskavo torej želim dopolniti, pojasniti, dodatno osvetliti in nadgraditi ugotovitve kvantitativne raziskave, opisane v točki 6. Pri tem sledim strategiji razvoja tipologije. S preiskovalno-potrditvenim pristopom namreč opredeljujem ključne konstrukte oziroma kategorije in njihove vzročne povezave, z uporabo dodatne kvalitativne metodologije pa skušam konstrukte oziroma kategorije tudi podrobneje vsebinsko osvetliti. Analizo kvantitativne in kvalitativne raziskave sicer izvajam posebej za prvi in za drugi pristop, integriram pa ugotovitve v fazi tolmačenja ugotovitev.

Pri izvedbi kvalitativne raziskave sem uporabil polstrukturirani intervju. Preden sem pristopil k izvedbi intervjujev, sem pripravil seznam vprašanj oziroma tem (Tratnik, 2002, str. 53). Pri tem sem izhajal iz strukturnega modela oziroma modela usposabljanja v podjetju (Slika 6-4), konstruktov v njem ter vprašalnika, ki je bil osnova za predhodno kvantitativno raziskavo. Vprašani pri tej vrsti intervjujev ne dobijo enakih vprašanj, saj je spraševanje »odvisno od tega, kaj vprašani o temi vedo in kakšno je njihovo mesto v danem okolju« (Tratnik, 2002, str. 53). Odgovore intervjuvancev sem si seveda pisno zabeležil, zapise pa vključil v priložo 10.3.

Za analizo in tolmačenje z intervjuji pridobljenih podatkov uporabljam metodo prikaza podatkov (Tratnik, 2002, str. 84). Informacije, pridobljene v pogovorih z vodji kadrovskih služb oziroma s kadrovskimi direktorji, so smiselno umeščene v matriko, ki omogoča lažje urejanje pridobljenih podatkov, njihovo povezovanje ter tolmačenje. Matrika je urejena na osnovi konstruktov ter njihovih dimenzij. Na podlagi tolmačenja podatkov v matriki je moč priti do določenih ugotovitev in zaključkov.

7.1.1 Struktura vodenja intervjuja

Za intervjuje sem se dogovoril preko telefona, opravil pa sem jih v podjetjih samih. Časovno gledano so intervjuji trajali od 60 do 90 minut. Struktura intervjujev je bila enaka v vseh primerih. Uvodnemu delu, ki je služil vzpostavitvi pozitivnega vzdušja, je sledilo postavljanje vsebinskih vprašanj in zbiranje odgovorov. Odgovore sem si sproti zapisoval in preverjal pravilnost njihovega razumevanja. Intervju sem zaključil s povzetkom ugotovitev in dogovorom, da v primeru nejasnosti in morebitnih manjkajočih informacij, intervjuvanca še enkrat kontaktiram.

Pri intervjuvanju so me zanimale vsebine, vezane na usposabljanja ter na dejavnike prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu. Z intervjuji sem želel preveriti dejansko vsebino konstruktov v določenih storitvenih podjetjih v Sloveniji:

- kakovosti in obsega usposabljanj (priložnosti za usposabljanje, sistematičnost usposabljanj, kakovost programov usposabljanj, preverjanje in nadgrajevanje programov usposabljanj, dosegljivost in udeleževanje usposabljanj, usposabljanje novo zaposlenih, usposabljanje ob spremembah v podjetjih, dosegljivost formalnega izobraževanja, drugačne metode usposabljanja, možnosti individualnega razvoja),
- podpore usposabljanj s strani nadrejenih (odnos nadrejenih do usposabljanj, zanimanje nadrejenih za usposabljanja, dialog nadrejenih in zaposlenih po usposabljanjih, reševanje morebitnih problemov pri uporabi naučenega, spodbude in potrditve s strani nadrejenih, skupno postavljanje ciljev),

- podpore usposabljanj s strani sodelavcev (cenjenost tistih, ki se usposabljaajo, spodbujanje kolegov k uporabi naučenega, pričakovanje uporabe naučenega, potrpežljivost s kolegi, ki preizkušajo naučeno, spodbujanje k udeležbam usposabljanj),
- spodbud za uporabo naučenega na usposabljanjih (vpliv učenja na plačo, nagrade za uporabo naučenega, opozorila za neuporabo naučenega, dosegljivost potrebnih sredstev, materiala in opreme, prisotnost tistih, ki pomagajo pri uporabi naučenega, povratna informacija o uspešnosti uporabe naučenega).

Zaporedje obravnavanih tem v izvedenih intervjujih ni bilo enako, saj sem se v pogovoru prilagajal intervjuvancu. Sem pa pogovore usmerjal na tak način, da sem v času, ki sem ga imel na voljo, odprl vse teme, ki so me zanimale.

Pogovore sem opravil z vodji oziroma direktorji kadrovske službe, v enem od primerov pa z vodjo izobraževanja.

7.1.2 Enote v vzorcu

Intervjuje sem opravil v štirih podjetjih. Gre za podjetja, ki so bila vključena tudi v kvantitativno raziskavo, v njej pa so izpolnjevalci vprašalnika uspešnost podjetja relativno visoko ocenili. Imen podjetij v doktorski disertaciji ne omenjam. Takšna je namreč bila želja intervjuvanih oseb. Med intervjuvanimi podjetji sta dve trgovski podjetji. Eno od njih je srednje veliko podjetje, ki je v tuji lasti, drugo pa je veliko podjetje in v izključni slovenski lasti. Tretje podjetje, vključeno v raziskavo, je veliko proizvodno-storitveno podjetje v izključni slovenski lasti, kot četrto enoto pa sem v raziskavo vključil banko v izključni slovenski lasti. Banka ima okoli 500 zaposlenih.

7.2 Temeljne ugotovitve študij primerov

V nadaljevanju predstavljam povzetek ugotovitev intervjujev. Ugotovitve predstavljam v opisni obliki, povzema pa jih Tabela 7-1, v kateri skušam na organiziran način priti do določenih vsebinskih zaključkov in povezav.

7.2.1 Podpora usposabljanj s strani nadrejenih

V intervjuvanih podjetjih formalnih in sistematično zastavljenih aktivnosti v smislu podpore usposabljanj s strani nadrejenih skorajda ni moč zaznati.

Pravzaprav je bilo moč zaznati le eno formalno obliko podpore usposabljanjem s strani nadrejenih. Gre za obvezno izvedbo individualnega pogovora udeleženca in njegovega

nadrejenega po usposabljanju ter za formalni zapis tega pogovora. Za izvedbo razgovorov skrbi kadrovska služba v podjetju, ki po končanem usposabljanju neposrednim vodjem pošlje pisno obvestilo o pogovoru, po tem pa sledi njegovi izvedbi. V drugem intervjuvanem podjetju prepoznavajo podoben mehanizem, vendar je zastavljen popolnoma neformalno. Poudarjajo namreč pomen dnevne komunikacije z vodji posameznih organizacijskih enot.

Izpostaviti pa velja še eno ugotovitev iz intervjujev. Po besedah ene od vodij kadrovskih služb je namreč za uresničevanje podpore s strani nadrejenih pomemben odnos, ki ga do usposabljanj goji glavni management v podjetju. Če je ta negativen, potem je manj verjetno, da se podpora usposabljanjem s strani nadrejenih pojavi. Odnos managementa do usposabljanj pa se lahko pokaže tudi skozi aktivno sodelovanje glavnega managementa v raznih oblikah usposabljanj za zaposlene. Primere takšnega sodelovanja je navedla direktorica kadrovske službe v enem od intervjuvanih podjetij. Aktivno sodelovanje glavnega managementa v usposabljanju zaposlenih lahko gotovo umestimo med oblike spodbujanja uporabe naučenega pri delu.

7.2.2 Podpora usposabljanj s strani sodelavcev

Skozi intervjuje, ki sem jih opravil z vodji/direktorji kadrovskih služb oziroma izobraževanja v štirih intervjuvanih podjetjih, konkretnih, načrtovanih in formaliziranih aktivnosti na področju podpore usposabljanj s strani sodelavcev nisem mogel zaznati.

Kljub temu pa so mi intervjuji postregli s štirimi pomembnimi smernicami, ki jih morda velja upoštevati na tem področju. Za krepitev podpore usposabljanj s strani sodelavcev se velja držati naslednjih smernic: (1) stalnost pri vzdrževanju stika kadrovske službe z udeleženci usposabljanj, lahko tudi v obliki neformalnih kontaktov, (2) stalnost in širša dosegljivost usposabljanja, (3) mešanje različnih udeležencev glede na njihovo izkušnost, znanje, starost, narodno pripadnost ipd. ter seveda (4) zagotovitev stalnosti kadrov. Če se zagotovi uresničevanje teh štirih usmeritev, se v podjetju po mnenju ene od intervjuvanih vodij kadrovskih služb povečujejo možnosti, da zaposleni zavzamejo pozitiven odnos do usposabljanj, s tem pa najverjetneje tudi do učečih se kolegov.

7.2.3 Spodbude za uporabo naučenega

V intervjujih z vodji/direktorji kadrovskih služb oziroma izobraževanja je bilo moč zaznati kar nekaj formalnih oblik spodbud za uporabo naučenega na usposabljanjih. Kljub temu pa se zdi, da po izvedenih usposabljanjih v marsikaterem od podjetij ne izvajajo načrtno zastavljenih sledilnih aktivnosti. Zdi se, da je v večini primerov vse bolj ali manj neformalizirano in prepuščeno iniciativi posameznih vodij v podjetjih.

Ena od formalnih oblik, ki jo lahko v enem od intervjuvanih podjetij prepoznamo v smislu spodbujanja uporabe naučenega na usposabljanjih, so gotovo redna mesečna srečanja z zaposlenimi po organizacijskih enotah. Te izvaja predstavnik kadrovske službe v podjetju. Ta v pogovore z zaposlenimi in vodji organizacijskih enot seveda vključuje tudi problematiko usposabljanja ter uporabe naučenega na usposabljanjih.

Najpogostejši mehanizem spodbujanja uporabe naučenega so v intervjuvanih podjetjih različne oblike zapisanih smernic za delovanje zaposlenih in za delovanje vodij. V njih so vključene in razložene tudi ključne vrednote, ki naj bi se jih gojilo v podjetju, obrazložena je organiziranost podjetja, vključeni pa so tudi napotki za ravnanje v raznih situacijah, v katerih se utegnejo znajti zaposleni. Zapisane smernice so pogosto osnova za oblikovanje orientacijskega usposabljanja za novo zaposlene.

V storitvenih in trgovskih podjetjih so pogost mehanizem spodbujanja uporabe naučenega tudi skrivni nakupi. Ti se izvajajo redno, običajno nekajkrat letno. Skrivni nakupi so pravzaprav oblika ocenjevanja vedanja in znanja zaposlenih. Pri izvedbi skrivnih nakupov se zdi še posebej pomembno formalizirano posredovanje povratne informacije. Ta se ponekod izvaja v obliki individualnih pogovorov med vpletenimi zaposlenimi in njihovimi nadrejenimi.

Pogost mehanizem spodbujanja uporabe naučenega je v intervjuvanih podjetjih objavljane vsebine izvedenih usposabljanj v internih časopisih. Nekateri v ta kontekst vključujejo tudi predstavitve dokončanih diplomskih, magistrskih nalog ipd. in s tem tudi posameznike, ki se udeležujejo formalnega izobraževanja. Podoben pristop k spodbujanju uporabe naučenega je poročanje udeležencev usposabljanj o vsebini usposabljanj in o tem, kako so naučeno uporabili pri svojem delu. Poročanje v intervjuvanih podjetjih izvajajo na rednih sestankih ali pa na posebej organiziranih predavanjih, ki jih za zainteresirane sodelavce organizirajo v podjetju. V enem od podjetij v ta kontekst vključujejo tudi predstavitve dokončanih diplomskih, magistrskih nalog ipd., torej naučenega v okviru formalnega izobraževanja.

Moč spodbujanja uporabe naučenega pa ima po ugotovitvah ene od intervjuvanih vodij tudi notranja kontrola. Tudi ta namreč utegne spodbujati uporabo naučenega na usposabljanjih. V okviru trgovskega podjetja gre pri tem predvsem za znanje, vezano na urejenost okolja, pozicioniranje blaga, higieno ipd.

Z intervjuji pa sem prepoznal še en formalni pristop k spodbujanju uporabe naučenega. Gre za spodbujanje uporabe naučenega s pomočjo notranjih trenerjev. To so običajno najboljši zaposleni na določenih delovnih mestih, ki prevzamejo skrb za določeno število organizacijskih enot, jih redno obiskujejo, usposablajo in na terenu preverjajo uporabo naučenega. V drugem trgovskem podjetju notranji trenerji opravljajo tudi funkcijo usposabljanja neposredno na delovnem mestu.

7.2.4 Udeleženci usposabljanj ter vsebine usposabljanj

V intervjuvanih podjetjih v usposabljanja vključujejo tako zaposlene, kot tudi strokovnjake in management. Ugotoviti je moč, da so usposabljanja v tujini namenjena v prvi vrsti strokovnjakom in managementu, glavni management pa se pogosto usposablja z individualnim inštruiranjem.

Pomemben vidik, ki je povezan z usposabljanji in ki ga v nekaterih od intervjuvanih podjetij skušajo uresničevati, je prepoznavanje in razvoj ključnih in obetavnih kadrov (tako strokovnjakov kot managementa). Njim v nekaterih podjetjih posvečajo posebno pozornost, jih skrbno usposabljujejo skozi t. i. akademije, vrednotijo njihov razvojni potencial in preko tega načrtujejo usposabljanja, kariero ipd. V drugih podjetjih pa se sicer zavedajo, da ključni kadri obstajajo tudi pri njih, vendar jih sistematično ne prepoznavajo in njimi v smislu razvoja ne delajo.

Pomembno razvojno orodje, ki sem ga prepoznal v intervjuvanih podjetjih, je usposabljanje novo zaposlenih. Njim v večini podjetij namenljajo knjižice, priročnike, pravilnike, kodekse z zapisanimi usmeritvami in vrednotami ter na njihovi osnovi oblikovana orientacijska usposabljanja. Poleg tega v intervjuvanih podjetjih za zaposlene, strokovnjake in management izvajajo še zakonsko določena usposabljanja, usposabljanja za učenje stroke, usposabljanja na področju informatike, tujih jezikov ter usposabljanja s področja veščin vodenja in komunikacije. Večina izvedenih usposabljanj je notranjih. V enem od podjetij poročajo kar o 80 % notranjih usposabljanj. Tudi izvajalci usposabljanj so najpogostejše notranji, velja pa, da se podjetja na področju mehkih veščin, stroke ter usposabljanj za management bolj pogosto poslužujejo zunanjih izvajalcev. Poleg tega v izvedbo usposabljanj, še posebej v trgovskih podjetjih, kot izvajalce vključujejo tudi dobavitelje. Kot zunanja usposabljanja podjetja smatrajo pogosto tudi obiskovanje sejmov in konferenc. Naslednji vidik razločevanja usposabljanj je njihovo trajanje. Usposabljanja v intervjuvanih podjetjih delijo na kratka usposabljanja ter dolgotrajnejša šolanja. Slednja so običajno formalizirana, vodijo pa do certifikata. Ta je seveda veljaven izključno znotraj podjetja.

Večja podjetja kot obliko usposabljanja naštevajo tudi izvajanje delovnih praks za študente in dijake. Na tem področju se pojavlja pojem stalnega notranjega mentorja. Notranji mentorji lahko postanejo posamezniki, ki so strokovnjaki na določenih področjih in ki imajo veliko izkušenj.

7.2.5 Sistematika usposabljanj

Načrtovanje usposabljanj poteka v vseh intervjuvanih podjetjih na letni ravni. Usposabljanj v tujini se pogosto ne načrtuje.

Pobude glede vsebin usposabljanj v podjetjih običajno prihajajo s strani direktorjev. Ti svoje potrebe sporočajo enkrat letno, ko se oblikujejo načrti usposabljanja, lahko pa tudi sproti oziroma po potrebi. V določenih podjetjih potrebe po usposabljanjih direktorji sporočajo na rednih sestankih, na katerih sodelujejo tudi predstavniki kadrovske službe.

Za ugotavljanje potreb po usposabljanjih v podjetjih uporabljajo različne pristope. Ponekod za prepoznavanje potreb uporabljajo meritve zadovoljstva kupcev, skrivne nakupe, letne razgovore ipd. Pri opredeljevanju potreb po usposabljanjih v enem od intervjuvanih podjetij upoštevajo tudi situacije, ko npr. v podjetju uvajajo novo programsko orodje, ko so na tem, da se lotijo osvajanja novih prodajnih trgov, ko prihaja do sprememb zakonskih zahtev, sprememb tehnologije ipd.

K oblikovanju programov usposabljanj v intervjuvanih podjetjih pristopajo različno. Direktorji v enem od intervjuvanih podjetij na primer vsebinsko sooblikujejo program usposabljanj samo na področju strokovnega znanja, pri mehkih veščinah pa program v celoti oblikuje oziroma naroča kadrovska služba. Ponekod je potrebno, da pobuda za usposabljanja na področju mehkih veščin prihaja s strani uprave. Priprava usposabljanj v enem od intervjuvanih podjetij poteka v komunikaciji med izvajalci in kadrovsko funkcijo. Za zahtevnejše projekte usposabljanja v podjetju organizirajo celo dvodnevno delavnico, ki se je udeležijo tako izvajalec kot naročnik in na kateri se dogovorijo o izvedbi. Kot sem že omenil, je oblikovanje usposabljanj, še posebej orientacijskih usposabljanj, pogosto osnovano na smernicah, pravilih ipd., ki jih imajo izdelane v podjetjih.

V večini intervjuvanih podjetij kadrovska služba na podlagi prepoznanih potreb oblikuje program usposabljanj, izdela katalog usposabljanj z opisi vseh možnih krajših, standardnih usposabljanj ipd. in o možnih usposabljanjih obvesti organizacijske enote podjetja. Ponekod morebitne udeležence opredeli kadrovska služba po lastni prosoji, udeležbo vseh posameznikov pa potrdi pristojni direktor oziroma član uprave. Drugje zaposlene na usposabljanja na podlagi subjektivne presoje prijavljajo njihovi nadrejeni, kadrovska služba pa morda le neformalno predlaga, kdo bi se moral udeležiti določenega usposabljanja.

7.2.6 Pristopi k usposabljanjem

Pri izvedbi usposabljanj v intervjuvanih podjetjih uporabljajo širok splet različnih pristopov k usposabljanjem: delavnice, obiske na upravi podjetja, učenje na delovnem mestu, individualne inštrukcije, akademije za obetavne kadre, šolanja za vodje in njihove namestnike, projektno delo itd.

Stopenjsko organizirana akademija za managerje je v intervjuvanih večjih podjetjih pogost pristop k usposabljanjem. V akademijo podjetja kot udeležence vključujejo t. i. obetavne kadre, ponekod pa je udeležba obvezna za vse novo zaposlene vodje. Ponekod v izvedbo

akademije vključujejo prepoznavanje potenciala posameznikov in stopenjsko usposabljanje posameznikov od ravni vodij oddelka do ravni glavnih managerjev. Trajanje celotne akademije je ponekod eno leto, drugod celo do treh let. Običajno akademija vključuje tudi izdelavo zahtevnejše projektne naloge in njenega zagovora pred glavnimi managerji podjetja. Pri tem imajo udeleženci usposabljanja svojega mentorja, ki je najbolj običajno iz vrst glavnega managementa.

Čedalje pogostejši pristop k usposabljanjem je predvsem v večjih podjetjih individualno inštruiranje (coaching). Glede na ugotovitve intervjujev, je ta metoda usposabljanja namenjena izključno zgornjim ravnam managementa. Ponekod imajo s to metodo zelo dobre izkušnje, saj zaznavajo, da so njeni učinki zelo prepričljivi. Trajanje tovrstnih programov usposabljanja je lahko od nekaj mesecev do enega leta. Po mnenju vodij kadrovskih služb je pomembna skrbna priprava programa inštrukcij.

Najbolj pogosto v podjetjih izvajajo krajša, s stroko povezana usposabljanja. Izvajalci so večinoma notranji, npr. trenerji ipd., podnekod oziroma za določene teme pa vključujejo tudi zunanje izvajalce – npr. dobavitelje. Za krajša, standardna usposabljanja v večjih podjetjih obstajajo katalogi, ki nastajajo na osnovi letnih načrtov.

Nekatera podjetja podpirajo in financirajo vključevanje svojih zaposlenih v formalne oblike izobraževanja. To velja predvsem za večja podjetja. V njih svoje kadre do določene mere celo načrtno spodbujajo k vpisu v primerne oblike izobraževanja.

Za management na nižjih ravneh organizacijske hierarhije v nekaterih intervjuvanih podjetjih organizirajo dolgotrajnejša šolanja. Gre na primer za 40 urne programe usposabljanja. V enem od intervjuvanih podjetij razlagajo, da če so vsebine usposabljanja vezane na politike v podjetju, jih izvajajo notranji izvajalci, če pa so vsebine vezane na komunikacijo, najbolj pogosto k sodelovanju povabijo zunanje izvajalce. V izvedbo tovrstnih usposabljanj se po besedah intervjuvane vodje vključuje tudi naprednejše oziroma bolj interaktivne metode poučevanja (npr. okrogle mize).

Še posebej pozorno se v intervjuvanih podjetjih ukvarjajo z novo zaposlenimi. Pogosto uvodna, orientacijska usposabljanja osnujejo na zapisanih usmeritvah, vrednotah in pravilih. Knjižice z usmeritvami, vrednotami in pravili novo zaposlenim podarijo ob zaposlitvi v podjetju. Tovrstna usposabljanja izvajajo izključno notranji izvajalci, vključeni pa so lahko tudi predstavniki glavnega managementa.

Zelo zanimiv pristop k usposabljanju v podjetjih je t. i. trenerska mreža. Trenerji so najboljši zaposleni na določenih strokovnih področjih, izvajajo pa usposabljanja, ki so vsebinsko vezana na opravila, ki jih pri delu izvajajo sami. Posvečajo se predvsem novo zaposlenim, tistim, ki so premeščeni, ter slabše ocenjenim zaposlenim. Poleg tega trenerji obiskujejo ter

preverjajo organizacijske enote, ki so jim dodeljene v skrb. Pomemben vidik kakovosti trenerske mreže je skrb za strokovnost trenerjev. V enem od intervjuvanih podjetij za ta vidik skrbi mreža notranjih inštruktorjev. Ti trenerjem nudijo informacije, rešujejo njihove dileme, pogosto pa skupaj zahajajo tudi na teren. Notranji trenerji imajo v nekaterih podjetjih tudi funkcijo izvajanja usposabljanj neposredno na delovnem mestu.

7.2.7 Vrednotenje usposabljanj in njihovih učinkov

V intervjuvanih podjetjih usposabljanja najbolj pogosto vrednotijo s pomočjo izmerjenega zadovoljstva udeležencev – npr. s pomočjo vprašalnikov, ki jih po končanih usposabljanjih izpolnijo udeleženci. Na kakovost usposabljanj v nekaterih podjetjih sklepajo tudi na podlagi subjektivnih reakcij udeležencev. Zadovoljni ali nezadovoljni udeleženci namreč pogosto po usposabljanjih kličejo kadrovsko službo in jo obveščajo o usposabljanjih – jih pohvalijo ali pograjajo ipd. Vplivov usposabljanj v smislu sprememb v znanju, stališčih, vedênju in rezultatih pa v intervjuvanih podjetjih neposredno ne merijo. V enem od podjetij navajajo, da usposabljanja vrednotijo z vidika kakovosti poučevanja ter z vidika učinkovitosti usposabljanj. Na kakovost poučevanja sklepajo na podlagi izmerjenega zadovoljstva udeležencev usposabljanj, na učinkovitost usposabljanj pa sklepajo posredno preko ocen delovne uspešnosti udeležencev. Ocen o delovne uspešnosti za vsakega zaposlenega enkrat letno opredeli njegov neposredno nadrejeni, občasno pa oceno dopolnijo s 360° povratno informacijo.

Kot lahko sklepamo že na podlagi merjenja učinkovitosti usposabljanj, omenjenega v prejšnjem odstavku, se v podjetjih poleg neposrednega poslužujejo tudi posrednega vrednotenja usposabljanj. Ponekod na formaliziran način vrednotijo usposabljanja s pomočjo razgovorov, ki jih morajo nadrejeni opraviti z vsemi udeleženci usposabljanj. V enem od intervjuvanih podjetij na kakovost usposabljanja managerjev sklepajo na podlagi zaznanih sprememb v njihovih stališčih in vedênju ter na podlagi fluktuacije kadrov v njihovi organizacijski enoti. Menijo namreč, da imajo zaposleni radi izobražene vodje, takšne, ki zmorejo dajati dobre napotke za delo. Usposabljanja v nekaterih intervjuvanih podjetjih vrednotijo posredno preko ugotovitev skrivnih nakupov. V enem od intervjuvanih podjetij na primer menijo, da se kakovost trenerske mreže odraža tudi skozi skrivne nakupe. Podobno vlogo pri posrednem vrednotenju usposabljanj igrajo notranji kontrolorji, ki preverjajo, ali se v organizacijskih enotah izvaja predpisane in na usposabljanjih posredovane standarde (urejenosti, vedênja, znanja ipd.).

7.3 Sklepi na temelju študij primerov

V opravljenih intervjujih je bilo moč zaznati, da se v kadrovskih in izobraževalnih službah slovenskih storitvenih podjetij v pretežni meri ukvarjajo z usposabljanji, njihovo kakovostjo in

obsegom, manj pa z dejavniki prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu. Povzetek ugotovitev, ki ga podaja Tabela 7-1, to ugotovitev pravzaprav potrjuje. Že pogled na višino 4., 5., 6. in 7. vrstice, ki skupaj predstavljajo konstrukt kakovosti in obsega usposabljanj in močno presegajo 1., 2. in 3. vrstico, ki predstavljajo konstrukte podpore usposabljanjem in spodbud za uporabo naučenega, to na nek način dokazuje.

Kot je razvidno v Tabeli 7-1, se kadrovske in izobraževalne službe pri kakovosti in obsegu usposabljanj v prvi vrsti usmerjajo na prepoznavanje potreb po usposabljanjih, načrtovanje usposabljanj, uporabo primernih pristopov in metod usposabljanj, deloma tudi vrednotenje usposabljanj. Skratka, dokaj zgledno sledijo zahtevam glede oblikovanja sistematičnega modela usposabljanja (Vukovič & Miglič, 2006, str. 71).

Glede na obseg prepoznanih aktivnosti sklepam, da se v podjetjih nekoliko več ukvarjajo tudi s spodbudami za uporabo naučenega na delovnem mestu. Zdi pa se, da so v intervjujih prepoznane aktivnosti pogosto bolj kot spodbujanju uporabe naučenega, namenjene promociji kadrovske funkcije v podjetju (npr. z objavami vsebin usposabljanj in predavanji), pridobivanju povratnih informacije s trga (npr. skrivni nakupi, merjenje zadovoljstva kupcev) ter poenotenju na področju urejenosti delovnega okolja, zaposlenih ter njihovega vedênja (npr. smernice delovanja zaposlenih).

Podpora usposabljanj s strani nadrejenih je glede na intervjuje popolnoma zanemarjeno področje usposabljanj. O formalizaciji tovrstnih dejavnosti v kadrovskih oziroma izobraževalnih službah ta hip pravzaprav zelo malo razmišljajo. Podobno je s podporo usposabljanj s strani sodelavcev. Je pa res, da je to področje z vidika podjetja zelo težko obvladljivo.

Tabela 7-1: Povzetek ugotovitev intervjujev

Št.	Pomembna področja	Prepoznane formalne ali neformalne aktivnosti	Prepoznani pomembni dejavniki
1.	podpora usposabljanj s strani nadrejenih	- obvezni pogovor med udeleženci in nadrejenimi po usposabljanju in formalni zapis pogovora za kadrovsko službo - neformalna dnevna komunikacija z vodji posameznih organizacijskih enot	- odnos glavnega managementa do usposabljanj vpliva na podporo nadrejenih
2.	podpora usposabljanj s strani sodelavcev	- jih ni bilo moč zaznati	- pomen stalnega stika kadrovske službe z udeleženci usposabljanj - pomen stalnega in širše dosegljivega usposabljanja - pomen mešanja udeležencev usposabljanj glede na njihove izkušnje, znanje, starost, narodno pripadnost - pomen stalnosti zaposlenih

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

Št.	Pomembna področja	Prepoznane formalne ali neformalne aktivnosti	Prepoznani pomembni dejavniki
3.	spodbude za uporabo naučenega	- izvajanje rednih mesečnih srečanj z zaposlenimi po organizacijskih enotah v izvedbi predstavnika kadrovske službe - obstoj zapisanih smernic delovanja zaposlenih - sistematično spremljanje delovanja zaposlenih in posredovanje povratne informacije – npr. s skrivnimi nakupi - objavljane vsebin usposabljanj v internih časopisih - poročanja o udeležbah na usposabljanjih in uporabi naučenega na sestankih ali predavanjih - notranja kontrola kot spodbuda za uporabo naučenega - sistem notranjih trenerjev za prenos naučenega na delovno mesto	- bolj načrtni pristop k izvedbi sledilnih aktivnosti kot pa prepuščanje iniciative posameznim vodjem - odnos glavnega managementa do usposabljanj vpliva na spodbude za uporabo naučenega
4.	udeleženci usposabljanj, vsebine usposabljanj	- vključevanje širšega kroga zaposlenih, strokovnjakov in managementa - prepoznavanje ključnih in obetavnih kadrov - sistematično usposabljanje novo zaposlenih in povezava z zapisanimi smernicami delovanja	- potreba po spletu notranjih in zunanjih izvajalcev usposabljanj, ki dobro poznajo podjetje - vključevanje poslovnih partnerjev
5.	sistematika usposabljanj	- letni načrti usposabljanja - izhajanje iz vsebinskih pobud direktorjev in njihovo sodelovanje s kadrovsko službo - različni drugi pristopi ugotavljanja potreb (meritve zadovoljstva kupcev, zaposlenih, skrivni nakupi, letni razgovori) - delavniško oblikovanje programa usposabljanja - katalog usposabljanj z opisi vseh možnih krajših, standardnih usposabljanj	- stalen stik managementa, nadrejenih in kadrovske službe - nabor kratkih usposabljanj, daljših šolanj ter načrten pristop k formalnemu izobraževanju
6.	pristopi k usposabljanjem	- stopenjsko organizirana akademija za managerje - prepoznavanje potenciala posameznikov - individualno inštruiranje (coaching) za zgornje ravni managementa - krajša, s stroko povezana usposabljanja - načrtno vključevanje zaposlenih v formalne oblike izobraževanja - dolgotrajnejša šolanja za nižji management - orientacijska usposabljanja, osnovana na zapisanih usmeritvah, vrednotah in pravilih - trenerska mreža in usposabljanja neposredno na delovnem mestu	- širok splet različnih pristopov k usposabljanjem - interaktivne metode učenja

(se nadaljuje)

(nadaljevanje)

Št.	Pomembna področja	Prepoznane formalne ali neformalne aktivnosti	Prepoznani pomembni dejavniki
7.	Vrednotenje usposabljanj in njihovih učinkov	- najpogosteje vrednotenje preko zadovoljstva udeležencev - merjenje učinkovitosti usposabljanj preko ocen delovne uspešnosti udeležencev ter 360° povratne informacije - vrednotenje z razgovori nadrejenih z udeleženci usposabljanj - zaznavanje sprememb v stališčih in vedanju udeležencev ter v fluktuaciji kadrov kot pokazatelj kakovosti usposabljanj - posredno vrednotenje preko skrivnih nakupov - vrednotenju preko ugotovitev notranjih kontrolorjev	-

8 SKLEP

8.1 Povzetek ugotovitev

V doktorski disertaciji preverjam in osvetlujem posredne vplive usposabljanj in z usposabljanji povezanih dejavnikov na uspešnost podjetij, hkrati pa s pomočjo teoretičnih spoznanj ter informacij, pridobljenih v pogovorih s pristojnimi za usposabljanja v nekaterih slovenskih podjetjih, konceptualnemu modelu usposabljanj dodajam tudi določene praktične vsebine.

Vsekakor lahko potrdim osnovno tezo doktorske disertacije, da »usposabljanja v kombinaciji z ustreznimi in dopolnjujočimi dejavniki prenosa naučenega v uporabo na delovnem mestu spodbujajo organizacijsko učenje ter preko tega vplivajo na uspešnost podjetja«. Ugotavljam pa, da usposabljanja sama po sebi na uspešnost, niti neposredno niti posredno, pravzaprav ne vplivajo. Za zelo pomembne pa so se v raziskavi pokazali dopolnjujoči dejavniki prenosa naučenega v uporabo.

V kvalitativni raziskavi ugotavljamo, da primeren obseg usposabljanj in njihova kakovost sicer pozitivno vpliva na zajemanje in tolmačene informacij v podjetjih, ne pa tudi na pojav spoznavnih in vedénjskih sprememb in na izboljšanje uspešnosti podjetja. Vpliv usposabljanj je torej dokaj omejen. S kvalitativno raziskavo dopolnjujemo sliko glede usposabljanj in ugotavljamo, da se v kadrovskih in izobraževalnih službah večinoma intenzivno ukvarjajo prav s kakovostjo in obsegom usposabljanj, manj pa z dejavniki, ki spodbujajo prenos naučenega v uporabo na delovnem mestu.

Podpora usposabljanj s strani nadrejenih je glede na ugotovitve kvantitativne raziskave najpomembnejši dejavnik učenja in prenosa naučenega v uporabo. Močno namreč vpliva tako na kakovost in obseg usposabljanj kot tudi na spodbude za uporabo naučenega in preko njih na spoznavne in vedénjske spremembe ter uspešnost podjetja. Kvantitativna raziskava daje po drugi strani slutiti, da v podjetjih pomen tega dejavnika podcenjujejo oziroma se ne zavedajo njegove pomembnosti. Formalno postavljenih mehanizmov, ki bi takšno podporo omogočali, v podjetjih pravzaprav ni moč zaslediti. V podjetjih, kot ugotavlja kvalitativna raziskava, je sicer precej razširjeno usposabljanje na področju veščin vodenja in komunikacije, je pa naivno pričakovati, da bodo vodje, čeprav morda zelo večji vodenja in komunikacije, sami od sebe poskrbeli za podporo usposabljanjem – nekateri morda da, drugi ne. Vsekakor velja v podjetjih uvesti in formalizirati določene mehanizme podpore usposabljanj s strani neposredno nadrejenih.

Spodbude za uporabo naučenega, podobno kot podpora s strani nadrejenih, pomembno vplivajo na kakovost in obseg usposabljanj, zajemanje in tolmačenje znanja ter na spoznavne

in vedénjske spremembe, preko teh pa na uspešnost podjetja. S pomočjo kvalitativne raziskave smo prepoznali tudi nekaj možnih formalnih in neformalnih aktivnosti, ki jih v smislu spodbujanja uporabe naučenega namerno ali nenamerno izvajajo v slovenskih storitvenih podjetjih. Pomembno se zdi, da poleg aktivnosti, ki v podjetjih že obstajajo, v podjetjih razmislijo o uporabi in formalizaciji tudi drugih možnosti (npr. pomoč pri uporabi naučenega, omogočanje sredstev za uporabo naučenega ipd.).

Doktorska disertacija torej s povezovanjem individualnega učenja in organizacijskega učenja gotovo prispeva k boljšemu razumevanju učenja v podjetjih. Opravljena kvantitativna raziskava ponuja jasne odgovore na mnoga vprašanja glede vplivov usposabljanj in podpornih aktivnosti na zajemanje in tolmačenje informacij, na vedénjske in zaznavne spremembe ter na uspešnost podjetij, v kombinaciji z opravljeno kvalitativno raziskavo pa managerjem slovenskih in ostalih podjetij ponuja pregled in boljše razumevanje tako aktualnih kot morebitnih pristopov, s katerimi bi bilo moč v podjetjih okrepiti tako individualno kot organizacijsko učenje in vplivati na njihovo uspešnost.

8.2 Teoretične implikacije

V doktorski disertaciji opravljena kvantitativna raziskava ugotovitve nekaterih od preteklih raziskav potrjuje, drugih ne. Kot prikazuje Tabela 3-5, mnogi avtorji prepoznajo pozitiven vpliv usposabljanj na finančno uspešnost in na storilnost v podjetju (Guzzo et al., 1985; Huselid, 1995; Russel et al., 1985; Bartel, 1994; Lane et al., 2001; Lyles & Salk, 2007). V doktorski disertaciji ugotavljamo, da ta vzročno-posledična povezava ne obstaja. Usposabljanja sama po sebi na uspešnost podjetja ne vplivajo. Do sprememb pri finančni uspešnosti prihaja šele na podlagi kombiniranja usposabljanj z dejavniki prenosa naučenega. Podobno je z vplivom usposabljanj na nefinančno uspešnost, torej na kakovost izdelkov, absentizem, fluktuacijo, število nesreč pri delu ipd. (Guzzo et al., 1985; Huselid, 1995; Katz et al. 1983). Tudi teh vzročno-posledičnih povezav z usposabljanji doktorska disertacija ne potrjuje.

Po drugi strani pa se nekateri avtorji osredotočajo na raziskave vpliva določenih kombinacij praks ravnanja z ljudmi (ki vključujejo usposabljanja in nekatere dejavnike prenosa naučenega v uporabo) na spoznavne in vedénjske spremembe v podjetjih (Gupta & Singhal, 1993; Minbaeva, 2005; Laursen & Foss, 2003). Omenjene raziskave prepoznajo predvsem spremembe v smislu spodbujanja inovacij in ustvarjalnosti. Z opravljeno kvantitativno raziskavo v doktorski disertaciji te ugotovitve sicer potrjujemo. Raziskave, ki jih zgoraj omenjamo, pa pravzaprav le dopolnjujejo in dodatno osvetljujejo dejavnike usposabljanj in prenosa naučenega v uporabo, ki jih obravnavamo v doktorski disertaciji. V njej opravljena kvantitativna raziskava pa po drugi strani dopolnjuje zgoraj omenjene raziskave, saj prepoznava širši nabor spoznavno-vedénjskih sprememb, ki lahko nastajajo kot posledica kombinacije usposabljanj in dejavnikov prenosa naučenega.

Drugi avtorji izvajanje usposabljanj povezujejo s prenosom znanja in razvojem absorpcijske kapacitete (Minbaeva et al., 2003; Gupta & Govindarajan, 1991, 2000; Szulanski, 1996; Hasen, 1999; Lyles & Salk, 2007). Tem ugotovitvam lahko na podlagi opravljene raziskave v celoti pritrdimo. S kvantitativno raziskavo namreč ugotavljamo, da kakovostna usposabljanja, izvedena v primernem obsegu, pozitivno vplivajo na zajemanje ter tolmačenje informacij v podjetju. Procesi zajemanja in tolmačenja informacij se še okrepijo, če so usposabljanja podprta s strani neposrednih vodij ter spodbud s strani podjetja. Tudi to zgoraj omenjene raziskave potrjujejo, saj med drugim izpostavljajo pomen vodenja s primeri, uvedbo kariernega managementa in kariernih ciljev, možnosti za napredovanje, sistemov nagrajevanja in ocenjevanja, sistemov zbiranja predlogov s strani zaposlenih, krožkov kakovosti ter spodbujanjem notranje komunikacije ipd.

Raziskave, s katerimi so nekateri avtorji preverjali vpliv uporabe različnih metod poučevanja ter njihovih morebitnih kombinacij na učenje, spremembe vedênja (torej na spoznavne in vedênjske spremembe) in na rezultate, nakazujejo, da velja pri usposabljanjih uporabljati kombinacijo predavanj, avdiovizualnih metod, samopoučevanja, programiranega poučevanja in diskusij (Arthur et al., 2003, str 240-241) oziroma metode, ki so osnovane na visoki stopnji vključevanja udeležencev usposabljanj. Iz tega lahko morda sklepamo, da imajo kakovostna usposabljanja (takšna, ki uporabljajo pravi nabor metod poučevanja) vpliv na nastanek spoznavnih in vedênjskih sprememb. Te vzročno-posledične povezave, kot sem že zapisal, opravljena kvantitativna raziskava ne potrjuje. Do spoznavnih in vedênjskih sprememb ter sprememb na ravni rezultatov namreč vodijo šele podporne aktivnosti s strani neposredno nadrejenih ter spodbude s strani podjetja.

8.3 Praktične implikacije

Na podlagi kombiniranih ugotovitev kvantitativne in kvalitativne raziskave lahko zaključimo, da velja pozornost kadrovskih oziroma izobraževalnih služb v slovenskih storitvenih podjetjih preusmeriti na tiste dejavnike, ki vplivajo ne samo na kakovost in obseg usposabljanj ter posledično na zajemanje in tolmačenje informacij v podjetju, temveč tudi na pojav pozitivnih spoznavnih in vedênjskih sprememb ter na uspešnost podjetja.

Z vidika podjetja velja najprej poudariti pomen spodbud za uporabo znanja. Te naj bodo sistematično in načrtno vgrajene v izvedbo sledilnih aktivnosti pred, med in po usposabljanjih. Pri tem se zdi ključna (1) stalna in artikulirana podpora s strani vršne ravni managementa. Koristno je, da se ta aktivno vključuje tudi v izvedbo usposabljanj, saj s tem lahko jasno pokaže pozitiven odnos do znanja in učenja. Sistematičen in načrten pristop k usposabljanjem poleg tega pomeni (2) vzpostavitev formalnih in neformalnih, dvosmernih komunikacijskih kanalov v podjetju. Pristop lahko vključuje izvajanje rednih srečanj zaposlenih in predstavnikov kadrovske-izobraževalnih služb na temo načrtovanja usposabljanj in aktivnosti po izvedenih usposabljanjih, ter redna, v znanje in učenje usmerjena

srečanja med zaposlenimi in njihovimi nadrejenimi. Poleg tega velja vključiti tudi sistemsko zastavljene načine posredovanja povratnih informacij – o uporabi naučenega in uspešnosti pri tem. Za koristne se lahko izkažejo tudi (3) formalni in večinoma enosmerni komunikacijski kanali. V tem smislu velja omeniti zapisane smernice delovanja zaposlenih. Z njimi podjetje nedvoumno sporoča svoja pričakovanja tako glede potrebnega znanja in učenja kot tudi uporabe naučenega. Na sploh velja pisane medije, prisotne v podjetjih, uporabiti za to, da zaposlenim v organizirani obliki posredujejo bodisi pričakovanja podjetja glede učenja in uporabe naučenega bodisi informacije o učnih priložnostih, ki jih omogoča podjetje. Poleg vsega naštetega velja kot pomemben mehanizem za spodbujanje uporabe naučenega omeniti tudi (4) sisteme notranje kontrole. Ti lahko v kombinaciji s (5) sistemi, ki spodbujajo učenje na delovnem mestu, pomembno prispevajo k uveljavljanju kulture učenja in k prenosu naučenega. Zanimiv mehanizem, povezan tako s kontrolo kot s spodbujanjem učenja, je na primer trenerska mreža. Obstoje takšne mreže smo prepoznali v dveh intervjuvanih trgovskih podjetjih.

Raziskava pa je še posebej izpostavila pomen podpore s strani neposredno nadrejenih. Pri tem gre tako za neformalne kot formalne oblike podpore. Kot lahko sklepamo iz ugotovitev intervjujev, naj bi aktivnosti podpore potekale v sodelovanju in/ali po pobudi kadrovsko-izobraževalnih služb. Zdi se, da je sodelovanje neposredno nadrejenih na eni strani in kadrovikov na drugi strani ključno za uspešnost tovrstne podpore. V intervjujih sicer ni bilo moč zaslediti vsebin, ki jih omenjamo v doktorski disertaciji (postavljanje ciljev, skupno reševanje težav pri uporabi naučenega, posredovanje povratne informacije ipd.), vendar lahko sklepamo, da so to pomembne sestavine stalnega dialoga med zaposlenimi in njihovimi neposredno nadrejenimi. Vsekakor velja poudariti potrebo po delni formalizaciji tovrstne komunikacije (npr. obvezni pogovor med udeleženci in nadrejenimi po usposabljanju in formalni zapis pogovora za kadrovsko službo), bi pa morali temu področju v bodoče nameniti še nekoliko bolj poglobljeno raziskavo.

8.4 Omejitve raziskave in predlogi za nadaljnje raziskave

Ena od omejitev, na katero smo naleteli pri izvedbi raziskave, je velikost vzorca pri kvantitativni raziskavi. Ta sicer ni tako majhna, vseeno pa predstavlja precejšnjo omejitev pri preverjanju povezav v modelu. Model je namreč relativno kompleksen. Vsebuje torej precejšnje število konstruktov in merskih spremenljivk, s tem pa tudi parametrov, ki jih je potrebno oceniti. Zaradi omejitve, ki jo prinaša velikost vzorca, je bilo potrebno pri opredeljevanju merskega modela ter konstruktov znotraj strukturnega modela, izbirati metodološke pristope, na podlagi katerih smo lahko nekoliko zmanjšali število parametrov.

Omejitev predstavlja tudi uporaba dvodimenzijskih konstruktov. Še posebej velja to omejitev izpostaviti pri konstruktus uspešnosti podjetja. V njem namreč združujemo tako finančno kot nefinančno uspešnost. Zaradi te omejitve, ki je posledica relativno majhnega vzorca in želje

po čim manjšem številu parametrov v merskem in strukturnem modelu, izostajajo informacije o morebitnih vzročno-posledičnih povezavah med finančno in nefinančno uspešnostjo ter preostalimi povezanimi konstrukti v modelu.

Poleg tega majhen vzorec pri kvantitativni raziskavi onemogoča navzkrižno ovrednotenje modela. Zaradi tega v doktorski disertaciji ostaja odprto vprašanje posplošitve strukturnega modela. Za izvedbo navzkrižnega vrednotenja bi potrebovali vsaj dvojno velikost obstoječega vzorca, torej približno 500 enot, kar pa je za slovenske razmere težko dosegljiva številka. Vsekakor navzkrižno ovrednotenje modela ostaja ena od nalog, katerim velja v prihodnosti ponovno posvetiti pozornost.

Omejitev raziskave predstavlja tudi majhno število intervjujev, izvedenih v okviru kvalitativne raziskave. Ta omejitev je povezana s časovnimi omejitvami, njen pomen pa sicer nekoliko zmanjšuje nabor intervjuvanih podjetij. Gre namreč za podjetja, ki imajo področje usposabljanja bolj urejeno kot večina drugih slovenskih podjetij. Poleg tega pa je bil namen kvalitativne raziskave zgolj osvetlitev in dopolnitev ugotovitev kvantitativne raziskave. To še dodatno zmanjšuje pomen omejitve majhnega števila intervjujev.

V raziskavi smo se osredotočili na storitvena in trgovska podjetja v Sloveniji. To je prav gotovo tudi omejitev, ki se je velja zavedati. Organiziranost tovrstnih podjetij, njihova morebitna geografska razpršenost, izobrazbena struktura zaposlenih, dejavnosti, ki terjajo le določene vrste veščin in znanja itd., v takšnih podjetjih gotovo vplivajo na usposabljanja in dejavnike prenosa naučenega, pa tudi na zaznavanje uspešnosti poslovanja. V bodoče velja podrobneje raziskati tudi razlike med proizvodnimi in storitvenimi podjetji na področju usposabljanja.

Eno od odprtih vprašanj, ki se zastavlja na tem mestu, je vprašanje podpore usposabljanj s strani sodelavcev. Ta se je z izvedeno kvantitativno raziskavo izkazala za izjemno šibko ter statistično neznačilno. Razlog za to utegne biti v osnovi kvantitativne raziskave. Ta je bila zastavljena na ravni podjetja, ne pa na ravni učečih se posameznikov znotraj njih, kar pomeni, da je pomen teh dejavnikov ostal neprepoznan. V nadaljnjih raziskavah vsekakor velja podrobneje preveriti vplive teh dejavnikov, pri čemer bi bilo potrebno uporabiti nekoliko drugačne metodološke pristope k raziskavi – tako v smislu pridobivanja podatkov kot tudi njihove obdelave. V bodočih raziskavah velja, podobno kot v tej doktorski disertaciji, vključiti kombinacijo kvantitativno-kvalitativnih raziskovalnih metod, pri tem pa se fokusirati na zaposlene v podjetjih in manj na management v njih.

9 LITERATURA IN VIRI

1. 2005 ASTD BEST Organizations implement nonlearning solutions. (2006). *Training and Development*, 60(3), 18.
2. *23rd Annual industry report*. (2004). Training Magazine.
3. Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.
4. Ajzen, I. (2002). Residual effects of past on later behavior: habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107-122.
5. Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
6. Akgun, A. E., Lynn, G. S. & Byrne, J. C. (2003). Organizational learning: A socio-cognitive framework. *Human Relations*, 56(7), 839-868.
7. Alemida, P. & Kogut, B. (1999). Localization of knowledge and the mobility of engineers in Regional Networks. *Management Science*, 45(7), 905-917.
8. Alessandrini, G. (1996). Organizacija izobraževanja. Nova Gorica: Educa.
9. Anderson, J. (1987). An approach for confirmatory measurement and structural equation modeling of organizational properties. *Management Science*, 33(4), 525-542.
10. Argote, L., Beckman, S. L. & Epple, D. (1990). The Persistence and Transfer of Learning in Industrial Settings. *Management Science*, 36(2), 140-154.
11. Argote, L. & Rukmini, D. R. (2006). Organizational learning and forgetting: The effects of turnover and structure. *European Management Review*, 3, 77-85.
12. Argyris, C. (1997). Learning and teaching: A theory of action perspective. *Journal of Management Education*, 21(1), 9-26.
13. Argyris, C. (1974). Victims of groupthink. *Sloan Management Review*, 15(2), 103-105.
14. Argyris, C. & Schön, A. D. (1995). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. New York: Prentice Hall.
15. Argyris, C. & Schön, A. D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
16. Armstrong, M. (2003). *A Handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page Ltd.
17. Arthur, W. J., Bennett, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 234-245.
18. ASTD. (2006). *ASTD 2005 State of the industry report*. Najdeno 5. februarja 2010 na spletnem naslovu http://hre.lrstr.com/pdfs/02012006Report_ASTD_ExecSummary.pdf.

19. Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). A proposed system and its control processes . In *The psychology of learning and motivation (Volume 2)* (str. 89-195). New York: Academic Press.
20. Bader, G. E. & Bloom, A. E. (1995). *Make your training results lasts*. London: Kogan Page Ltd.
21. Bagozzi, R., Youjae, Y. & Philips, L. (1991). Assessing construct validity in organizational research. *Administrative Science Quarterly*, 36, 421–458.
22. Bagozzi, R. P. & Philips, L. (1982). Representing and testing organizational theories: a holistic construal. *Administrative Science Quarterly*, 27, 459-489.
23. Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academy of Marketing Science Journal*, 16(1), 74-94.
24. Baker, M. & Wooden, M. (1995). *Small and medium sized enterprises and vocational education and training*. Report to ANTARAC, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
25. Bakovnik, R. (2002). Nova merila poslovne uspešnosti kot podlaga za učinkovito opravljanje nadzorne funkcije. *Industrijska demokracija*, 12.
26. Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
27. Baldwin, T. T., Magjuka, R. J. & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44, 51–65.
28. Bamberg, S., Ajzen, I. & Schmidt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The roles of past behavior, Habit, and Reasoned Action. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(3), 175–187.
29. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
30. Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 5.
31. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
32. Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Winehart & Winston.
33. Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
34. Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator – mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
35. Barron, J. M., Black, D. A. & Loewenstein, M. A. (1989). Job matching and on-the-job Training. *Journal of Labour Economics*, 7(1), 1-19.
36. Barrow, H. G. (1987). Learning receptive fields volume 4, *Proceedings IEEE* (Vol. 4, str. 115-121). Presented at the 1st Annual Conference on Neural Networks, San Diego: IEE.

37. Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to*
38. *medical education*. New York: Springer.
39. Bartel, A. P. (1994). Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 33(4), 411-425.
40. Baruch, Y. & Leeming, A. (2001). The added value of MBA studies – graduates' perceptions. *Personnel Review*, 30(5/6), 589-602.
41. Bass, B. M. & Vaughan, J. A. (1966). *Training in industry – The management of learning*.
42. Baumgartel, H., Reynolds, M. & Pathan, R. (1984). How personality and organizational-climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: A review and some recent research findings. *Management and Labour Studies*, 9, 1-6.
43. Becerra-Fernandez, I., Gonzalez, A. & Sabherwal, R. (2004). *Knowledge management challenges, solutions, and technologies*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
44. Becerra-Fernandez, I. & Sabherwal, R. (2001). Organizational knowledge management: a contingency perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 23–56.
45. Billett, S. & Cooper, M. (1998). *Returns to enterprises from the investment in VET*. Leabrook, South Australia: National Centre for Vocational Education Research.
46. Biloslavo, R. (2006). *Strateški management in management spreminjanja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.
47. Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 6, 1021-1046.
48. Blandy, R., Dockery, M., Hawke, A. & Webster, E. (2000). *Does training pay?*. Leabrook, South Australia: National Centre for Vocational Education Research.
49. Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-5.
50. Boak, G. (1991). *Developing managerial competencies. The management learning contract approach*. London: Pitman.
51. Bock, G. W., Zmud, W. R., Kim, Y. & Lee, J. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.
52. Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
53. Bontis, N. (2003). HR's role in knowledge management. *Canadian HR Reporter*, 16(5), G8.
54. Bontis, N., Crossan, M. M. & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.
55. Borger, R. & Seaborn, A. E. M. (1966). *The psychology of learning*. London: England Pelican / Penguin Books.

56. Bourgeois, L. J. & Eisenhardt, K. M. (1988). Strategic decision processes in high velocity environments: four cases in the microcomputer industry. *Management Science*, 34(7), 816-834.
57. Bramley, P. (2003). *Evaluating training*. London: Chartered Institute of Personnel and Development, CIPD House.
58. Bramley, P. & Newby, A. C. (1984). The evaluation of training, part I: Clarifying the concept. *Journal of European Industrial Training*, 8(6), 10-17.
59. Brown, J. (1983). Are those paid more really no more productive?: measuring the relative importance of tenure versus on-the job training in explaining wage growth. Princeton, N. J.: Princeton University.
60. Brown, R. B. (1993). Meta-competence: A recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review*, 22(6), 25-36.
61. Buležan, A. (2008). Dodana vrednost: ali informacije o njej dopolnjujejo tiste o dobičku podjetja? *Management*, 3(4), 379-390.
62. Bunderson, S. J. & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560.
63. Burgarelly, A., Palomba, L., Scarpitti, L. & Villante, C. (2002, September 19). A European approach to quality in vocational education and training, Approach to the evaluation of the quality of italian vocational training system. ISFOL, National ESF Evaluation Unit. Najdeno 23. januarja 2009 na spletnem naslovu http://old.isfol.it/isfol/dnload/all6_snv_elsinor.pdf.
64. Burke, M. J., Sarpy, S. A., Smith-Crowe, K., Chan-Serafin, S., Salvador, R. O. & Islam, G. (2006). Relative effectiveness of worker safety and health training methods. *American Journal of Public Health*, 96(2), 315-324.
65. Burleston, L. & Grint, K. (1996). The deracination of politics: outdoor management development. *Management Learning*, 27(2), 187-202.
66. Campbell, D. T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist*, 24, 409-429.
67. Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22(1), 565-602.
68. Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. & Weick, K. E. (1968). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York: McGraw – Hill.
69. Campbell, M. (2006). Counting the value of learning. *Training Journal*, (Maj), 28-30.
70. Caracelli, V. J. & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
71. Carnevale, A. P. & Schulz, R. E. (1990). Return on investment: Accounting for training. *Supplement to Training and Development Journal*.
72. Carter, S. & Jones-Evans, D. (2006). *Enterprise and small business, principles, practice and policy* (2. ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
73. Cavaleri, S. & Fearon, D. (1996). *Managing in organizations that learn*. Cambridge: Blackwell Publishing.

74. Chase, N. (1997). Raise your training ROI. *Quality Magazine*. Najdeno 13. februarja 2002 na spletnem naslovu <http://www.qualitymag.com/articles/1997/sep97/0997f3.html>.
75. Chen, H., Holton III, E. F. & Bates, R. A. (2004). Validating constructs of a U.S.-based transfer instrument in Taiwan. *Human Resource Development Quarterly*, 19(3), 7-25.
76. Chen, I. (n.d.). An electronic textbook on instructional technology. *Cognitive Constructivist Theories*. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/cover.htm>.
77. Churchman, W. C. (1971). *The design of inquiring systems: basic concepts of systems and organizations*. New York: Basic Books.
78. Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administration Science Quarterly*, 35, 128-152.
79. Conner, M. L. (2002, April 5). How do I measure return on investment (ROI) for my learning program. *Training & Learning FAQs*, *Learnativity.com*. Najdeno 27. septembra 2009 na spletnem naslovu from <http://www.learnativity.com/roi-learning.html>.
80. Cook, V. (2007). The nature of the L2 user. *EUROSLA Yearbook*, 7, 205-220.
81. Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7). Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>.
82. Council of Europe. (2005, November 23). Conclusions of the 7th plenary meeting of the European network for the exchange of information between persons and entities responsible for the training of judges and public prosecutors. Council of Europe. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/lisbonnetwork/meetings/Plenary/2005Strasbourg_en.pdf.
83. Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., et al. (1980). Toward reform of program evaluation.
84. Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1969). *Individual differences in learning ability as a function of instructional variables*. Palo Alto, CA: Stanford University, School of Education.
85. Crossan, M. M. (1991). *Organization learning: a sociocognitive model of strategic management*. Thesis, Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario, London, ON.
86. Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
87. Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. & Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: Dimensions for a theory. *International Journal of Organizational Analysis*, 3(4), 337-360.

88. Cunningham, I. (2004). Research on learning at work and its implications for our work as development professionals. *Training Journal*, (Oktober), 40-43.
89. Cutcher-Gershenfeld, J. (1991). The impact on economic performance of a transformation in industrial relations. *Industrial and Labor Relations Review*, 44(2), 241-260.
90. Cyert, R. M. & March, J. G. (2000). The behavioural theory of the firm. *Central Currents in Social Theory: Contemporary Sociological Theory 1920-2000* (Vol. 5, str. 267-281).
91. Čater, T. (2003). *Osnove konkurenčnih prednosti slovenskih podjetij*. Doktorska disertacija, Ekonomska fakulteta.
92. Černetič, M. & Dečman Dobrnjič, O. (2005). Intellectual capital – new models in the Europe. Presented at the Mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, Portorož, Kranj: Moderna organizacija.
93. Daft, R. L. & Huber, G. P. (1987). How organizations learn: A communication framework. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 1-36.
94. Daft, R. L. & Lengel, R. H. (1986). Organisational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571.
95. Daft, R. L. & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organisations as interpretation systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
96. Daines, J., Daines, C. & Graham, B. (1993). *Adult learning, adult teaching*. Nottingham: Continuing Education Press (Univeruty of Nottingham).
97. Danskin, P., Englis, B. G., Solomon, M. R., Goldsmith, M. & Dave, J. (2005). Knowledge management as competitive advantage: lessons from textile and apparel value chain. *Journal of Knowledge Management*, 9(2), 91-102.
98. Darabi, Y. (2007). *The impact of market orientation on business performance and website adoption: A study among Iranian SMEs*. Master Thesis, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran . Najdeno 12. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://epubl.luth.se/1653-0187/2007/054/LTU-PB-EX-07054-SE.pdf>.
99. Davenport, T. H. & Prusak, L. (2000). *Working konowledge: How organizations manage what they know*. Harvard: Harvard Business School Press.
100. Day, G. S. (1994). Continuous Learning About Markets. *California Management Review*, 36(4), 9-31.
101. Dechawatanapaisal, D. & Siengthai, S. (2006). The impact of cognitive dissonance on learning work behavior. *Journal of Workplace Learning*, 18(1), 42-54.
102. Definitions. (1999). *Learning Without Frontiers*. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu
<http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/definitions.htm>.
103. Delaney, J. T. & Huselid, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39(4), 949-969.
104. Dermal, V. (2009). Partnership between higher education institutions and industry. In *New technologies, new chalenges: Conference Proceedings of Invited Lectures*

- and Abstracts (str. 130-131). Presented at the 28th International Conference on Organizational Science Development, Portorož, Kranj: Moderna organizacija.
105. Dermol, V. & Širok, K. (2009). Effectiveness factors of voucher programmes. *International journal of sustainable economy*, 1(4), 403-418.
 106. *Developing Vocational Education and Training*. (2008). Progress towards the Lisbon objectives in education and training, indicators and benchmarks 2008 (str. 51-63). Commission of the European Communities, DG Education and Culture, CRELL. Najdeno 2. oktobra 2009 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/vocational_en.pdf.
 107. Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R. & Holton, E. I. (2007). The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181-199.
 108. Diamantopoulos, A. & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the Uninitiated*. London: Sage Publications Ltd.
 109. Dimovski, V. (1994). *Organizational learning and competitive advantage: a theoretical and empirical analysis*. PhD Dissertation, Cleveland: Ohio State University.
 110. Dimovski, V. & Colnar, T. (1999). Organizacijsko učenje. *Teorija in praksa*, 36(5), 701-722.
 111. Dimovski, V. & Škerlavaj, M. (2005). Performance effects of organizational learning in a transitional economy. *Problems and perspectives in management*, 4(4), 56-67.
 112. Dimovski, V., Škerlavaj, M., Kimman, M. & Hernaus, T. (2006). Proces organizacijskega učenja v slovenskih, hrvaških in malezijskih podjetjih. *Management*, 1(1), 101-123.
 113. Dodgson, M. (1993). Organizational learning – A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
 114. Dummett, M. A. E. (1993). *The logical basis of metaphysics*. Cambridge: Harvard University Press.
 115. Duncan, G. J. & Hoffman, S. (1979). On-the-job training and earnings differences by race and sex. *Review of Economics and Statistics*, 61, 593-603.
 116. Dutton, J. M., Thomas, A. & Butler, J. E. (1984). The history of progress functions as a managerial technology. *Business History Review*, 58(2), 204.
 117. Easterby-Smith, M. (1995). *Evaluating management development, training and education*. Brookfield, Hampshire: Gower.
 118. Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. (2007). *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management, UP.
 119. Eden, D. & Ravid, G. (1982). Pygmalion versus self-expectancy: Effects of instructor- and self-expectancy on trainee performance. *Organizational Behavior & Human Performance*, 30(3), 351-364.

120. Edupool. (2004). *Izobraževanje v Sloveniji: povzetek raziskave*. Ljubljana: Edupool.
121. Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. New York: Macmillan.
122. Epstein, M. J. & Buhovac, A. R. (2009). Improving performance measurements: Not-for-profit organizations. *CMA Management*, 83(7), 16-21.
123. Evaluation of European Training, employment and human resource programmes. (1996). CEDEFOP, Tessaloniki.
124. Feinstein, A. H., Mann, S. & Corsun, D. L. (2002). Charting the experiential territory: clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role play. *The Journal of Management Development*, 21(9/10), 2002.
125. Ferjan, M. (1999). Organizacija izobraževanja. Kranj: Založba Moderna organizacija.
126. Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
127. Fiol, M. C. & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management, The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
128. Firer, C. (1999). Driving financial performance through the du Pont identity: A Strategic Use of Financial Analysis and Planning. *Financial Practice & Education*, 9(1), 34.
129. Fishbein, M. & Ajzen, I. (1997). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 488-543.
130. Foley, G. (1999). Experience-based learning: Contemporary issues. In *Understanding Adult Education and Training* (2. ed.). Sidney: Allen & Unwin.
131. Freeman, R. E. (1994). The politics of stakeholder theory: Some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), 409-421.
132. Gallagher, R. A. (2001). Organization development consulting & training. *T-Groups*. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu http://www.orgdct.com/more_on_t-groups.htm.
133. Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(2), 78-91.
134. Garvin, D. A., Edmondson, A. C. & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 51(2), 109-116.
135. Gebring, D. W. & Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 186-192.
136. Gieskes, J. F. B., Hyland, P. W. & Magnusson, M. G. (2002). Organisational learning barriers in distributed product development: observations from a multinational corporation. *Journal of Workplace Learning*, 14(8), 310-319.
137. Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A Meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.

138. Gioia, D. A. & Manz, C. C. (1985). Linking cognition and behavior: A script processing interpretation of vicarious learning. *Academy of Management Review*, 10(3), 527-539.
139. *Glossary of Training Terms*. (1981). London: Manpower Services Commission, IK Department of Employment.
140. Gold, A. H., Malhotra, A. & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214.
141. Goldstein, I. L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 229-272.
142. Goldstein, I. L. (1993). *Training in organizations: Need assesment, development and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
143. Gorenak, I. & Pagon, M. (2006). Vpliv organizacijskega komuniciranja na zadovoljstvo policistov pri delu. *Organizacija*, 39(4), 247-253.
144. Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(Winter-Special-Issue), 109-122.
145. Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
146. Gupta, A. K. & Govindarajan, V. (2000). Knowledge flows within MNCs. *Strategic Management Journal*, 21, 473-496.
147. Gupta, A. K. & Govindarajan, V. (1991). Knowledge flows and the structure of control within multinational corporations. *Academy of Management, The Academy of Management Review*, 16(4), 768-792.
148. Gupta, A. & Singhal, A. (1993). Managing human resources for innovation and creativity. *Research technology Management*, 36(3), 41-48.
149. Guthrie, E. R. (1935). *The Psychology of learning*. New York: Harper and Row.
150. Guzzo, R. A., Jette, R. D. & Katzell, R. A. (1985). The effects of psychologically based intervention programs on worker productivity: A meta-analysis. *Personell Psychology*, 38, 275-291.
151. Hair, J. F., Black, B., Babin, N., Anderson, R. E. & Tatham, E. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
152. Hamel, G. (1991). Competition for competence and inter partner learning within international strategic alliances. *Strategic Management Journal*, 12(special – issue), 83-103.
153. Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1994). *Competing for the future*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
154. Hand, H. H., Richards, M. D. & Slocum Jr., J. W. (1973). Organizational climate and the effectiveness of a human relations training program. *Academy of Management Journal*, 16(2), 185-195.

155. Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across Organizational Subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82-111.
156. Heathfield, S. M. (2009). Training: your investment in people development and retention. *About.com: Human Resources*. Najdeno 27. septembra 2009 na spletnem naslovu http://humanresources.about.com/od/educationgeneral/a/training_invest.htm.
157. Hernaus, T., Škerlavaj, M. & Dimovski, V. (2008). Relationship between organisational learning and organisational performance: the case of Croatia. *Transform. bus. econ. (Spausd.)*, 7(2), 32-48.
158. Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65(5), 109-120.
159. Heuvel, V. D. J. (2004). *Coaching with passion for people and results*. Zeist, Netherlands: Door International B. V. Publisher.
160. Hicks, R. C., Dattero, R. & Galup, S. D. (2006). The five-tier knowledge management hierarchy. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 19-31.
161. Hicks, W. D. & Klimoski, R. J. (1987). Research notes. Entry into training programmes and its effect on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30(3), 542-552.
162. Hildreth, P. M. & Kimble, C. (2002). The duality of knowledge. *Information Research*, 8(1), 5-15.
163. Hipkiss, A. (2006). Are you prepared to be coached? *Training Journal*, (Julij), 60-62.
164. Hirtz, P. D., Murray, S. L. & Riordan, C. A. (2007). The effects of leadership on quality. *Engineering Management Journal*, 19(1), 22-27.
165. Hislop, D. (2009). *Knowledge management in organizations*. Oxford: Oxford University Press.
166. Holding, D. (1965). *Principles of Training*.
167. Holton III, F. E., Hsin-Chih, C. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resources Development Quarterly*, 14(4), 459-482.
168. Holton III, F. E., Bates, R. A. & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 3-31.
169. Hooper, F. (1960). *Management Survey*. Harmondsworth: Penguin.
170. Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough: HEA Engineering Subject Centre.
171. House, R. J. & Singh, J. V. (1987). Organizational behaviour: Some New Directions for I/O Psychology. *Annual Review of Psychology*, 38, 669.
172. Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.

173. Huber, G. P. (1998). Synergies between organizational learning and creativity & innovation. *Creativity & Innovation Management*, 7(1), 3-8.
174. Huczynski, A. A. & Lewis, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *Journal of Management Studies*, 17(2), 227-240.
175. Hughes, M. A., Price, R. L. & Marrs, D. W. (1986). Linking theory construction and theory testing: models with multiple indicators of latent variables. *Academy of Management Review*, 11(1), 128-144.
176. Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672.
177. IBM Business Consulting Services. (2004). *Companion guide to your turn: The global CEO Study 2004*.
178. iBON. (n.d.).
179. Jarvis, P., Gregory, J., Merricks, L., Tosey, P., Nicholls, G., Griffin, C., et al. (2006). *The theory & practice of teaching* (2. ed.). Oxon: Routledge.
180. Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2006). *The theory and practice of learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
181. Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
182. Jelenc-Krašovec, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
183. Jones, G. R. (2000). *Organizational theory*. New York: Prentice-Hall, Inc.
184. Jones, G. R. (2003). *Organizational theory, Design, and change* (4. ed.). New York: Prentice Hall.
185. Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2006). *Interactive LISREL*. Chicago: Scientific Software.
186. Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
187. Kakabadse, N. K., Kakabadse, A. & Kouzmin, A. (2003). Reviewing the knowledge management literature: Towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 75-91.
188. Kalling, T. (2003). Knowledge management and the occasional links with performance. *Journal of knowledge management*, 7(3), 67-81.
189. Kaplan, R. S. & Norton, D. R. (2005). The balanced scorecard: Measures that drive performance. (cover story). *Harvard Business Review*, 83(7/8), 172-180.
190. Karan, M. (2007). Dodano vrednost ustvarjajo ljudje z znanjem. *Journal of Marketing*, (23. april).
191. Katz, H. C., Kochan, T. A. & Gobeille, K. R. (1983). Industrial relations performance, economic performance and QWL programs: An interplant analysis. *Industrial and Labor Relations Review*, 37(1), 3-17.
192. Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge.

193. Kevin Ford, J. & Wroten, S. P. (1984). Introducing new methods for conducting training evaluation and for linking training evaluation to program redesign. *Personnel Psychology*, 37(4), 651-665.
194. Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
195. Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50(1), 54-59.
196. Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett – Koehler.
197. Kirwan, C. & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.
198. Klein, J. I. (1989). Parentetic learning in organizations: toward the unlearning model. *Journal of Management Studies*, 26(3), 291-308.
199. Kline, B. E. (1969). Mind, inc. System approach to training hardcore unemployables. *Training & Development Journal*, 23(9), 18.
200. Kohli, A. K., Jaworski, B. J. & Kumar, A. (1993). MARKOR: A Measure of Market Orientation. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 30(4), 467-477.
201. Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. V C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
202. Kolb, D. A., Winter, S. K. & Berlew, D. E. (1968). Self-directed change: Two studies. *Journal of Applied Behavioral Science*, 4(4), 453-471.
203. Konwin, V. (1967). A Motivational approach to training. *Training & Development Journal*, 21(3), 26.
204. Koskinen, K. U. (2003). Evaluation of tacit knowledge utilization in work units. *Journal of Knowledge Management*, 7(5), 67-81.
205. Košir, S. & Dermol, V. (2008). *Vodnik skozi študijsko leto : priročnik za visokošolske učitelje in sodelavce Mednarodne fakultete za družbene in poslovne študije*. Celje: MFDPS.
206. Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
207. Koufteros, X. A. (1999). Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling. *Journal of Operations Management*, 17(4), 467-488.
208. Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
209. Križman, I. (2005). *Zasnova klasifikacijskega sistema izobraževanja v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad.
210. Krogh, V. G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and the power of innovation*. New York: Oxford University Press.

211. Krogh, V. G., Roos, J. & Kleine, D. (Eds.). (2000). *Knowing in firms, understanding, managing and measuring knowledge*. London: Sage Publications Ltd.
212. Lane, P., Salk, J. E. & Lyles, M. A. (2001). Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures. *Strategic Management Journal*, 22(12), 1139-1161.
213. Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 545-582.
214. Laursen, K. & Foss, N. J. (2003). New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance. *Cambridge Journal of Economics*, 27(2), 243-263.
215. Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated learning: legitimate peripheral*. Cambridge: Cambridge University Press.
216. Lee, S., Courtney, J. & O'Keefe, R. (1992). A system of organizational learning using cognitive maps. *International Journal of Management Science*, 20.
217. Levinthal, D. A. & March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.
218. Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319.
219. Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
220. Liebowitz, J. (2006). *What they didn't tell you about knowledge management*. Scarecrow Pr.
221. Lingham, T., Richley, B. & Rezania, D. (2006). An evaluation system for training programs: a case study using a four-phase approach. *Career development International*, 11(4), 334-351.
222. Lipičnik, B. (2003). *Sodelovalno učenje in reševanje problemov. Študijsko gradivo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
223. Lipičnik, B. & Mežnar, D. (1998). Lipičnik, B.; Mežnar, D. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: GV. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
224. Lipičnik, B. & Možina, S. (1993). *Psihologija v podjetjih*. Ljubljana: Državna založba d.d.
225. Lippitt, R. & White, R. K. (1958). An experimental study of leadership and group life. In *Reading in social psychology* (3. ed). New York: Holt, Winehart & Winston.
226. Lisjak, M. (2005). *Izkustvene skupnosti kot vir konkurenčnih prednosti podjetja* (Magistrska naloga). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/lisjak220.pdf>.
227. Longnecker, C. O. & Ariss, S. S. (2002). Creating competitive advantage through effective management education. *Journal of Management Development*, 21(9), 640-654.
228. Lucas, B. (2005). Mind your brain. *Training Journal*, 48-52.

229. Lyles, M. A. & Salk, J. E. (2007). Knowledge acquisition from foreign parents in international joint ventures: An empirical examination in the Hungarian context. *Journal of International Business Studies*, 38(2), 3-18.
230. Lyles, M. A. & Schwenk, C. R. (1992). Top management, strategy and organizational knowledge structures. *Journal of Management Studies*, 29(2), 155-174.
231. Magjuka, R. J. & Baldwin, T. T. (1991). Team-based employee involvement programs: Effects of design and administration. *Personnel Psychology*, 44(4), 793-812.
232. Mahajan, V., Sharma, S. & Bettis, R. A. (1988). The adoption of the M-form organizationa structure: a test of imitation hypothesis. *Management Science*, 34(10), 1188-1201.
233. Malhotra, Y. (1996). Organizational Learning and Learning Organizations: An Overview. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://www.brint.com/papers/orglrng.htm> www.kmbook.com/orglrng.htm.
234. Mannetti, L., Pierro, A., Kruglanski, A., Taris, T. & Bezinović, P. (2002). A cross-structural study of the need for cognitive closure scale: Comparing its structure in Croatia, Italy, USA and the Netherlands. *British Journal of Social Psychology*, 41, 139-156.
235. March, J. G. & Olsen, J. P. (1975). The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3(2), 147-171.
236. Marentič Požarnik, B. & Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij* (Vol. 4). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
237. Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning Organization: a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw – Hill.
238. Marsick, V. J. (1987). *Learning in the workplace*. New York: Croom Helm.
239. McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
240. McCoy, M. & Hargie, O. D. W. (2001). Evaluating evaluation: Implications for assessing quality. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 14(6/7), 317-327.
241. McDonalds, R. P. (1981). The dimensionality of tests and items. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34, 100-117.
242. McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw – Hill Book Company.
243. Medvešek Milošević, M. (2007). Nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje v podjetjih in drugih organizacijah, Slovenija, 2005. *Izobraževanje*. Najdeno 2. oktobra 2009 na spletnem naslovu http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=871.
244. Mendosa, R. (1995). The four levels of evaluation. *Sales and Marketing Management*, 147(6), 66.
245. Meyer, P. J. & Slechta, R. (2002). *5 Pillars of leadership, how to bridge the leadership gap*. Tulsa, OK: Insight Publishing Group.

246. Meyer-Dohm, E. (1992). Human resources 2020: structures of the learning company. Conference Proceedings. Presented at the Human Resources in Europe at the Dawn of the 21st Century, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
247. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Josey-Bass.
248. Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Josey-Bass.
249. Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Josey-Bass.
250. Miglič, G. (2002). *Analiza potreb po usposabljanju* (1. ed.). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
251. Miles, M. B. (1965). Changes during and following laboratory training: A Clinical-Experimental Study. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 215-242.
252. Mills, D. Q. & Friesen, B. (1992). The learning organization. *European Management Journal*, 10(2), 146-156.
253. Minbaeva, D. B. (2005). HRM practices and MNC knowledge transfer. *Personnel Review*, 34(1), 125-144.
254. Minbaeva, D. B., Pedersen, T. & Björkman, I. (2003). MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and HRM. *Journal of International Business Studies*, 34(3), 586-599.
255. Mincer, J. (1994). *Labor Mobility, Wages, and Job Training*. New York: Columbia University.
256. Mintzberg, H., Raisinghani, D. & Théorêt, A. (1976). The Structure of 'Unstructured' Decision Processes. *Administrative Science Quarterly*, 21(2), 246-275.
257. Monks, K., Barker, P. & Mhanachain, A. N. (2001). Drama as an opportunity for learning and development. *The Journal of Management Development*, 20(5/6), 414-423.
258. Mouritsen, J. & Larsen, H. T. (2001). Valuing the future: intellectual capital supplements at Scandia. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 14(4), 399-422.
259. Murphy, J. P. (1969). Minority group training in smaller companies. *Training & Development Journal*, 23(1), 10.
260. Musek-Lešnik, K. & Dermol, V. (2008). Management kadrov, gradivo. MFDPS. Najdeno 16. januarja 2008 na spletnem naslovu from www.mfdps.si.
261. Nadler, D. A. & Gerstein, M. S. (1992). *Organizational architecture: designs for changing organizations*. San Francisco: Josey-Bass Inc.
262. Neely, A. & Adams, C. (2002). The Performance Prism. *Performance – measurement.net*. Najdeno 12. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://www.performance-measurement.net/news-detail.asp?nID=31>.

263. Ng, S. (n.d.). Return on Investment (ROI) – An Appreciation. Singapore: Nanyang Technological University. Najdeno 17. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://eduweb.nie.edu.sg/programme/maidt/806/Week10.1-HTML/sld008.htm>.
264. Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
265. Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69, 96-104.
266. Nonaka, I. & Peltokorpi, V. (2006). Objectivity and subjectivity in knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 13(2), 73-82.
267. Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1996). A theory of organisational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7/8), 833–846.
268. Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning, Oxford*, 33(1), 5-34.
269. Nordström, K. & Ridderstråle, J. (2001). *Ta nori posel, Funky Business, Ko zaigra talent, kapital pleše*. Ljubljana: GV založba.
270. O'Driscoll, T., Sugrue, B. & Vona, M. K. (2005). The C-level and the value of learning. *Training & Development*, 59(10), 70-78.
271. O'Leary-Kelly, S. W. & Vokurka, R. J. (1998). The empirical assessment of construct validity. *Journal of Operations Management*, 16(4), 387-405.
272. Osterloh, M. & Frey, B. S. (1997). *Return on training investment: Development of enterprise frameworks*. Melbourne: OTFE (Office of Training and Further Education).
273. Phillips, J. J. (1997). A rational approach to evaluating training programs... including calculating ROI. *The Journal of Lending & Credit Risk Management*, 79(11), 43-51.
274. Piaget, J. (1985). *Equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
275. Pickard, J. (2006). SUITS EWE. *People Management*, 12(12), 36-37.
276. Polany, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
277. Pont, B., Sonet, A. & Werquin, P. (2003). *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
278. Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy*. New York: Free Press.
279. Prahalad, C. K. & Bettis, R. A. (1986). The dominant logic: a new linkage between diversity and performance. *Strategic Management Journal*, 7(6), 485-501.
280. Pricket, R. (1997). Screen Savers. *Peoples Management*, 3(13), 3.
281. Pučko, D. (1998). Poslovođenje znanja in vplivi na strateško poslovođenje in analizo. *Organizacija*, 31(10), 557-565.
282. Pust, B. (2009). Konec klasičnih šefov, prihajajo vrhunski trenerji ekip. *P&P panoge in posel*, 6, 18-24.
283. Rampersad, H. K. (2004). Learning and Unlearning in Accordance with Organizational Change. *Organization Development Journal*, 22(4), 43-60.

284. Rant, M. (2003). Učenje združbe. prosojnice, Ljubljana. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu http://miha.ef.uni-lj.si/_dokumenti3plus2/190002/Ucenjezdruzbe.ppt#280,8, Zvrsti učenja posameznika: Učenje s pomočjo posledic.
285. Reber, R. A. & Wallin, J. A. (1984). The effects of training, goal setting, and knowledge of results on safe behavior: A Component Analysis. *Academy of Management Journal*, 27(3), 544-560.
286. Revans, R. W. (1991). Action learning in the third world. *The International Journal of Human Resource Management*, 2(1), 73-91.
287. Revans, R. W. (1980). *Action learning*. London: Blond & Briggs, Ltd.
288. Richey, R. (2000). The legacy of Robert M. Gagne. In *The legacy of Robert M. Gagne*. Syracuse. NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
289. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Merrill: Macmillan.
290. Rossman, G. B. & Wilson, B. L. (1994). Numbers and words revisited: being "shamelessly eclectic". *Quality & Quantity*, 28(3), 315.
291. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
292. Rouiller, J. Z. & Goldstein, I. L. (1993). The Relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-90.
293. Russell, J. S., Terborg, J. R. & Powers, M. L. (1985). Organizational performance and organizational level training and support. *Personnel Psychology*, 38, 849-863.
294. Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A Decade of Progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471-499.
295. Sanderson, S. M., Nixon, A. W. & Aron, A. J. (2000). Adding value to a company's selling activity through knowledge management: a case study. *International Journal of Technology Management*, 20(5-8), 742-751.
296. Santos, A. & Stewart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13(1), 27-45.
297. Sauer, P. L. & Dick, A. (1993). Using moderator variables in structural equation models. *Advances in Consumer Research*, 20, 636-640.
298. SAZU in ZRC SAZU. (n.d.). In *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1. ed.). Ljubljana: DZS d.d.
299. Schaefer, D. R. & Dillman, D. A. (1998). Development of standard e-mail methodology. *Public Opinion Quarterly*, 62(3), 378-398.
300. Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. ed.). San Francisco: Josey-Bass Inc.
301. Schmitt, N., Noe, R. A. & Gottschalk, R. (1986). Research notes. Using the lens model to magnify raters' consistency, matching, and shared bias. *Academy of Management Journal*, 29(1), 130-139.

302. Schön, A. D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
303. Schulz, K. (2005). Learning in complex organizations as practicing and reflecting: A model development and application from a theory of practice perspective. *Journal of Workplace Learning*, 17(7-8), 493-507.
304. Schwandt, D. & Marquardt, M. J. (2000). *Organizational Learning*. Boca Raton: CRC Press LLC.
305. Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York: Currency Doubleday.
306. Seyfried, E. (1998). *Evaluation of Quality Aspects in Vocational Training programmes* (Synthesis report.). Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.
307. Seyfried, E. (2001, May 29). Definition of indicators for a European quality in VET strategy, Discussion paper for the first meeting of the FORUM. European FORUM on the quality of vocational training. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu http://www.google.si/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=5&url=http%3A%2F%2Fli bserver.cedefop.europa.eu%2Fvetelib%2Feu%2Fpub%2Fcedefop%2Finternal%2F2 001_0010_en.doc&ei=3EuqSuC7F8X6_Ab_99WzBg&rct=j&q=european+forum+o n+the+quality+of+vocational+training&usg=AFQjCNHiTcmszvDDu6wXkWHrZAi L7yCbHw&sig2=U7pcrustTX40fsgBZkoA2g.
308. Sharma, N. (2008). The origin of the "Data information knowledge wisdom" hierarchy. Najdeno 4. februarja 2010 na spletnem naslovu http://nsharma.people.si.umich.edu//dikw_origin.htm.
309. Sharma, S., Durand, R. M. & Gur-Arie, O. (1981). Identification and analysis of moderator variables. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 291-300.
310. Shower, L. (n.d.). Provisional definitions of common
311. Postmodern Terms. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://users.sfo.com/~rathbone/local2.htm>.
312. Sheikh, A. I., Milne, D. L. & MacGregor, B. V. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 278-287.
313. Shore, E. & Sechrest, L. (1961). Concept attainment as a function of number of positive instances presented. *Journal of Educational Psychology*, 52(6), 303-307.
314. Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28.
315. Sinkula, J. M., Baker, W. E. & Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge and behavior. *Academy of Marketing Science Journal*, 25(4), 305-318.
316. Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
317. Skinner, B. F. (1935). Two types of conditioned reflex and a pseudo type. *Journal of General Psychology*, 12, 66-77.

318. Skinner, B. F. (1937). Two types of conditioned reflex: A reply to Konorski and Miller. *Journal of General Psychology*, 16, 272-279.
319. Skinner, B. F. (1948). 'Superstition' in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172.
320. Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 67-74.
321. Sloman, M. (2003). *E-learning curve – The change agenda*. London: CIPD.
322. Smith, H. A. & McKeen, J. D. (n.d.). Developments in practice XVIII – customer knowledge management: adding value for our customers. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(36). Najdeno 3. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://aisel.aisnet.org/cais/vol16/iss1/36>.
323. Smith, L. (2007). Knowledge hierarchy. Najdeno 4. februarja 2010 na spletnem naslovu <http://inovo-innovation.wetpaint.com/page/Knowledge+Hierarchy>.
324. Smith, M. K. (2005). Learning theory. In *The encyclopedia of informal education*. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu www.infed.org/biblio/b-learn.htm.
325. Smith, M. K. (1996). *Humanistic orientations to learning*. Najdeno 23. februarja 2010 na spletnem naslovu [www.infed.org /biblio/humanistic orientation to learning.htm](http://www.infed.org/biblio/humanistic%20orientation%20to%20learning.htm).
326. Spender, J. C. (1996). Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 63-78.
327. Spitzer, D. R. (2005). Learning effectiveness measurement: A new approach for measuring and managing learning to achieve business results. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 55-70.
328. Stansfield, L. M. (1996). Is self-development the key to the future?: Participant views of self-directed and experiential learning methods. *Management Learning*, 27(4), 429-445.
329. Starbuck, W. H. (1992). Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29(6), 713-738.
330. Starbuck, W. H. & Milliken, F. J. (1988). Challenger: fine-tuning the odds until something brakes. *Journal of Management Studies*, 25(4), 319-340.
331. Stata, R. (1989). Organizational learning – the key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30, 63-73.
332. Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. Najdeno 6. septembra 2009 na spletnem naslovu http://books.google.si/books?id=ReWJZM4H5NAC&printsec=copyright&source=gb_s_pub_info_s&cad=3#v=onepage&q=&f=false.
333. Stevens, G. H. & Frazer, G. W. (2005). Coaching: The Missing Ingredient in Blended Learning Strategy. *Performance Improvement*, 44(8), 8-14.
334. Storey, D. J. & Westhead, P. (1997). Management training in small firms – a case of market failure? *Human Resource Management Journal*, 7(2), 61-71.

335. Sugrue, B. (2003). *State of the Industry: ASTD's Annual Review of U.S. and International Trends in Workplace Learning and Performance*. Washington D.C.: ASTD Press.
336. Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43.
337. Škerlavaj, M. & Dimovski, V. (2007). Study of the mutual connections among information-communication technologies, organisational learning and business performance. *Journal of East European Management Studies*, 11(1), 9-29.
338. Škerlavaj, M. & Dimovski, V. (2006). Influence of organizational learning on organizational performance from the employee perspective: the case of Slovenia. *Management (Split)*, 11(1), 75-90.
339. Škerlavaj, M., Indihar, M. Š., Škrinjar, R. & Dimovski, V. (2007). Organizational learning culture—the missing link between business process change and organizational performance. *Int. J. Production Economics*, 106(2), 346-367.
340. Tacit knowledge. (n.d.). *BusinessDictionary.com*. Najdeno 30. julija 2009 na spletnem naslovu from <http://www.businessdictionary.com/definition/tacit-knowledge.html>.
341. Tamkin, P. (2005). Survival skills. *People Management*, 11(6), 42-43.
342. Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441.
343. Tavčar, M. I. (2005). *Skriti zakladi znanja: Management ekspertnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management Koper.
344. Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
345. Terpstra, D. E. & Rozell, E. J. (1993). The relationship of staffing practices to organizational level measures of performance. *Personnel Psychology*, 1(2), 27-48.
346. Thayer, P. W. & McGehee, W. (1977). Comments on the effectiveness of not holding formal training course. *Personnel Psychology*, 30(3), 455-456.
347. Thorndike, E. L. (1911). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
348. Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901a). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions: III. Functions involving attention, observation, and discrimination. *Psychological Review*, 8, 553-564.
349. Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901b). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions: II. The estimation of magnitudes. *Psychological Review*, 8, 384-395.
350. Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901c). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions (I). *Psychological Review*, 8, 247-261.
351. Toplis, J. (1992). Training evaluation – the first steps. *European Work & Organizational Psychologist*, 2(2), 146.

352. Torrington, D., Hall, L. & Taylor, S. (2008). *Human Resource Management*. Harlow: Pearson Education Limited.
353. Tratnik, M. (2002). *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
354. Trunk Širca, N. & Gomezelj Omerzel, D. (2006). *Implementacija sistema priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v slovenski visokošolski prostor*. Koper: UP Fakulteta za management Koper.
355. Tuomi, I. (1999). Data is more than knowledge: implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organizational memory (Vol. 1). Presented at the 32. Hawaii International Conference on System Sciences, hicc.
356. Tyler, R. W. (1942). General statement of evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
357. UNESCO. (1990). World declaration on education for all: Meeting basic learning needs. Najdeno 4. februarja 2010 na spletnem naslovu http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml.
358. Venkatraman, N. & Ramanujam, V. (1987). Measurement of business economic performance: An examination of method convergence. *Journal of management*, 13(1), 109-122.
359. Vlachos, I. (2008). The effect of human resource practices on organizational performance: evidence from Greece. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 74-97.
360. Vukovič, G. & Miglič, G. (2006). *Metode usposabljanja kadrov*. Kranj: Moderna organizacija.
361. Vygotskij, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
362. Walsh, J. P. & Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
363. Wang, E., Klein, G. & Jiang, J. J. (2007). IT support in manufacturing firms for a knowledge management dynamic capability link to performance. *International Journal of Production Research*, 45(11), 2419-2434.
364. Ward, S., Parkin, G. & Medsker, K. (2006). LES Is More [When Evaluating Training]. *Performance Improvement*, 45(8), 8-44.
365. Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
366. Weerakoon, T. S. (1996). Organizational performance – a stakeholder concept. *Proceeding* (str. 80-90). Presented at the International Research Conference on Quality Management.
367. Wexley, K. N. & Nemeroff, W. F. (1975). Effectiveness of positive reinforcement and goal setting as methods of management development. *Journal of Applied Psychology*, 60(4), 446-450.

368. Whitmore, J. (2006). *Coaching for Performance, Growing People, Performance and Purpose* (3. ed.). London: Nicholas Brealey Publishing.
369. Wieland Handy, L. A. (2008). *The importance of the work environment variables on the transfer of training* (Doctoral dissertation.). University North Carolina.
370. Willcoxson, L. & Millett, B. (2000). The Management of organisational culture. *Australian Journal of Management & Organisational Behaviour*, 3(2), 91-99.
371. Williams, L. J. & O'Boyle Jr., E. H. (2008). Measurement models for linking latent variables and indicators: A review of human resource management research using parcels. *Human Resource Management Review*, 18, 233-242.
372. Winter, S. G. (2000). The satisficing principle in capability learning. *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 981-969.
373. Worldbank. (n.d.). Assessing training for successful capacity development: A literature review. Najdeno 6. februarja 2010 na spletnem naslovu http://siteresources.worldbank.org/EXTTRABUICAPDEV/Resources/complete_lit_review.pdf.
374. Young-Chan, L. & Sun-Kyu, L. (2007). Capabilities, Processes, and Performance of Knowledge Management: A Structural Approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 17(1), 21-41.
375. *Zakon o gospodarskih družbah (ZGD-1)*. (2006). Uradni list RS št. 42/2006. Ljubljana.
376. Zander, U. & Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test. *Organization Science*, 6(1), 76-92.

10 PRILOGE

Kazalo prilog

10.1	Vprašalnik za kvalitativno raziskavo	1
10.2	Poročila programskega orodja LISREL	5
10.2.1	Poročila za merski model	5
10.2.2	Poročila za strukturni model	22
10.3	Študije primerov	47
10.3.1	Primer 1: Trgovsko podjetje s tehničnim blagom	47
10.3.1.1	Podjetje in datum intervjuja	47
10.3.1.2	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih	47
10.3.1.3	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev	47
10.3.1.4	Spodbude za uporabo naučenega	47
10.3.1.5	Udeleženci usposabljanj ter vsebine usposabljanj	48
10.3.1.6	Sistematika usposabljanj	48
10.3.1.7	Pristopi k usposabljanjem.....	48
10.3.1.8	Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj.....	50
10.3.2	Primer 2: Banka.....	51
10.3.2.1	Podjetje in datum intervjuja	51
10.3.2.2	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih	51
10.3.2.3	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev	51
10.3.2.4	Spodbude za uporabo naučenega	51
10.3.2.5	Udeleženci usposabljanj in vsebine usposabljanj.....	51
10.3.2.6	Sistematika usposabljanj	51
10.3.2.7	Pristopi k usposabljanjem.....	52
10.3.2.8	Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj.....	53
10.3.3	Primer: Trgovsko podjetje.....	54
10.3.3.1	Podjetje in datum intervjuja	54
10.3.3.2	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih	54
10.3.3.3	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev	54
10.3.3.4	Spodbude za uporabo naučenega	54
10.3.3.5	Udeleženci usposabljanj in vsebine usposabljanj.....	54
10.3.3.6	Sistematika usposabljanj	55
10.3.3.7	Pristopi k usposabljanjem.....	56
10.3.3.8	Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj.....	57
10.3.4	Primer 4: Proizvodno-storitveno podjetje	58
10.3.4.1	Podjetje in datum intervjuja	58
10.3.4.2	Podpora usposabljanj s strani nadrejenih	58
10.3.4.3	Podpora usposabljanj s strani sodelavcev	58
10.3.4.4	Spodbude za uporabo naučenega	58
10.3.4.5	Udeleženci usposabljanj ter vsebine usposabljanj	58
10.3.4.6	Sistematika usposabljanj	58
10.3.4.7	Pristopi k usposabljanjem.....	59
10.3.4.8	Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj.....	60

9.1 Vprašalnik za kvalitativno raziskavo



VPRAŠALNIK O USPOSABLJANJU ZAPOSLENIH IN VPLIVU USPOSABLJANJ NA UČENJE IN USPEŠNOST V PODJETJU

Spoštovani!

Kot manager se gotovo zavedate, da je **znanje**, ki ga imajo zaposleni, za **uspešnost podjetja** zelo pomembno. **Usposabljanja**, ki jih podjetje zanje organizira, so gotovo eden od najpomembnejših virov njihovega znanja. Področje usposabljanj in njihovega prispevka k uspešnosti podjetij je še vedno relativno **slabo raziskano**, vseeno pa marsikoga zanima, koliko pravzaprav usposabljanja prispevajo k uspešnosti podjetij. Zaradi tega sem se v okviru doktorskega študija na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani pod mentorstvom prof. dr. Tomaža Čaterja lotil raziskave o usposabljanjih, dejavnikih, s katerimi lahko usposabljanja podpremo, ter vplivih usposabljanj na učenje in uspešnost podjetij.

Vljudo vas prosim, da mi pri raziskavi **pomagate** tako, da izpolnite priloženi vprašalnik. To vam **ne bo vzelo več kot 15 minut časa**. Ker gre za raziskovanje vzročno-posledičnih povezav med vprašanji, je zelo pomembno, da vprašalnik **izpolnite v celoti**. Vprašanja so oblikovana tako, da od vas ne terjajo izdajanja poslovnih skrivnosti, vam pa seveda kljub temu **zagotavljam popolno anonimnost**. Rezultati bodo objavljeni izključno v združenih obliki.

Kot ste morda zaznali, sem prvi krog anketiranja izvedel že v mesecu juniju, vendar bi za kakovostne podatke ter zanesljive ugotovitve potreboval nekoliko večjo količino odgovorov. Ker je slovenski prostor omejen in število podjetij že tako ali tako majhno, bi bil **izjemno hvaležen, če bi lahko računal tudi na vaše odgovore**.

Če se vam bo ob izpolnjevanju vprašalnika zdelo, da bi bili rezultati raziskave zanimivi tudi za vas oz. vaše podjetje, prosim, da na koncu vprašalnika vpišete svoj elektronski naslov, na katerega vam bom po končani obdelavi podatkov poslal rezultate.

Prosim vas, da vprašalnik izpolnite **do 21. septembra 2009** in ga v priloženi kuverti pošljete na naslov Valerij Dermol, Zavrstnik 5, 1275 Šmartno pri Litiji. Seveda lahko izpolnite tudi **spletni vprašalnik**, do katerega vas vodi povezava v e-pošti, ki sem vam jo istočasno poslal na elektronski naslov vašega podjetja. Za vse dodatne informacije pa sem vam na voljo preko e-pošte **valerij.dermol@siol.net**.

Za vaše sodelovanje se vam z mentorjem iskreno zahvaljujem in vas lepo pozdravljam.

mag. Valerij Dermol

prof. dr. Tomaž Čater

Navodilo: Pri sklopih trditev od 1 do 6 prosim označite, v kolikšni meri držijo posamezne trditve. Lestvica za odgovore je: 1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = delno ne drži, 4 = niti ne drži niti drži, 5 = delno drži, 6 = drži, 7 = povsem drži.

1. Trditve o usposabljanjih v podjetju

a)	V podjetju nudimo zaposlenim dovolj priložnosti za usposabljanje.	1	2	3	4	5	6	7
b)	V podjetju sistematično usposabljammo svoje zaposlene.	1	2	3	4	5	6	7
c)	Programi usposabljanj, ki jih nudi naše podjetje, so zelo kakovostni.	1	2	3	4	5	6	7
d)	Usposabljanja redno preverjamo in nadgrajujemo, zato da jih prilagajamo spremembam v okolju.	1	2	3	4	5	6	7
e)	Vsi zaposleni so v podjetju deležni občasnih usposabljanj in izpopolnjevanj.	1	2	3	4	5	6	7
f)	Ko v podjetju začnemo z novimi iniciativami, zaposlene vedno ustrezno usposabljammo.	1	2	3	4	5	6	7
g)	Ob premetitvah oziroma spremembah delovnega mesta so zaposleni vedno deležni ustreznega usposabljanja.	1	2	3	4	5	6	7

h)	V podjetju nudimo programe formalnega usposabljanja za uspešno izvedbo nalog.	1	2	3	4	5	6	7
i)	V podjetju poleg formalnega usposabljanja nudimo tudi drugačne priložnosti za individualni razvoj (delovne naloge, rotacija pri delu).	1	2	3	4	5	6	7
j)	Vsi novo zaposleni v našem podjetju so deležni ustreznega usposabljanja.	1	2	3	4	5	6	7
k)	Z usposabljanji pri zaposlenih spodbujamo razvoj veščin in znanja, ki ga potrebujejo za napredovanje na delu.	1	2	3	4	5	6	7

2. Trditve o podpori usposabljanj s strani nadrejenih

a)	Nadrejeni kažejo zanimanje za tisto, kar se njihovi zaposleni učijo na usposabljanjih.	1	2	3	4	5	6	7
b)	Nadrejeni se sestajajo s svojimi zaposlenimi in se z njimi pogovarjajo o načinih uporabe tistega, česar so se naučili na usposabljanjih.	1	2	3	4	5	6	7
c)	Nadrejeni se sestajajo s svojimi zaposlenimi in skupaj obdelujejo probleme, ki bi jih utegnili imeti pri uporabi znanja, pridobljenega na usposabljanjih.	1	2	3	4	5	6	7
d)	Če zaposleni uporabljajo tisto, kar so se naučili na usposabljanjih, jim njihovi nadrejeni dajo jasno vedeti, da delajo dobro.	1	2	3	4	5	6	7
e)	Nadrejeni nasprotujejo uporabi tehnik, ki so se jih njihovi zaposleni naučili na usposabljanjih.	1	2	3	4	5	6	7
f)	Nadrejeni svojim zaposlenim postavljajo takšne cilje, ki jih na delovnem mestu spodbujajo k uporabi znanja iz usposabljanja.	1	2	3	4	5	6	7
g)	Nadrejeni svojim zaposlenim pomagajo, da si ti zastavljajo realne in na znanju z usposabljanj utemeljene delovne cilje.	1	2	3	4	5	6	7
h)	Nadrejeni spodbujajo zaposlene, da se udeležujejo seminarjev, simpozijev ipd.	1	2	3	4	5	6	7
i)	Nadrejeni v našem podjetju cenijo usposabljanja.	1	2	3	4	5	6	7

3. Trditve o podpori usposabljanj s strani sodelavcev

a)	V našem podjetju zaposleni cenijo kolege, ki uporabljajo znanje, pridobljeno na usposabljanjih.	1	2	3	4	5	6	7
b)	V našem podjetju zaposleni spodbujajo svoje kolege k uporabi znanja, pridobljenega na usposabljanjih.	1	2	3	4	5	6	7
c)	V našem podjetju zaposleni pričakujejo od svojih kolegov, da naučeno na usposabljanjih uporabljajo pri svojem delu.	1	2	3	4	5	6	7
d)	Zaposleni so potrpežljivi s kolegi, ko ti po usposabljanjih pri svojem delu preizkušajo nove veščine in tehnike.	1	2	3	4	5	6	7
e)	Zaposleni svoje kolege spodbujajo k udeležbam seminarjev, simpozijev ipd.	1	2	3	4	5	6	7
f)	Zaposleni v našem podjetju cenijo usposabljanja.	1	2	3	4	5	6	7

4. Trditve o spodbudah za uporabo znanja iz usposabljanj

a)	V primeru, ko zaposleni v našem podjetju uspešno uporabi na usposabljanju pridobljeno znanje, se to pozitivno odraža pri njegovi plači.	1	2	3	4	5	6	7
b)	Če zaposleni v našem podjetju uspešno uporabi na usposabljanju pridobljeno znanje, dobi nagrado.	1	2	3	4	5	6	7
c)	Zaposleni, ki na delu ne uporabi novih, na usposabljanju naučenih tehnik, je ustrezno opozorjen.	1	2	3	4	5	6	7
d)	Po usposabljanjih so zaposlenim na voljo sredstva, ki jih potrebujejo za uporabo naučenega.	1	2	3	4	5	6	7
e)	Proračunske omejitve zaposlenim na delovnih mestih preprečujejo uporabo na usposabljanjih pridobljenega znanja.	1	2	3	4	5	6	7
f)	V našem podjetju je težko pridobiti potrebne materiale in opremo, ki jo zaposleni potrebujejo za uporabo znanja, pridobljenega na usposabljanju.	1	2	3	4	5	6	7
g)	Ko zaposleni preizkušajo, kar so se naučili na usposabljanjih, vedo, kdo jim bo pri tem pomagal.	1	2	3	4	5	6	7
h)	Če zaposleni v našem podjetju ne uporabi tega, česar se je naučil na usposabljanju, drugi to opazijo.	1	2	3	4	5	6	7
i)	Po usposabljanjih zaposleni prejmejo povratno informacijo o tem, kako dobro uporabljajo pridobljeno znanje.	1	2	3	4	5	6	7

5. Trditve o zajemanju informacij v podjetju

a)	V podjetju potekajo procesi, ki omogočajo izmenjavo informacij z našimi poslovnimi partnerji.	1	2	3	4	5	6	7
b)	V podjetju potekajo procesi, ki omogočajo pridobivanje informacij o novih izdelkih/storitvah v dejavnosti.	1	2	3	4	5	6	7
c)	V podjetju potekajo procesi, ki omogočajo pridobivanje informacij o naši konkurenci.	1	2	3	4	5	6	7
d)	Poročila zunanjih strokovnjakov so v našem podjetju izjemno pomemben vir informacij.	1	2	3	4	5	6	7
e)	V podjetju deluje služba za spremljanje objav v medijih.	1	2	3	4	5	6	7
f)	V podjetju imamo zaposlene, katerih delo je povezano z iskanjem zunanjih informacij.	1	2	3	4	5	6	7

6. Trditve o tolmačenju informacij v podjetju

a)	V podjetju se med razpravami zapletamo v produktivne konflikte in polemike.	1	2	3	4	5	6	7
b)	Ko v podjetju razpravljamo, vedno iščemo nasprotujoča se mnenja in poglede.	1	2	3	4	5	6	7
c)	V podjetju pogosto razpravljamo o temeljnih predpostavkah, ki lahko vplivajo na ključne odločitve.	1	2	3	4	5	6	7
d)	V podjetju v razpravah nikoli ne posvečamo pozornosti različnim pogledom hkrati.	1	2	3	4	5	6	7
e)	V podjetju nikoli ne razpravljamo o že splošno uveljavljenih stališčih.	1	2	3	4	5	6	7
f)	V podjetju v razpravah nikoli ponovno ne odpiramo diskusije o stvareh, ki so se že dodobra uveljavile.	1	2	3	4	5	6	7

Navodilo: Pri trditvah v sklopu 7 ovrednotite stopnjo sprememb v vašem podjetju v zadnjih treh letih. Lestvica za odgovore je: -3 = precej slabše, -2 = slabše, -1 = nekoliko slabše, 0 = ni sprememb, +1 = nekoliko bolje, +2 = bolje, +3 = precej bolje.

7. Trditve o spremembah v podjetju v zadnjih treh letih

a)	Kakovost proizvodov oziroma storitev	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
b)	Tehnologija delovnih procesov	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
c)	Povprečna produktivnost zaposlenih	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
d)	Raven razumevanja ključnih problemov v podjetju s strani zaposlenih	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
e)	Osebna komunikacija med glavnimi managerji in zaposlenimi	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Navodilo: Pri trditvah v sklopu 8 izberite položaj na lestvici, ki po vašem mnenju najbolj ustreza situaciji v podjetju v zadnjih treh letih. Lestvica za odgovore je: 1 = povsem drži trditev na levi strani ... 7 = povsem drži trditev na desni strani.

8. Trditve o uspešnosti podjetja

a)	Donosnost sredstev (ROA, %) je v našem podjetju precej pod povprečjem panoge.	1	2	3	4	5	6	7	Donosnost sredstev (ROA %) je v našem podjetju precej nad povprečjem panoge.
b)	Dodana vrednost na zaposlenega je precej pod povprečjem panoge.	1	2	3	4	5	6	7	Dodana vrednost na zaposlenega je precej nad povprečjem v naši panogi.
c)	Odnosi z dobavitelji so šibki, nestabilni in običajno kratkoročni.	1	2	3	4	5	6	7	Menimo, da so naši odnosi z dobavitelji odlični, saj z njimi vzdržujemo prava partnerska razmerja.
d)	Izostanki z dela so v našem podjetju glede na konkurenco zelo pogosti.	1	2	3	4	5	6	7	Izostanki z dela so v našem podjetju glede na konkurenco zelo redki.
e)	Fluktuacija zaposlenih je v našem podjetju glede na konkurenco zelo visoka.	1	2	3	4	5	6	7	Fluktuacija zaposlenih je v našem podjetju glede na konkurenco zelo nizka.
f)	Izgubljam obstoječe stranke in ne uspevamo pridobivati novih.	1	2	3	4	5	6	7	Ohranjamo obstoječe stranke in uspevamo pridobivati nove.

g)	Ugled našega podjetja v očeh strank pada.	1 2 3 4 5 6 7	Ugled našega podjetja v očeh strank narašča.
h)	Zaposelni ne čutijo pripadnosti podjetju.	1 2 3 4 5 6 7	Zaposleni so zelo pripadni podjetju.
i)	Produktivnost zaposlenih je precej nižja, kot je standard v panogi.	1 2 3 4 5 6 7	Produktivnost zaposlenih je precej višja, kot je standard v panogi.
j)	Stroški na zaposlenega so mnogo nad povprečjem panoge.	1 2 3 4 5 6 7	Stroški na zaposlenega so visoko pod povprečjem panoge.
k)	Hitrost obravnavanja reklamacij strank je v primerjavi s konkurenco nizka.	1 2 3 4 5 6 7	Reklamacije strank obravnavamo hitreje kot naša konkurenca.

Navodilo: Ob koncu, prosim, odgovorite še na nekaj splošnih vprašanj o sebi oz. vašem podjetju.

12. Kakšen je vaš položaj v podjetju (obkrožite)?

- a) predsednik ali član uprave (direktor ali pomočnik direktorja)
- b) direktor oziroma vodja kadrovske funkcije
- c) direktor oziroma vodja druge službe ali enote
- d) drugo (napišite): _____

13. Koliko časa že delate v tem podjetju (zaokrožite na celo število let)? _____

14. Napišite šifro panoge (po Standardni klasifikaciji dejavnosti 2008), v katero sodi podjetje: _____

15. V kateri sektor sodi podjetje? (obkrožite) a) proizvodni b) storitveni c) trgovinski

16. Kakšna je velikost podjetja glede na določila ZGD? (obkrožite) a) majhno b) srednje c) veliko

17. Je podjetje sestavni del mednarodne skupine? (obkrožite) a) Ne b) Da

18. Koliko ljudi je v podjetju trenutno zaposlenih? (prosim, pretvorite v število polno zaposlenih – npr., če je v podjetju osem zaposlenih za polovični delovni čas, vpišite štiri) _____

19. Katerega leta je bilo podjetje ustanovljeno? _____

20. Kateri je glavni prodajni trg podjetja? (obkrožite) a) Slovenija b) bivša Jugoslavija c) EU d) drugo

Če vas zanimajo rezultati raziskave, vpišite e-mail, na katerega vam jih pošljem: _____

Ime in priimek izpolnjevalca ankete (ni obvezno, je pa zaželeno): _____

Ime podjetja (ni obvezno, je pa zaželeno): _____

9.2 Poročila programskega orodja LISREL

9.2.1 Poročila za merski model

DATE: 3/17/2010
TIME: 11:07

L I S R E L 8.80

BY

Karl G. Jöreskog and Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006
Use of this program is subject to the terms specified in the
Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file **C:\Documents and
Settings\Valerij\My Documents\Valerij\doktorat\dodana testiranja
Little\final\final3.LPJ**

DA NI=15 NO=247 MA=CM
RA FI='C:\$and Settings\$Documents\$testiranja Little\$
AC FI='C:\$and Settings\$Documents\$testiranja Little\$
MO NX=15 NK=7 TD=SY
LK
USPOS VODJE SODEL SPODB ZAJSPREM USPEH
FR LX(1,1) LX(2,1) LX(3,2) LX(4,2) LX(5,3) LX(6,3) LX(7,4) LX(8,4) LX(9,5)
FR LX(10,5) LX(11,5) LX(12,6) LX(13,6) LX(14,7) LX(15,7)
PD
OU ALL

Number of Input Variables 15
Number of Y - Variables 0
Number of X - Variables 15
Number of ETA - Variables 0
Number of KSI - Variables 7
Number of Observations 247

Covariance Matrix

	USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
USP1	1.40					
USP2	1.00	1.11				
VOD1	0.88	0.75	1.36			
VOD2	0.90	0.79	1.04	1.23		
SOD1	0.78	0.68	0.82	0.88	1.11	
SOD2	0.80	0.69	0.85	0.88	1.06	1.51
SPO1	0.83	0.63	0.96	0.90	0.84	0.87
SPO2	1.03	0.84	1.17	1.07	0.90	0.96
ZT1	0.63	0.56	0.68	0.70	0.55	0.47
ZT2	0.64	0.53	0.67	0.72	0.55	0.53
ZT3	0.68	0.58	0.69	0.66	0.60	0.61
SP1	0.50	0.40	0.45	0.47	0.45	0.52
SP2	0.39	0.30	0.56	0.44	0.35	0.38
USPS1	0.40	0.35	0.37	0.35	0.36	0.28
USPS2	0.39	0.37	0.41	0.34	0.31	0.27

Covariance Matrix (continued)

	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
SPO1	1.58					
SPO2	1.37	2.04				
ZT1	0.60	0.73	1.41			
ZT2	0.71	0.80	1.02	1.28		
ZT3	0.63	0.78	0.90	0.98	1.32	
SP1	0.50	0.59	0.30	0.39	0.39	1.00
SP2	0.58	0.59	0.26	0.40	0.37	0.58
USPS1	0.39	0.45	0.30	0.31	0.35	0.45
USPS2	0.44	0.52	0.24	0.34	0.33	0.50

Covariance Matrix (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
SP2	1.18		
USPS1	0.47	1.07	
USPS2	0.52	0.77	1.03

Parameter Specifications

LAMBDA-X

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USP1	1	0	0	0	0	0
USP2	2	0	0	0	0	0
VOD1	0	3	0	0	0	0
VOD2	0	4	0	0	0	0
SOD1	0	0	5	0	0	0
SOD2	0	0	6	0	0	0
SPO1	0	0	0	7	0	0
SPO2	0	0	0	8	0	0
ZT1	0	0	0	0	9	0
ZT2	0	0	0	0	10	0
ZT3	0	0	0	0	11	0
SP1	0	0	0	0	0	12
SP2	0	0	0	0	0	13
USPS1	0	0	0	0	0	0
USPS2	0	0	0	0	0	0

LAMBDA-X (continued)

	USPEH
USP1	0
USP2	0
VOD1	0
VOD2	0
SOD1	0
SOD2	0
SPO1	0
SPO2	0
ZT1	0
ZT2	0
ZT3	0
SP1	0
SP2	0
USPS1	14
USPS2	15

PHI

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USPOS	0					
VODJE	16	0				
SODEL	17	18	0			
SPODB	19	20	21	0		
ZAJ_TOL	22	23	24	25	0	
SPREM	26	27	28	29	30	0
USPEH	31	32	33	34	35	36

PHI (continued)

USPEH		USPEH		0							
THETA-DELTA											
USP1		USP2		VOD1		VOD2		SOD1		SOD2	
37 38		39		40		41		42			
THETA-DELTA (continued)											
SPO1		SPO2		ZT1		ZT2		ZT3		SP1	
43 44		45		46		47		48			
THETA-DELTA (continued)											
SP2		USPS1		USPS2							
49 50		51									

LISREL Estimates (Robust Maximum Likelihood)

LAMBDA-X

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USP1	1.08 (0.07) 15.63	--	--	--	--	--
USP2	0.93 (0.06) 15.65	-	-	-	-	-
VOD1	- (0.06) 17.52	-	1.01	-	-	-
VOD2	- (0.06) 16.33	-	1.02	-	-	-
SOD1	- (0.06) 17.16	-	-	-	1.02	-
SOD2	- (0.07) 15.28	-	-	-	1.04	-
SPO1	- (0.07) 14.72	-	-	-	-	-
SPO2	- (0.07) 19.04	-	-	-	-	-
ZT1	- (0.07)	-	-	-	-	-

	14.21					
ZT2	-	-	-	-	-	-
	(0.06)					
	17.09					
ZT3	-	-	-	-	-	-
	(0.07)					
	12.89					
SP1	-	-	-	-	-	-
	(0.07)					
	11.12					
SP2	-	-	-	-	-	-
	(0.07)					
	10.97					
USPS1	-	-	-	-	-	-
USPS2	-	-	-	-	-	-

LAMBDA-X (continued)

	USPEH
USP1	--
USP2	-
VOD1	-
VOD2	-
SOD1	-
SOD2	-
SPO1	-
SPO2	-
ZT1	-
ZT2	-
ZT3	-
SP1	-
SP2	-
USPS1	0.84
	(0.06)
	13.93
USPS2	0.93
	(0.06)
	15.84

PHI

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USPOS	1.00					
VODJE	0.81	1.00				
	(0.04)					
	22.66					
SODEL	0.71	0.82	1.00			
	(0.05)	(0.03)				
	15.06	24.24				
SPODB	0.71	0.85	0.73	1.00		

	(0.04)	(0.03)	(0.05)			
	15.85	25.49	14.48			
ZAJ_TOL	0.60	0.68	0.55	0.61	1.00	
	(0.06)	(0.05)	(0.07)	(0.06)		
	9.27	13.89	8.19	10.89		
SPREM	0.53	0.61	0.53	0.63	0.48	1.00
	(0.07)	(0.06)	(0.07)	(0.06)	(0.07)	
	8.15	10.50	7.88	10.40	6.95	
USPEH	0.42	0.40	0.34	0.44	0.35	0.73
	(0.06)	(0.07)	(0.07)	(0.06)	(0.06)	(0.05)
	6.72	5.83	5.14	7.17	5.96	13.56

PHI (continued)

	USPEH
USPEH	1.00

THETA-DELTA

USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
0.24 0.24	0.33	0.19	0.07	0.42	
(0.05) (0.04)	(0.04)	(0.05)	(0.04)	(0.07)	
4.91 5.64	7.95	4.15	1.74	6.32	

THETA-DELTA (continued)

SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
0.40 0.43	0.45	0.21	0.43	0.44	
(0.07) (0.07)	(0.06)	(0.05)	(0.06)	(0.08)	
5.70 5.96	6.95	4.45	7.36	5.81	

THETA-DELTA (continued)

SP2	USPS1	USPS2
0.60 0.38	0.17	
(0.07) (0.08)	(0.06)	
8.13 4.66	2.71	

Squared Multiple Correlations for X - Variables

USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
0.83 0.78	0.76	0.85	0.94	0.72	

Squared Multiple Correlations for X - Variables (continued)

SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
0.75 0.79	0.68	0.84	0.68	0.56	

Squared Multiple Correlations for X - Variables (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
	0.50	0.65	0.83

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 69

Minimum Fit Function Chi-Square = 112.89 (P = 0.00068)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 113.24 (P = 0.00063)

Satorra-Bentler Scaled Chi-Square = 97.00 (P = 0.015)

Chi-Square Corrected for Non-Normality = 123.75 (P = 0.00)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 28.00

90 Percent Confidence Interval for NCP = (5.93 ; 58.09)

Minimum Fit Function Value = 0.46

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.11

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.024 ; 0.24)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.041

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.019 ; 0.059)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.79

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.81

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.72 ; 0.93)

ECVI for Saturated Model = 0.98

ECVI for Independence Model = 25.27

Chi-Square for Independence Model with 105 Degrees of Freedom = 6186.87

Independence AIC = 6216.87

Model AIC = 199.00

Saturated AIC = 240.00

Independence CAIC = 6284.51

Model CAIC = 428.98

Saturated CAIC = 781.13

Normed Fit Index (NFI) = 0.98

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.65

Comparative Fit Index (CFI) = 1.00

Incremental Fit Index (IFI) = 1.00

Relative Fit Index (RFI) = 0.98

Critical N (CN) = 252.66

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.037

Standardized RMR = 0.029

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.94

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.90

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.54

Fitted Covariance Matrix

	USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
USP1	1.40					
USP2	1.00	1.11				
VOD1	0.89	0.77	1.36			
VOD2	0.90	0.78	1.04	1.23		
SOD1	0.78	0.68	0.85	0.86	1.11	
SOD2	0.80	0.69	0.87	0.88	1.06	1.51
SPO1	0.83	0.72	0.93	0.94	0.81	0.83
SPO2	0.97	0.84	1.09	1.10	0.94	0.97
ZT1	0.63	0.54	0.67	0.68	0.54	0.56
ZT2	0.67	0.58	0.71	0.72	0.58	0.59
ZT3	0.61	0.52	0.65	0.65	0.52	0.54
SP1	0.43	0.37	0.47	0.47	0.41	0.42
SP2	0.44	0.38	0.48	0.48	0.42	0.43
USPS1	0.38	0.33	0.34	0.34	0.29	0.30
USPS2	0.42	0.36	0.37	0.38	0.32	0.33

Fitted Covariance Matrix (continued)

	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
SPO1	1.58					
SPO2	1.37	2.04				
ZT1	0.65	0.76	1.41			
ZT2	0.69	0.80	1.01	1.28		
ZT3	0.63	0.73	0.92	0.98	1.32	
SP1	0.51	0.60	0.35	0.38	0.34	1.00
SP2	0.52	0.61	0.36	0.38	0.35	0.58
USPS1	0.40	0.46	0.28	0.30	0.27	0.46
USPS2	0.44	0.51	0.32	0.34	0.31	0.51

Fitted Covariance Matrix (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
SP2	1.18		
USPS1	0.46	1.07	
USPS2	0.52	0.77	1.03

Fitted Residuals

	USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
USP1	0.00					
USP2	0.00	0.00				
VOD1	-0.01	-0.02	0.00			
VOD2	0.00	0.02	0.00	0.00		
SOD1	0.00	0.00	-0.03	0.02	0.00	
SOD2	-0.01	0.00	-0.02	0.00	0.00	0.00
SPO1	0.00	-0.08	0.03	-0.04	0.04	0.04
SPO2	0.07	0.00	0.08	-0.03	-0.04	-0.01
ZT1	0.01	0.01	0.01	0.03	0.01	-0.09

ZT2	-0.02	-0.04	-0.04	0.00	-0.03	-0.07
ZT3	0.08	0.05	0.04	0.01	0.07	0.07
SP1	0.06	0.03	-0.01	0.00	0.04	0.10
SP2	-0.04	-0.08	0.09	-0.04	-0.07	-0.05
USPS1	0.02	0.03	0.03	0.01	0.06	-0.02
USPS2	-0.03	0.01	0.04	-0.03	-0.01	-0.06

Fitted Residuals (continued)

	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
SPO1	0.00					
SPO2	0.00	0.00				
ZT1	-0.05	-0.03	0.00			
ZT2	0.02	-0.01	0.01	0.00		
ZT3	0.01	0.05	-0.02	0.00	0.00	
SP1	-0.01	-0.01	-0.06	0.02	0.05	0.00
SP2	0.06	-0.02	-0.10	0.01	0.02	0.00
USPS1	0.00	-0.02	0.02	0.00	0.08	0.00
USPS2	0.00	0.01	-0.07	0.00	0.02	0.00

Fitted Residuals (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
SP2	0.00		
USPS1	0.00	0.00	
USPS2	0.01	0.00	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.10
Median Fitted Residual = 0.00
Largest Fitted Residual = 0.10

Stemleaf Plot

```

-10|3
- 9|
- 8|952
- 7|1
- 6|651
- 5|8
- 4|77551
- 3|776432
- 2|976543
- 1|88865421
- 0|9875443322211100000000000000000000000000
  0|234455678999
  1|012456888
  2|0111568
  3|12599
  4|025
  5|237
  6|355
  7|1577
  8|15
  9|6

```

Standardized Residuals

	USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
USP1	0.00					
USP2	0.00	0.00				
VOD1	-0.21	-0.31	--			
VOD2	0.01	0.25	0.00	0.00		
SOD1	-0.03	0.06	-0.78	0.33	0.00	
SOD2	-0.06	0.00	-0.73	-0.02	0.00	0.00
SPO1	0.07	-1.63	0.64	-0.58	0.52	0.57
SPO2	1.14	-0.05	7.44	-0.90	-0.67	-0.14
ZT1	0.07	0.21	0.11	0.34	0.16	-1.40
ZT2	-0.34	-0.77	-0.75	-0.07	-0.50	-1.26
ZT3	1.01	0.76	0.61	0.13	1.19	1.18
SP1	1.04	0.56	-0.41	-0.09	1.16	1.73
SP2	-0.99	-2.71	1.89	-1.28	-1.65	-0.70
USPS1	0.49	0.74	0.61	0.20	1.40	-0.31
USPS2	-0.72	0.40	1.92	-0.86	-0.54	-1.18

Standardized Residuals (continued)

	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
SPO1	0.00					
SPO2	0.00	--				
ZT1	-0.57	-0.46	0.00			
ZT2	0.29	-0.17	0.22	0.00		
ZT3	0.09	0.63	-0.29	-0.02	0.00	
SP1	-0.31	-0.23	-1.22	0.52	0.88	0.00
SP2	0.86	-0.46	-1.82	0.28	0.35	0.00
USPS1	-0.07	-0.38	0.35	0.20	2.04	--
USPS2	-0.05	0.37	-2.22	--	1.55	-0.14

Standardized Residuals (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
SP2	0.00		
USPS1	--	--	
USPS2	--	--	--

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.71
 Median Standardized Residual = 0.00
 Largest Standardized Residual = 7.44

Stemleaf Plot

```
- 2|72  
- 1|876433220  
- 0|9988877776655554433333222111111000000000000000000000000000000000  
0|111111222222333333445556666667899  
1|00122246799  
2|0  
3|  
4|  
5|  
6|  
7|4
```

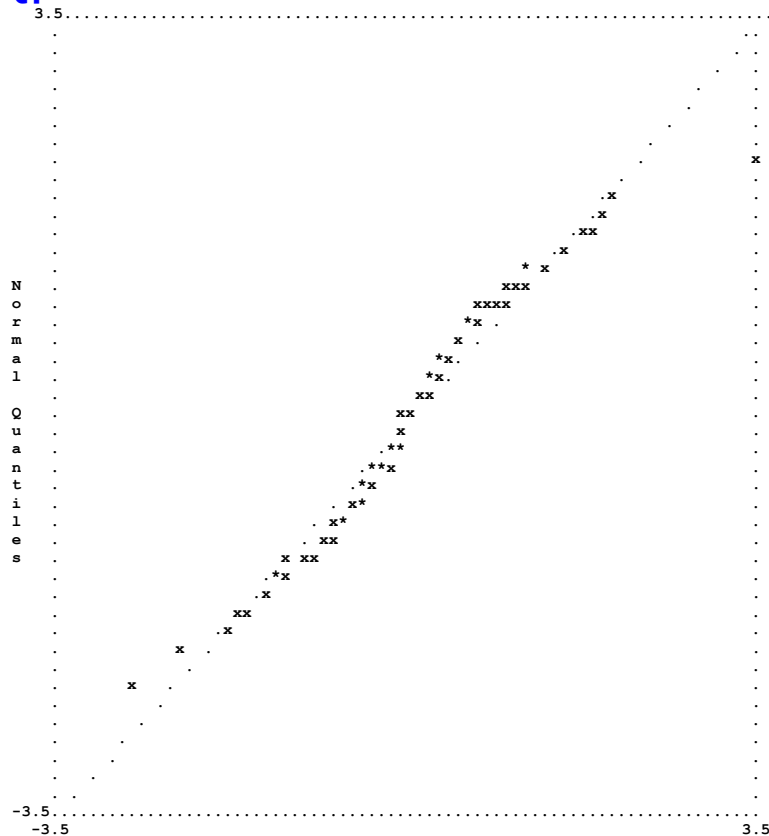
Largest Negative Standardized Residuals

Residual for **SP2** and **USP2** **-2.71**

Largest Positive Standardized Residuals

Residual for **SPO2** and **VOD1** 7.44**TI Merski model final4**

Qplot of Standardized Residuals



Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-X

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USP1	--	--	--	--	0.32	1.06
USP2	--	0.07	0.02	4.01	0.26	0.54
VOD1	0.38	--	3.01	5.63	0.14	2.47
VOD2	0.39	--	1.80	4.53	0.14	2.41
SOD1	0.09	0.48	--	0.41	2.63	0.11
SOD2	0.13	--	--	0.25	1.64	0.10
SPO1	3.69	0.38	3.88	--	0.00	0.44
SPO2	1.46	0.07	1.98	--	0.00	0.23
ZT1	0.09	0.11	0.01	1.09	--	5.59
ZT2	5.08	2.06	4.85	0.02	--	0.47
ZT3	5.61	2.17	6.32	1.42	--	2.60
SP1	6.09	0.18	4.28	0.02	0.11	--
SP2	4.79	0.32	6.78	0.04	0.17	--
USPS1	0.93	0.71	2.82	0.00	0.67	0.42
USPS2	1.86	1.84	4.18	0.01	0.99	--

Modification Indices for LAMBDA-X (continued)

	USPEH
USP1	0.29
USP2	0.24
VOD1	2.19
VOD2	3.34
SOD1	2.88
SOD2	1.53
SPO1	0.00
SPO2	0.00
ZT1	2.37
ZT2	0.07
ZT3	1.56
SP1	--
SP2	0.04
USPS1	--
USPS2	--

Expected Change for LAMBDA-X

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USP1	--	--	--	--	0.05	0.10
USP2	--	-0.03	0.01	-0.17	-0.03	-0.05
VOD1	-0.05	--	-0.16	0.24	-0.03	0.11
VOD2	0.06	--	0.09	-0.19	0.03	-0.10
SOD1	0.03	0.16	--	-0.11	0.13	-0.03
SOD2	-0.04	--	--	0.07	-0.09	0.02
SPO1	-0.23	-0.11	0.22	--	0.00	0.07
SPO2	0.10	0.03	-0.13	--	0.00	-0.04
ZT1	0.02	0.03	-0.01	-0.09	--	-0.17
ZT2	-0.15	-0.11	-0.14	-0.01	--	0.04
ZT3	0.17	0.12	0.17	0.09	--	0.11
SP1	0.30	0.05	0.19	-0.02	0.03	--
SP2	-0.24	-0.08	-0.30	0.03	-0.04	--
USPS1	0.06	0.06	0.10	0.00	0.05	0.25

USPS2	-0.14	-0.16	-0.16	-0.01	-0.08	--
Expected Change for LAMBDA-X	(continued)					

	USPEH
USP1	-0.03
USP2	0.02
VOD1	0.08
VOD2	-0.12
SOD1	0.12
SOD2	-0.07
SPO1	0.00
SPO2	0.00
ZT1	-0.09
ZT2	0.01
ZT3	0.07
SP1	--
SP2	0.04
USPS1	--
USPS2	--

Standardized Expected Change for LAMBDA-X

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USP1	--	--	--	--	0.05	0.10
USP2	--	-0.03	0.01	-0.17	-0.03	-0.05
VOD1	-0.05	--	-0.16	0.24	-0.03	0.11
VOD2	0.06	--	0.09	-0.19	0.03	-0.10
SOD1	0.03	0.16	--	-0.11	0.13	-0.03
SOD2	-0.04	--	--	0.07	-0.09	0.02
SPO1	-0.23	-0.11	0.22	--	0.00	0.07
SPO2	0.10	0.03	-0.13	--	0.00	-0.04
ZT1	0.02	0.03	-0.01	-0.09	--	-0.17
ZT2	-0.15	-0.11	-0.14	-0.01	--	0.04
ZT3	0.17	0.12	0.17	0.09	--	0.11
SP1	0.30	0.05	0.19	-0.02	0.03	--
SP2	-0.24	-0.08	-0.30	0.03	-0.04	--
USPS1	0.06	0.06	0.10	0.00	0.05	0.25
USPS2	-0.14	-0.16	-0.16	-0.01	-0.08	--

Standardized Expected Change for LAMBDA-X (continued)

	USPEH
USP1	-0.03
USP2	0.02
VOD1	0.08
VOD2	-0.12
SOD1	0.12
SOD2	-0.07
SPO1	0.00
SPO2	0.00
ZT1	-0.09
ZT2	0.01
ZT3	0.07
SP1	--
SP2	0.04
USPS1	--
USPS2	--

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for THETA-DELTA

	USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
USP1	--					
USP2	--	--				
VOD1	0.06	0.12	--			
VOD2	1.11	2.60	--	--		
SOD1	0.28	0.08	4.47	5.83	--	
SOD2	0.02	0.04	0.18	0.82	--	--
SPO1	0.88	6.64	0.04	1.32	2.69	0.03
SPO2	1.16	0.15	4.92	1.58	5.20	0.33
ZT1	0.34	0.91	0.18	1.35	2.83	5.58
ZT2	0.00	1.83	2.47	1.44	1.06	0.02
ZT3	0.54	0.29	0.83	4.48	0.17	2.12
SP1	2.16	0.00	5.89	0.16	0.09	4.98
SP2	0.00	2.65	10.69	0.98	3.27	0.02
USPS1	0.08	0.02	1.28	0.45	6.72	2.32
USPS2	1.96	1.71	2.62	1.42	0.81	0.23

Modification Indices for THETA-DELTA (continued)

	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
SPO1	--					
SPO2	--	--				
ZT1	1.03	0.03	--			
ZT2	3.42	0.25	--	--		
ZT3	1.08	0.29	2.61	--	--	
SP1	1.16	0.03	0.78	0.08	0.44	--
SP2	4.14	1.04	2.97	1.71	0.00	--
USPS1	0.03	1.22	3.25	3.79	1.41	0.08
USPS2	0.00	1.23	2.56	2.28	0.52	0.00

Modification Indices for THETA-DELTA (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
SP2	--		
USPS1	0.01	--	
USPS2	0.19	--	--

Expected Change for THETA-DELTA

	USP1	USP2	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
USP1	--					
USP2	--	--				
VOD1	-0.01	-0.01	--			
VOD2	-0.03	0.04	--	--		
SOD1	-0.01	0.01	-0.05	0.06	--	
SOD2	0.00	0.01	0.01	-0.02	--	--
SPO1	0.03	-0.08	0.01	-0.04	0.04	0.01

SPO2	0.04	0.01	0.08	-0.05	-0.07	0.02
ZT1	-0.02	0.03	0.01	0.03	0.04	-0.08
ZT2	0.00	-0.03	-0.04	0.03	-0.02	0.00
ZT3	0.02	0.01	0.03	-0.05	0.01	0.05
SP1	0.05	0.00	-0.08	0.01	-0.01	0.08
SP2	0.00	-0.06	0.12	-0.03	-0.06	0.01
USPS1	0.01	0.00	-0.03	0.02	0.06	-0.05
USPS2	-0.04	0.03	0.05	-0.03	-0.02	-0.01

Expected Change for THETA-DELTA (continued)

	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2	ZT3	SP1
SPO1	--					
SPO2	--	--				
ZT1	-0.04	-0.01	--			
ZT2	0.06	-0.02	--	--		
ZT3	-0.04	0.02	-0.11	--	--	
SP1	-0.04	0.01	-0.03	0.01	0.02	--
SP2	0.09	-0.05	-0.07	0.05	0.00	--
USPS1	-0.01	-0.04	0.06	-0.05	0.04	-0.01
USPS2	0.00	0.04	-0.05	0.04	-0.02	0.00

Expected Change for THETA-DELTA (continued)

	SP2	USPS1	USPS2
SP2	--		
USPS1	-0.01	--	
USPS2	0.02	--	--

Standardized Solution

LAMBDA-X

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USP1	1.08	--	--	--	--	--
USP2	0.93	--	--	--	--	--
VOD1	--	1.01	--	--	--	--
VOD2	--	1.02	--	--	--	--
SOD1	--	--	1.02	--	--	--
SOD2	--	--	1.04	--	--	--
SPO1	--	--	--	1.08	--	--
SPO2	--	--	--	1.27	--	--
ZT1	--	--	--	--	0.98	--
ZT2	--	--	--	--	1.04	--
ZT3	--	--	--	--	0.94	--
SP1	--	--	--	--	--	0.75
SP2	--	--	--	--	--	0.77
USPS1	--	--	--	--	--	--
USPS2	--	--	--	--	--	--

LAMBDA-X (continued)

	USPEH
USP1	--
USP2	--
VOD1	--
VOD2	--
SOD1	--
SOD2	--
SPO1	--
SPO2	--
ZT1	--
ZT2	--
ZT3	--
SP1	--
SP2	--
USPS1	0.84
USPS2	0.93

PHI

	USPOS	VODJE	SODEL	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM
USPOS	1.00					
VODJE	0.81	1.00				
SODEL	0.71	0.82	1.00			
SPODB	0.71	0.85	0.73	1.00		
ZAJ_TOL	0.60	0.68	0.55	0.61	1.00	
SPREM	0.53	0.61	0.53	0.63	0.48	1.00
USPEH	0.42	0.40	0.34	0.44	0.35	0.73

PHI (continued)

	USPEH
USPEH	1.00

9.2.2 Poročila za strukturni model

DATE: 3/16/2010
TIME: 14:07

L I S R E L 8.80

BY

Karl G. Jöreskog and Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2006
Use of this program is subject to the terms specified in the
Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file **C:\Documents and
Settings\Valerij\My Documents\Valerij\doktorat\dodana testiranja
Little\final\strukturni.LPJ**

```
DA NI=15 NO=247 MA=CM
RA FI='C:$and Settings$Documents$testiranja Little$
AC FI='C:$and Settings$Documents$testiranja Little$
SE
1 2 7 8 9 10 11 12 13 14 15 3 4 5 6 /
MO NX=4 NY=11 NK=2 NE=5 BE=FU GA=FI PS=SY TE=SY TD=SY
LE
USPOS SPODB ZAJSPREM USPEH
LK
VODJE SODEL
FR LY(2,1) LY(4,2) LY(6,3) LY(7,3) LY(9,4)
FR LY(11,5) LX(2,1) LX(4,2)
FR BE(3,1) BE(4,1) BE(3,2) BE(4,2) BE(4,3) BE(5,4)
FR GA(1,1) GA(2,1) GA(1,2) GA(2,2)
VA 1 LY(1,1) LY(3,2) LY(5,3) LY(8,4) LY(10,5) LX(1,1) LX(3,2)
PD
OU ALL
```

```
Number of Input Variables 15
Number of Y - Variables 11
Number of X - Variables 4
Number of ETA - Variables 5
Number of KSI - Variables 2
Number of Observations 247
```


Covariance Matrix

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
USP1	1.40					
USP2	1.00	1.11				
SPO1	0.83	0.63	1.58			
SPO2	1.03	0.84	1.37	2.04		
ZT1	0.63	0.56	0.60	0.73	1.41	
ZT2	0.64	0.53	0.71	0.80	1.02	1.28
ZT3	0.68	0.58	0.63	0.78	0.90	0.98
SP1	0.50	0.40	0.50	0.59	0.30	0.39
SP2	0.39	0.30	0.58	0.59	0.26	0.40
USPS1	0.40	0.35	0.39	0.45	0.30	0.31
USPS2	0.39	0.37	0.44	0.52	0.24	0.34
VOD1	0.88	0.75	0.96	1.17	0.68	0.67
VOD2	0.90	0.79	0.90	1.07	0.70	0.72
SOD1	0.78	0.68	0.84	0.90	0.55	0.55
SOD2	0.80	0.69	0.87	0.96	0.47	0.53

Covariance Matrix (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2	VOD1
ZT3	1.32					
SP1	0.39	1.00				
SP2	0.37	0.58	1.18			
USPS1	0.35	0.45	0.47	1.07		
USPS2	0.33	0.50	0.52	0.77	1.03	
VOD1	0.69	0.45	0.56	0.37	0.41	1.36
VOD2	0.66	0.47	0.44	0.35	0.34	1.04
SOD1	0.60	0.45	0.35	0.36	0.31	0.82
SOD2	0.61	0.52	0.38	0.28	0.27	0.85

Covariance Matrix (continued)

	VOD2	SOD1	SOD2
VOD2	1.23		
SOD1	0.88	1.11	
SOD2	0.88	1.06	1.51

Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	0	0	0	0	0
USP2	1	0	0	0	0
SPO1	0	0	0	0	0
SPO2	0	2	0	0	0
ZT1	0	0	0	0	0
ZT2	0	0	3	0	0
ZT3	0	0	4	0	0
SP1	0	0	0	0	0
SP2	0	0	0	5	0
USPS1	0	0	0	0	0
USPS2	0	0	0	0	6

LAMBDA-X

	VODJE	SODEL
VOD1	0	0
VOD2	7	0
SOD1	0	0
SOD2	0	8

BETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	0	0	0	0	0
SPODB	0	0	0	0	0
ZAJ_TOL	9	10	0	0	0
SPREM	11	12	13	0	0
USPEH	0	0	0	14	0

GAMMA

	VODJE	SODEL
USPOS	15	16
SPODB	17	18
ZAJ_TOL	0	0
SPREM	0	0
USPEH	0	0

PHI

	VODJE	SODEL
VODJE	19	
SODEL	20	21

PSI

USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
22 23	24	25	26	

THETA-EPS

USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
------	------	------	------	-----	-----

	27	28		29		30		31		32
THETA-EPS (continued)										
	ZT3			SP1			SP2		USPS1	
	33	34		35		36		37		USPS2
THETA-DELTA										
	VOD1			VOD2			SOD1		SOD2	
	38	39		40		41				

LISREL Estimates (Robust Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	1.00	--	--	--	--
USP2	0.86	-	-	-	-
	(0.05)				
	19.03				
SPO1	-	-	1.00	-	-
SPO2	-	-	1.16	-	-
	(0.06)				
	18.47				
ZT1	-	-	-	-	1.00
ZT2	-	-	-	-	1.07
	(0.07)				
	15.99				
ZT3	-	-	-	-	0.97
	(0.07)				
	14.04				
SP1	-	-	-	-	-
SP2	-	-	-	-	-
	(0.11)				
	9.12				
USPS1	-	-	-	-	-
USPS2	-	-	-	-	-
	(0.11)				
	10.52				

LAMBDA-X

	VODJE	SODEL
VOD1	1.00	--
VOD2	1.00	-
	(0.05)	
	20.95	
SOD1	-	-
SOD2	-	-
	(0.06)	
	18.29	

BETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	--
SPODB	-	-	-	-	-
ZAJ_TOL	0.29	0.37	-	-	-
	(0.09)	(0.09)			
	3.15	4.21			
SPREM	0.12	0.31	0.07	-	-
	(0.09)	(0.09)	(0.08)		
	1.39	3.56	0.93		
USPEH	-	-	-	-	-
	(0.10)				
	8.13				

GAMMA

	VODJE	SODEL
USPOS	0.76 (0.11)	0.13 (0.11)
	6.82	1.15
SPODB	0.84 (0.13)	0.09 (0.13)
	6.47	0.75
ZAJ_TOL	-	-
SPREM	-	-
USPEH	-	-

Covariance Matrix of ETA and KSI

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH	VODJE
USPOS	1.16					
SPODB	0.83	1.17				
ZAJ_TOL	0.64	0.67	0.95			
SPREM	0.45	0.52	0.36	0.58		
USPEH	0.36	0.41	0.28	0.46	0.70	
VODJE	0.90	0.95	0.61	0.45	0.36	1.03
SODEL	0.79	0.81	0.52	0.39	0.31	0.85

Covariance Matrix of ETA and KSI (continued)

	SODEL
SODEL	1.04

PHI

	VODJE	SODEL
VODJE	1.03 (0.12)	
	8.78	
SODEL	0.85 (0.10)	1.04 (0.12)
	8.44	8.58

PSI

Note: This matrix is diagonal.

USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
0.37 0.30 (0.06) (0.07)		0.52 (0.08)	0.33 (0.07)	0.34 (0.07)
5.75 4.49		6.63	4.92	4.86

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH	
0.68 0.74		0.45	0.42	0.52	
NOTE: R ²	for	Structural	Equations	are	Hayduk's

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 79
Minimum Fit Function Chi-Square = 124.38 (P = 0.00085)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 125.05 (P = 0.00075)
Satorra-Bentler Scaled Chi-Square = 107.22 (P = 0.019)
Chi-Square Corrected for Non-Normality = 152.85 (P = 0.00)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 28.22
90 Percent Confidence Interval for NCP = (5.11 ; 59.39)

Minimum Fit Function Value = 0.51
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.11
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.021 ; 0.24)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.038
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.016 ; 0.055)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.86

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.77
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.68 ; 0.90)
ECVI for Saturated Model = 0.98
ECVI for Independence Model = 25.27

Chi-Square for Independence Model with 105 Degrees of Freedom = 6186.87
Independence AIC = 6216.87
Model AIC = 189.22
Saturated AIC = 240.00
Independence CAIC = 6284.51
Model CAIC = 374.10
Saturated CAIC = 781.13

Normed Fit Index (NFI) = 0.98
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.74
Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
Relative Fit Index (RFI) = 0.98

Critical N (CN) = 256.01

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.041
Standardized RMR = 0.032
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.94
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.90
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.62

Fitted Covariance Matrix

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
USP1	1.40					
USP2	1.00	1.11				
SPO1	0.83	0.71	1.58			
SPO2	0.96	0.83	1.36	2.04		
ZT1	0.64	0.55	0.67	0.78	1.41	
ZT2	0.68	0.59	0.71	0.83	1.01	1.28
ZT3	0.62	0.53	0.65	0.75	0.92	0.98
SP1	0.45	0.39	0.52	0.60	0.36	0.38
SP2	0.45	0.39	0.52	0.60	0.36	0.38
USPS1	0.36	0.31	0.41	0.48	0.28	0.30
USPS2	0.39	0.34	0.45	0.53	0.31	0.33
VOD1	0.90	0.78	0.95	1.10	0.61	0.65
VOD2	0.90	0.78	0.95	1.10	0.61	0.65
SOD1	0.79	0.68	0.81	0.94	0.52	0.56
SOD2	0.80	0.69	0.83	0.96	0.54	0.57

Fitted Covariance Matrix (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2	VOD1
ZT3	1.32					
SP1	0.35	1.00				
SP2	0.35	0.58	1.18			
USPS1	0.27	0.46	0.46	1.07		
USPS2	0.30	0.51	0.51	0.77	1.03	
VOD1	0.59	0.45	0.45	0.36	0.40	1.36
VOD2	0.59	0.45	0.45	0.36	0.40	1.04
SOD1	0.51	0.39	0.39	0.31	0.34	0.85
SOD2	0.52	0.40	0.40	0.32	0.35	0.87

Fitted Covariance Matrix (continued)

	VOD2	SOD1	SOD2
VOD2	1.23		
SOD1	0.85	1.11	
SOD2	0.87	1.06	1.51

Fitted Residuals

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
USP1	0.00					
USP2	0.00	0.00				
SPO1	0.01	-0.08	0.00			
SPO2	0.07	0.01	0.01	0.00		
ZT1	0.00	0.01	-0.07	-0.05	0.00	
ZT2	-0.04	-0.06	-0.01	-0.03	0.01	0.00
ZT3	0.06	0.04	-0.02	0.02	-0.02	0.00
SP1	0.05	0.01	-0.02	-0.01	-0.06	0.01
SP2	-0.06	-0.09	0.06	-0.02	-0.10	0.02

USPS1	0.04	0.05	-0.02	-0.03	0.02	0.00
USPS2	0.00	0.03	-0.02	0.00	-0.07	0.00
VOD1	-0.02	-0.02	0.02	0.07	0.07	0.03
VOD2	0.00	0.01	-0.05	-0.03	0.10	0.07
SOD1	0.00	0.00	0.03	-0.04	0.03	-0.01
SOD2	0.00	0.00	0.04	-0.01	-0.07	-0.04

Fitted Residuals (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2	VOD1
ZT3	0.00					
SP1	0.05	0.00				
SP2	0.02	0.00	0.00			
USPS1	0.08	-0.01	0.00	0.00		
USPS2	0.02	0.00	0.01	0.00	0.00	
VOD1	0.10	0.00	0.11	0.01	0.02	0.00
VOD2	0.07	0.02	-0.01	-0.01	-0.06	0.00
SOD1	0.09	0.06	-0.04	0.05	-0.03	-0.04
SOD2	0.09	0.12	-0.02	-0.03	-0.08	-0.02

Fitted Residuals (continued)

	VOD2	SOD1	SOD2
VOD2	0.00		
SOD1	0.02	0.00	
SOD2	0.01	0.00	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.10
Median Fitted Residual = 0.00
Largest Fitted Residual = 0.12

Stemleaf Plot

```

-10|0
- 9|1
- 8|2
- 7|7
- 6|9870
- 5|6552
- 4|6500
- 3|6644221
- 2|21
- 1|9888866520
- 0|99776544433332000000000000000000
  0|233444556668
  1|12224466689
  2|223378
  3|018
  4|145688
  5|9
  6|057
  7|02447
  8|
  9|006
10|47
11|9

```

Standardized Residuals

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
USP1	0.00					
USP2	0.05	0.00				
SPO1	0.09	-1.43	0.00			
SPO2	1.10	0.13	0.29	--		
ZT1	-0.05	0.10	-0.82	-0.75	0.00	
ZT2	-0.54	-0.95	-0.12	-0.81	0.26	0.00
ZT3	0.85	0.62	-0.19	0.32	-0.26	-0.05
SP1	0.76	0.25	-0.38	-0.24	-1.22	0.39
SP2	-1.18	-2.75	0.87	-0.31	-1.70	0.29
USPS1	0.75	0.96	-0.34	-0.57	0.31	0.10
USPS2	-0.04	0.78	-0.36	-0.08	-1.45	0.15
VOD1	-0.36	-0.42	0.36	10.45	0.96	0.42
VOD2	-0.04	0.22	-0.74	-1.06	1.15	1.00
SOD1	-0.07	0.04	0.42	-0.71	0.38	-0.14
SOD2	-0.05	0.05	0.53	-0.10	-0.93	-0.71

Standardized Residuals (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2	VOD1
ZT3	0.00					
SP1	0.81	0.00				
SP2	0.35	-0.08	0.00			
USPS1	1.61	--	0.78	--		
USPS2	0.61	-0.14	--	--	--	
VOD1	1.35	0.10	1.99	0.14	0.39	--

Standardized Residuals (continued)

Summary Statistics for Standardized Residuals

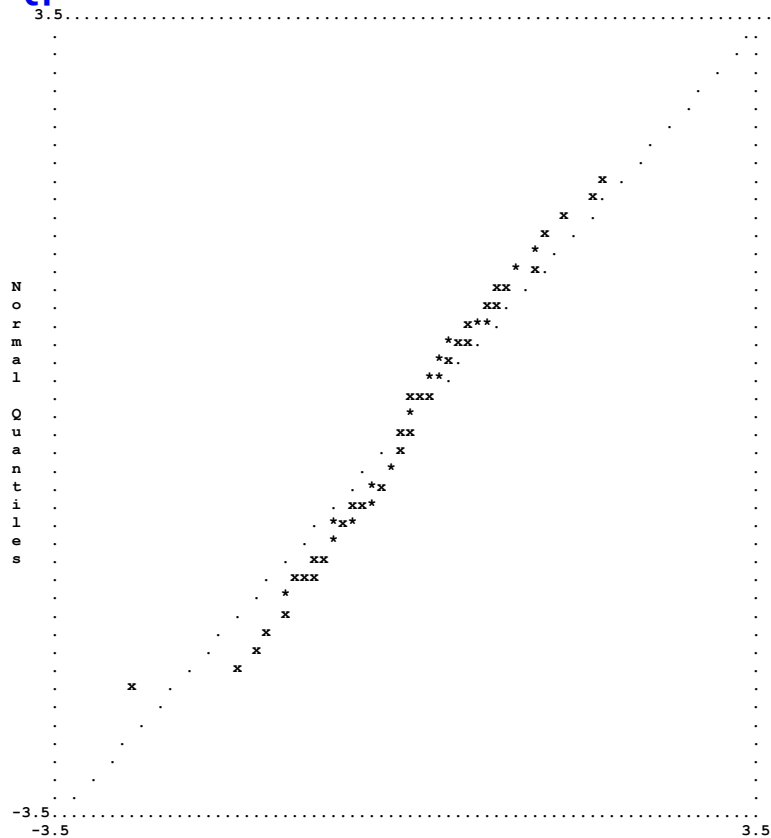
Stemleaf Plot

Largest Negative Standardized Residuals

Largest Positive Standardized Residuals

32

Qplot of Standardized Residuals



Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	--	20.53	0.06	0.50	0.00
USP2	--	3.09	1.08	0.74	0.68
SPO1	2.98	--	1.08	0.02	0.01
SPO2	1.49	--	0.55	0.22	0.00
ZT1	0.15	0.93	--	5.52	2.16
ZT2	5.36	0.04	--	0.43	0.05
ZT3	5.63	1.35	--	2.64	1.54
SP1	2.27	0.00	0.06	--	0.75
SP2	3.75	0.35	0.10	--	0.27
USPS1	1.07	0.01	0.61	--	--
USPS2	0.32	0.15	0.46	--	--

Expected Change for LAMBDA-Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	--	0.98	-0.02	0.08	0.00
USP2	--	-0.13	-0.07	-0.07	0.05
SPO1	-0.17	--	-0.09	0.02	-0.01
SPO2	0.09	--	-0.06	-0.05	0.00
ZT1	0.03	-0.08	--	-0.22	-0.10

ZT2	-0.15	-0.01	--	0.06	0.01
ZT3	0.16	0.09	--	0.15	0.08
SP1	0.13	0.00	0.02	--	-0.44
SP2	-0.17	0.06	-0.03	--	0.10
USPS1	0.06	-0.01	0.05	--	--
USPS2	-0.03	-0.03	-0.04	--	--

Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	--	1.06	-0.02	0.06	0.00
USP2	--	-0.14	-0.06	-0.05	0.04
SPO1	-0.18	--	-0.09	0.01	-0.01
SPO2	0.10	--	-0.06	-0.04	0.00
ZT1	0.03	-0.08	--	-0.17	-0.08
ZT2	-0.16	-0.01	--	0.04	0.01
ZT3	0.18	0.09	--	0.11	0.07
SP1	0.14	0.00	0.02	--	-0.37
SP2	-0.18	0.07	-0.03	--	0.08
USPS1	0.07	-0.01	0.05	--	--
USPS2	-0.04	-0.03	-0.04	--	--

Modification Indices for LAMBDA-X

	VODJE	SODEL
VOD1	--	5.85
VOD2	--	2.55
SOD1	0.02	--
SOD2	--	--

Expected Change for LAMBDA-X

	VODJE	SODEL
VOD1	--	-0.27
VOD2	--	0.12
SOD1	0.03	--
SOD2	--	--

Standardized Expected Change for LAMBDA-X

	VODJE	SODEL
VOD1	--	-0.27
VOD2	--	0.12
SOD1	0.03	--
SOD2	--	--

Modification Indices for BETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	1.76
SPODB	0.00	--	5.02	0.24	0.00
ZAJ_TOL	--	--	--	--	0.11
SPREM	--	--	--	--	0.02

USPEH	0.21	0.23	0.00	--	--
--------------	------	------	------	----	----

Expected Change for BETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	0.15
SPODB	0.00	--	-0.22	-0.06	0.00
ZAJ_TOL	--	--	--	--	0.15
SPREM	--	--	--	--	0.02
USPEH	0.03	-0.03	0.00	--	--

Standardized Expected Change for BETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	0.16
SPODB	0.00	--	-0.21	-0.08	0.00
ZAJ_TOL	--	--	--	--	0.19
SPREM	--	--	--	--	0.03
USPEH	0.03	-0.04	0.00	--	--

Modification Indices for GAMMA

	VODJE	SODEL
USPOS	--	--
SPODB	--	--
ZAJ_TOL	--	--
SPREM	0.11	0.18
USPEH	0.41	0.45

Expected Change for GAMMA

	VODJE	SODEL
USPOS	--	--
SPODB	--	--
ZAJ_TOL	--	--
SPREM	0.07	0.04
USPEH	-0.04	-0.04

Standardized Expected Change for GAMMA

	VODJE	SODEL
USPOS	--	--
SPODB	--	--
ZAJ_TOL	--	--
SPREM	0.09	0.05
USPEH	-0.05	-0.05

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for PSI

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--				
SPODB	0.00	--			
ZAJ_TOL	8.32	7.53	--		
SPREM	--	0.14	--	--	
USPEH	2.46	0.07	0.01	0.03	--

Expected Change for PSI

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--				
SPODB	0.00	--			
ZAJ_TOL	-0.25	-0.17	--		
SPREM	--	-0.02	--	--	
USPEH	0.06	0.01	0.00	0.01	--

Standardized Expected Change for PSI

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--				
SPODB	0.00	--			
ZAJ_TOL	-0.24	-0.16	--		
SPREM	--	-0.03	--	--	
USPEH	0.06	0.01	0.00	0.01	--

Modification Indices for THETA-EPS

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
USP1	--					
USP2	--	--				
SPO1	1.30	5.64	--			
SPO2	1.94	0.30	--	--		
ZT1	0.57	0.82	1.48	0.14	--	
ZT2	0.17	2.18	2.19	0.74	--	--
ZT3	0.36	0.30	1.34	0.18	2.30	--
SP1	0.84	0.05	1.11	0.00	0.78	0.02
SP2	0.21	3.25	3.70	1.26	2.69	1.82
USPS1	0.21	0.00	0.07	1.13	3.25	3.70
USPS2	0.69	2.43	0.00	1.50	2.68	2.20

Modification Indices for THETA-EPS (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2
ZT3	--				
SP1	0.34	--			
SP2	0.00	0.10	--		
USPS1	1.51	0.06	0.01	--	
USPS2	0.47	0.00	0.17	--	--

Expected Change for THETA-EPS

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
USP1	--					
USP2	--	--				
SPO1	0.04	-0.07	--			
SPO2	0.05	0.02	--	--		
ZT1	-0.02	0.03	-0.04	-0.02	--	
ZT2	-0.01	-0.04	0.05	-0.03	--	--
ZT3	0.02	0.02	-0.04	0.02	-0.11	--
SP1	0.03	-0.01	-0.04	0.00	-0.03	0.00
SP2	-0.02	-0.06	0.08	-0.05	-0.07	0.05
USPS1	0.01	0.00	-0.01	-0.04	0.06	-0.05
USPS2	-0.02	0.04	0.00	0.04	-0.05	0.04

Expected Change for THETA-EPS (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2
ZT3	--				
SP1	0.02	--			
SP2	0.00	-0.04	--		
USPS1	0.04	-0.01	0.00	--	
USPS2	-0.02	0.00	0.02	--	--

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
VOD1	0.12	0.22	0.01	3.85	0.39	1.18
VOD2	1.55	1.73	2.23	2.70	2.18	3.88
SOD1	0.20	0.08	2.31	5.21	2.54	0.97
SOD2	0.01	0.02	0.05	0.43	5.72	0.04

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2
VOD1	1.07	4.56	11.15	1.44	1.64
VOD2	3.29	0.58	0.42	0.30	2.21
SOD1	0.16	0.00	1.99	5.92	1.06
SOD2	2.00	5.11	0.03	2.42	0.24

Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	USP1	USP2	SPO1	SPO2	ZT1	ZT2
VOD1	-0.01	-0.01	0.00	0.07	0.02	-0.03
VOD2	-0.03	0.03	-0.05	-0.06	0.04	0.04
SOD1	-0.01	0.01	0.04	-0.07	0.04	-0.02
SOD2	0.00	0.00	0.01	0.02	-0.08	-0.01

Expected Change for THETA-DELTA-EPS (continued)

	ZT3	SP1	SP2	USPS1	USPS2
--	-----	-----	-----	-------	-------

VOD1	0.03	-0.07	0.12	-0.03	0.03
VOD2	-0.05	0.02	-0.02	0.01	-0.03
SOD1	0.01	0.00	-0.04	0.05	-0.02
SOD2	0.05	0.08	0.01	-0.05	-0.01

Modification Indices for THETA-DELTA

	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
VOD1	--			
VOD2	--	--		
SOD1	5.14	6.16	--	
SOD2	0.21	0.76	--	--

Expected Change for THETA-DELTA

	VOD1	VOD2	SOD1	SOD2
VOD1	--			
VOD2	--	--		
SOD1	-0.06	0.06	--	
SOD2	0.01	-0.02	--	--

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	1.08	--	--	--	--
USP2	0.93	--	--	--	--
SPO1	--	1.08	--	--	--
SPO2	--	1.26	--	--	--
ZT1	--	--	0.97	--	--
ZT2	--	--	1.04	--	--
ZT3	--	--	0.94	--	--
SP1	--	--	--	0.76	--
SP2	--	--	--	0.76	--
USPS1	--	--	--	--	0.84
USPS2	--	--	--	--	0.93

LAMBDA-X

	VODJE	SODEL
VOD1	1.02	--
VOD2	1.02	--
SOD1	--	1.02
SOD2	--	1.04

BETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	--
SPODB	--	--	--	--	--
ZAJ_TOL	0.32	0.41	--	--	--
SPREM	0.18	0.44	0.09	--	--
USPEH	--	--	--	0.72	--

GAMMA

	VODJE	SODEL
USPOS	0.72	0.12
SPODB	0.79	0.09
ZAJ_TOL	--	--
SPREM	--	--
USPEH	--	--

Correlation Matrix of ETA and KSI

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH	VODJE
USPOS	1.00					
SPODB	0.71	1.00				
ZAJ_TOL	0.61	0.63	1.00			
SPREM	0.55	0.63	0.48	1.00		
USPEH	0.40	0.45	0.35	0.72	1.00	
VODJE	0.82	0.86	0.61	0.58	0.42	1.00

SODEL 0.71 0.73 0.53 0.50 0.36 0.82
Correlation Matrix of ETA and KSI (continued)

SODEL
SODEL 1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

USPOS **SPODB** **ZAJ_TOL** **SPREM** **USPEH**
0.32 0.26 0.55 0.58 0.48

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

VODJE **SODEL**
USPOS 0.72 0.12
SPODB 0.79 0.09
ZAJ_TOL 0.55 0.08
SPREM 0.53 0.07
USPEH 0.38 0.05

Total and Indirect Effects

Total Effects of KSI on ETA

	VODJE	SODEL
USPOS	0.76 (0.11)	0.13 (0.11)
	6.82	1.15
SPODB	0.84 (0.13)	0.09 (0.13)
	6.47	0.75
ZAJ_TOL	0.53 (0.09)	0.07 (0.07)
	5.87	1.09
SPREM	0.39 (0.06)	0.05 (0.05)
	6.27	0.96
USPEH	0.31 (0.06)	0.04 (0.04)
	5.62	0.97

Indirect Effects of KSI on ETA

	VODJE	SODEL
USPOS	--	--
SPODB	-	-
ZAJ_TOL	0.53 (0.09)	0.07 (0.07)
	5.87	1.09
SPREM	0.39 (0.06)	0.05 (0.05)
	6.27	0.96
USPEH	0.31 (0.06)	0.04 (0.04)
	5.62	0.97

Total Effects of ETA on ETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	--
SPODB	-	-	-	-	-
ZAJ_TOL	0.29 (0.09)	0.37 (0.09)	-	-	-
	3.15	4.21			
SPREM	0.15 (0.09)	0.34 (0.08)	0.07 (0.08)	-	-
	1.66	4.10	0.93		
USPEH	0.12 (0.07)	0.27 (0.07)	0.06 (0.06)	0.80 (0.10)	-
	1.65	4.02	0.92	8.13	

Largest Eigenvalue of B*B' (Stability Index) is 0.634

Indirect Effects of ETA on ETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	--
SPODB	-	-	-	-	-
ZAJ_TOL	-	-	-	-	-
SPREM	0.02 (0.02)	0.03 (0.03)	-	-	-
	0.88	0.92			
USPEH	0.12 (0.07)	0.27 (0.07)	0.06 (0.06)	-	-
	1.65	4.02	0.92		

Total Effects of ETA on Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	1.00	--	--	--	--
USP2	0.86 (0.05)	-	-	-	-
	19.03				
SPO1	-	-	1.00	-	-
SPO2	- (0.06)	-	1.16	-	-
	18.47				
ZT1	0.29 (0.09)	0.37 (0.09)	1.00	-	-
	3.15	4.21			
ZT2	0.31 (0.10)	0.39 (0.09)	1.07 (0.07)	-	-
	3.20	4.31	15.99		
ZT3	0.28 (0.09)	0.36 (0.09)	0.97 (0.07)	-	-
	3.18	4.12	14.04		
SP1	0.15 (0.09)	0.34 (0.08)	0.07 (0.08)	1.00	-
	1.66	4.10	0.93		
SP2	0.15 (0.09)	0.34 (0.09)	0.07 (0.08)	1.01 (0.11)	-
	1.68	3.92	0.92	9.12	
USPS1	0.12 (0.07)	0.27 (0.07)	0.06 (0.06)	0.80 (0.10)	1.00
	1.65	4.02	0.92	8.13	
USPS2	0.13 (0.08)	0.30 (0.08)	0.06 (0.07)	0.88 (0.11)	1.11 (0.11)
	1.69	3.86	0.93	8.34	10.52

Indirect Effects of ETA on Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	--	--	--	--	--
USP2	-	-	-	-	-
SPO1	-	-	-	-	-
SPO2	-	-	-	-	-
ZT1	0.29 (0.09)	0.37 (0.09)	-	-	-
	3.15	4.21			
ZT2	0.31 (0.10)	0.39 (0.09)	-	-	-
	3.20	4.31			
ZT3	0.28 (0.09)	0.36 (0.09)	-	-	-
	3.18	4.12			
SP1	0.15 (0.09)	0.34 (0.08)	0.07 (0.08)	-	-
	1.66	4.10	0.93		
SP2	0.15 (0.09)	0.34 (0.09)	0.07 (0.08)	-	-
	1.68	3.92	0.92		
USPS1	0.12 (0.07)	0.27 (0.07)	0.06 (0.06)	0.80 (0.10)	-
	1.65	4.02	0.92	8.13	
USPS2	0.13 (0.08)	0.30 (0.08)	0.06 (0.07)	0.88 (0.11)	-
	1.69	3.86	0.93	8.34	

Total Effects of KSI on Y

	VODJE	SODEL
USP1	0.76 (0.11)	0.13 (0.11)
	6.82	1.15
USP2	0.66 (0.09)	0.11 (0.10)
	6.94	1.15
SPO1	0.84 (0.13)	0.09 (0.13)
	6.47	0.75
SPO2	0.97 (0.14)	0.11 (0.15)
	6.83	0.75
ZT1	0.53 (0.09)	0.07 (0.07)
	5.87	1.09
ZT2	0.56 (0.09)	0.08 (0.07)
	6.32	1.08
ZT3	0.51	0.07

	(0.09)	(0.06)
	5.98	1.08
SP1	0.39	0.05
	(0.06)	(0.05)
	6.27	0.96
SP2	0.40	0.05
	(0.07)	(0.05)
	5.77	0.98
USPS1	0.31	0.04
	(0.06)	(0.04)
	5.62	0.97
USPS2	0.35	0.04
	(0.06)	(0.05)
	5.64	0.98

Standardized Total and Indirect Effects

Standardized Total Effects of KSI on ETA

	VODJE	SODEL
USPOS	0.72	0.12
SPODB	0.79	0.09
ZAJ_TOL	0.55	0.08
SPREM	0.53	0.07
USPEH	0.38	0.05

Standardized Indirect Effects of KSI on ETA

	VODJE	SODEL
USPOS	--	--
SPODB	--	--
ZAJ_TOL	0.55	0.08
SPREM	0.53	0.07
USPEH	0.38	0.05

Standardized Total Effects of ETA on ETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	--
SPODB	--	--	--	--	--
ZAJ_TOL	0.32	0.41	--	--	--
SPREM	0.21	0.48	0.09	--	--
USPEH	0.15	0.35	0.07	0.72	--

Standardized Indirect Effects of ETA on ETA

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USPOS	--	--	--	--	--
SPODB	--	--	--	--	--
ZAJ_TOL	--	--	--	--	--
SPREM	0.03	0.04	--	--	--
USPEH	0.15	0.35	0.07	--	--

Standardized Total Effects of ETA on Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	1.08	--	--	--	--
USP2	0.93	--	--	--	--
SPO1	--	1.08	--	--	--
SPO2	--	1.26	--	--	--
ZT1	0.31	0.40	0.97	--	--
ZT2	0.33	0.43	1.04	--	--
ZT3	0.30	0.39	0.94	--	--
SP1	0.16	0.37	0.07	0.76	--
SP2	0.16	0.37	0.07	0.76	--
USPS1	0.12	0.29	0.06	0.60	0.84
USPS2	0.14	0.32	0.06	0.67	0.93

Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	USPOS	SPODB	ZAJ_TOL	SPREM	USPEH
USP1	--	--	--	--	--
USP2	--	--	--	--	--
SPO1	--	--	--	--	--
SPO2	--	--	--	--	--
ZT1	0.31	0.40	--	--	--
ZT2	0.33	0.43	--	--	--
ZT3	0.30	0.39	--	--	--
SP1	0.16	0.37	0.07	--	--
SP2	0.16	0.37	0.07	--	--
USPS1	0.12	0.29	0.06	0.60	--
USPS2	0.14	0.32	0.06	0.67	--

Standardized Total Effects of KSI on Y

	VODJE	SODEL
USP1	0.77	0.13
USP2	0.67	0.12
SPO1	0.85	0.10
SPO2	0.99	0.11
ZT1	0.54	0.07
ZT2	0.57	0.08
ZT3	0.52	0.07
SP1	0.40	0.05
SP2	0.40	0.05
USPS1	0.32	0.04
USPS2	0.35	0.05

9.3 Študije primerov

9.3.1 Primer 1: Trgovsko podjetje s tehničnim blagom

9.3.1.1 Podjetje in datum intervjuja

Srednje veliko podjetje z 210 zaposlenimi v Sloveniji ter 430 na Hrvaškem.

Datum intervjuja: 12. februar 2010, 9.15-10.30

9.3.1.2 Podpora usposabljanj s strani nadrejenih

Po izvedenih usposabljanjih se nadrejeni vedno pogovorijo z udeleženci o njihovih vtisih z usposabljanj, o vsebini, o tem, kaj bodo morebiti od naučenega uporabili pri svojem delu ipd. Za to, da se srečanje dejansko izvede, poskrbi vodstvo podjetja. Kadrovska služba nadrejenim takoj po usposabljanjih pošlje o obvestilo o udeležbi zaposlenih na usposabljanjih, v obvestilu pa izrazi pričakovanje, da nadrejeni z udeležencem usposabljanja v roku enega tedna izvedejo individualni razgovor.

9.3.1.3 Podpora usposabljanj s strani sodelavcev

V podjetju prepoznavajo potrebo po vzdrževanju stikov z udeleženci usposabljanj, po mesečnih svetovanjih po prodajnih enotah, po stalnosti izobraževanja in stalnosti kadrov. Vodstvo zaznava, da tovrstne dejavnosti krepijo pozitiven odnos zaposlenih do usposabljanj in dela.

V podjetju imajo pozitivno mnenje o seminarjih, ki jih organizirajo za mešane skupine (po narodnosti in izkušnjah). Tako prihaja do spoznavanja ljudi med sabo in do intenzivnejše in bolj koristne izmenjave znanja in delovnih izkušenj.

9.3.1.4 Spodbude za uporabo naučenega

Enkrat mesečno predstavnik vodstva po prodajnih centrih izvaja svetovanje zaposlenim. To je pomemben mehanizem vzdrževanja stikov s prodajnimi enotami in zaposlenimi znotraj njih ter možnega spodbujanja uporabe naučenega na usposabljanjih.

V podjetju obstajajo zapisane smernice delovanja za vodje in smernice za ostale zaposlene. V njih so zapisane ključne usmeritve za delovanje posameznikov in vrednote, ki naj jih gojijo v podjetju ipd.

Enkrat na dva meseca po prodajnih enotah izvajajo skrivne nakupe. Po vsakem nakupu izvajalec kontaktira vodjo enote in mu podrobno poroča o svojih izkušnjah, hkrati pa odda pisno poročilo. Ugotovitve skrivnih nakupov služijo kot izhodišče za pogovor nadrejenega in zaposlenih ter za povratno informacijo.

9.3.1.5 Udeleženci usposabljanj ter vsebine usposabljanj

Izvajajo permanentna izobraževanja za dva segmenta zaposlenih – zaposlene v trgovinah ter za vodstvene delavce. Za zaposlene v trgovinah izvajajo letno po dva seminarja. Vsebina seminarjev je s področij stroke, dela, informatike ipd., poleg tovrstnih vsebin pa dobavitelji za zaposlene izvedejo 2 do 3 seminarje s področja blagoznanstva.

Vodstveni delavci, ki delajo v prodajnih centrih, imajo 1-2 seminarja letno, predvsem z vsebinskih področij vodenja kadrov. Enako velja tudi za vodje v upravi (nabava, marketing, finance ipd.). Tudi ti se udeležujejo seminarjev s področja vodenjskih veščin, pa tudi stroke, aktualnih sprememb v zakonodaji ipd. Za oddelek nabave se npr. organizira 1-2 seminarja letno s področij pogajanj ter komunikacije z dobavitelji. Seminarji s področja informacijske tehnologije se izvajajo najmanj pogosto, potekajo večinoma v Avstriji in od udeležencev zahtevajo dobro znanje tujega jezika.

9.3.1.6 Sistematika usposabljanj

Priprava na usposabljanja v smislu analize potreb poteka v komunikaciji med izvajalcem usposabljanja, ki je običajno zunanje podjetje oziroma posameznik, ter kadrovske funkcije v podjetju. Običajno poteka v obliki dvodnevne delavnice.

Vsebine, vrednote, pravila, na katerih temeljijo usposabljanja, so osnovane na Smernicah.

Na seminarje udeležence iz vrst zaposlenih prijavlja njihov nadrejeni. Koga bo določil, je stvar njegove subjektivne presoje.

Pristopi in metode, ki se jih v podjetju poslužujejo, so delavnice, obiski v prodajnih enotah, učenje na delovnem mestu, individualne inštrukcije, akademija za obetavne kadre.

9.3.1.7 Pristopi k usposabljanjem

a) Akademija za vodje v maloprodaji

V podjetju poteka t. i. Akademija za vodje v maloprodaji (*Retail Leadership Academy*). Namenjena je vodstvenim delavcem v prodajnih centrih. Organizirana je dvonivojsko. Na

prvi ravni se usposabljujejo vodje oddelkov, na drugi ravni pa vodje celotnih prodajnih centrov. Udeležba na akademiji je obvezna tudi za vse novo zaposlene vodje v prodajnih centrih in za zaposlene, ki bodo napredovali v vodje oddelkov ali vodje prodajnih centrov.

Usposabljanja v okviru akademije so zastavljena modularno, z uporabo modernih metod poučevanja, osnovana pa so na delu in praksi. Poslužujejo se delavniškega načina dela z maksimalno 12 udeleženci. Vsebina usposabljanj se navezuje na splošna načela v podjetju, smernice vodenja ter interni »know-how«.

Akademija poteka 2-3 leta in vsega skupaj obsega 32 dni seminarjev. Poleg tega se izvedejo obiski vodij v upravi, druga raven Akademije pa se zaključi s projektno nalogo in zaključno predstavitvijo. Obe ravni usposabljanj temeljita na Smernicah vodenja in v njih zapisanih pravilih.

Smisel akademije je razvoj vrhunskih vodstvenih delavcev. Prvi del Akademije, ki je pravzaprav priprava nanjo, je namenjen zaposlenim in novo zaposlenim, pri katerih podjetje prepozna potencial za vodjo oddelka. Usposabljanja tega dela se zaključijo s testi za določanje potenciala. Tisti zaposleni, ki ta test uspešno opravijo, se udeležijo prve ravni Akademije. Z določanjem potenciala se zaključuje tudi druga raven Akademije. Namen tega testa je prepoznavanje potencialov za vodje največjih prodajnih centrov in regijskih vodij prodaje. Posamezniki, pri katerih podjetje prepozna tovrstni potencial, so vključeni v nadaljevalne programe visokega potenciala.

b) Individualno inštruiranje (coaching)

Zadnja štiri leta v podjetju pogosteje uporabljajo to obliko usposabljanja. Gre za ciljno usmerjeno dejavnost, namenjeno izključno vodstvenemu kadru. Posameznik je deležen takšne oblike usposabljanja v primerih, ko se v enoti/podjetju in v povezavi z njim soočijo s problemom, ki utegne dolgoročno slabiti njegovo uspešnost in s tem tudi uspešnost enote/podjetja.

Usposabljanje traja od pol do enega leta. Po uvodnih psiholoških testih in spoznavanjem s posameznikom in njegovimi težavami izvajalec inštrukcij pripravi individualni program usposabljanja.

Letno izvajajo tovrstna usposabljanja za 2-3 posameznike.

V podjetju imajo zelo pozitivne zaznave glede uspešnosti tovrstnega usposabljanja – ugotavljajo, da se rezultat pozna takoj (npr. vodje, ki so preveč strogi, deloholiki in slabo vplivajo na svoj kolektiv, se hitro spremenijo pri delu v svojem siceršnjem življenju).

c) notranji trenerji za izvedbo usposabljanj neposredno na delovnem mestu

V podjetju imajo tudi t. i. notranje trenerje. Ti neposredno na delovnem mestu izvajajo usposabljanja za novo zaposlene, za tiste, ki so spremenili področje svojega dela in utegnejo zaradi tega imeti določene težave, ter za tiste, ki imajo na delovnem mestu določene težave.

9.3.1.8 Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj

Ovrednotenje usposabljanj se izvaja s pomočjo anket zadovoljstva. Te po usposabljanju izpolnijo udeleženci, poleg tega pa se kakovost in uporabnost usposabljanj vrednoti tudi skozi razgovore, ki jih imajo po usposabljanju z udeleženci njihovi nadrejeni.

Sklepajo, da je posledica dobro urejenega področja usposabljanja tudi fluktuacija kadrov, ki je v primerjavi s konkurenčnimi podjetji zelo nizka.

Očitne pa so, vsaj po izvajanju individualnih inštrukcij, tudi spremembe v odnosu vodstvenega kadra do sodelavcev in obratno. Zaposleni imajo radi izobražene vodje, saj takšni vodje zmorejo dajati boljše napotke za delo.

Učinek usposabljanj se po izvedenem usposabljanju pokaže tudi tako, da zadovoljni (nezadovoljni) udeleženci kličejo kadrovsko funkcijo in jih obveščajo o usposabljanju, ga bodisi pohvalijo ali pograjajo ipd.

9.3.2 Primer 2: Banka

9.3.2.1 Podjetje in datum intervjuja

Banka s 500 zaposlenimi.

Datum intervjuja: 25. februar 2010, 11.00-13.00

9.3.2.2 Podpora usposabljanj s strani nadrejenih

Največja težava, ki jo v kadrovski službi banke zaznavajo na področju usposabljanja in razvoja kadrov, je negativen odnos glavnega, posledično pa tudi ostalega managementa in zaposlenih do znanja in do usposabljanj.

9.3.2.3 Podpora usposabljanj s strani sodelavcev

Mehanizmov, ki bi urejali ali ugotavljali stanje na tem področju, v banki nimajo vzpostavljenih.

9.3.2.4 Spodbude za uporabo naučenega

Spodbud za uporabo naučenega v banki ni zaznati. Negativen odnos do učenja in znanja, ki ga goji vodilni management, ter neudeleževanje usposabljanj z njihove strani, deluje negativno tudi na ostali management in zaposlene.

9.3.2.5 Udeleženci usposabljanj in vsebine usposabljanj

Kot je bilo že omenjeno, se management usposabljanj skorajda ne udeležuje, zelo so se v zadnjih letih zmanjšale udeležbe na jezikovnih tečajih in v formalnem izobraževanju. Izvajajo v pretežni meri zakonsko določena usposabljanja, ostalega malo.

9.3.2.6 Sistematika usposabljanj

Usposabljanja v banki načrtujejo na letni ravni.

Program strokovnega usposabljanja kadrovske službe pomagajo vsebinsko sooblikovati direktorji sektorjev. Pri tem pristopu k načrtovanju usposabljanj gre za usposabljanja standardnih vsebin, ki so vezane na določeno stroko. Usposabljanja za učenje mehkejših veščin (veščine vodenja, komunikacije, organizacije lastnega časa, izvajanja letnih

razgovorov ipd.) načrtuje kadrovska služba sama, pobudo za njihovo izvedbo pa mora priti s strani uprave banke.

O načrtovanem programu kadrovska služba obvesti organizacijske enote banke. Sama in po lastni presoji zapiše tudi sezname morebitnih udeležencev usposabljanj iz organizacijskih enot.

Vsako udeležbo na usposabljanjih mora potrditi direktor ustreznega sektorja. Za usposabljanja, katerih vrednost presega določen znesek, pa je potrebna tudi potrditev pristojnega člana uprave.

Težava pri načrtovanju usposabljanj, pri razvojnem delu z zaposlenimi in pri načrtovanju karier, je majhno število zaposlenih v kadrovski službi. Tri zaposlene v kadrovski službi ne zmorejo takšnega bremena. Mnenje vodje kadrovske službe je, da gre pri usposabljanjih, ki jih izvajajo v banki, v pretežni meri le za »gašenje požarov«, ne pa za sistematičen in načrten pristop k usposabljanju.

Usposabljanj v tujini se posebej ne načrtuje, se pa jih glede na potrebe udeležujejo predvsem vodilni strokovnjaki in vodilni management.

9.3.2.7 *Pristopi k usposabljanjem*

V banki izvajajo interna usposabljanja, pri katerih so izvajalci notranji strokovnjaki. Gre na primer za usposabljanja s področja opredeljevanja bonitete podjetij, rešitev v informatiki, pravnih vsebin – npr. instrumentov zavarovanja ipd.

Potencialov zaposlenih ne ugotavljajo, ne načrtujejo kariernega razvoja, ne prepoznavajo ključnih kadrov. Intuitivno se sicer zavedajo, kdo so ključni kadri, vendar formalnega spiska, ki bi bil osnova za sistematično delo z njimi, nimajo. Odločitev, koga umestiti med ključne kadre, je večinoma odločitev glavnih managerjev oziroma uprave. Psihološka testiranja izvajajo zelo redko, če pa že, njihovih ugotovitev ne upoštevajo.

Pred leti je banka zelo podpirala svoje zaposlene pri formalnem izobraževanju ob delu, tako da je prispevala polovico ali pa celo celotno šolnino. Tega sedaj ni več.

Pred časom so v banki tudi zelo podpirali jezikovna usposabljanja, sedaj tega ni več. Banka podpira le še jezikovna usposabljanja, ki vodijo v mednarodni certifikat, vendar se tovrstnih usposabljanj nihče ne želi udeleževati.

9.3.2.8 *Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj*

Po izvedenem usposabljanju so do obdobja pred dvema letoma udeleženci o poslušanih vsebinah morali spisati prispevek in ga objaviti na intranetu ali v internem glasilu banke, potem pa to ni bila več obveza. Trenutno zopet razmišljajo o tovrstnih sledilnih aktivnostih.

Po izvedenih usposabljanjih izmerijo samo zadovoljstvo udeležencev, drugačnih meritev učinkovitosti ali uspešnosti usposabljanj ne izvajajo.

9.3.3 Primer: Trgovsko podjetje

9.3.3.1 Podjetje in datum intervjuja

Veliko trgovsko podjetje z 12.000 zaposlenimi v Sloveniji ter 10.000 v tujini.

Datum intervjuja: 4. marec 2010, 9.30-10.30

9.3.3.2 Podpora usposabljanj s strani nadrejenih

Podpora s strani nadrejenih v podjetju ni formalizirana. Vrsta podpore usposabljanj s strani nadrejenih, ki se po mnenju vodje izobraževanja pojavlja v maloprodajni mreži, je gotovo dnevna komunikacija, ki poteka med sedežem podjetja in poslovodji prodajnih enot.

9.3.3.3 Podpora usposabljanj s strani sodelavcev

V intervjuju ni bilo moč prepoznati vsebin s tega področja.

9.3.3.4 Spodbude za uporabo naučenega

Eden od redkih mehanizmov, ki morda spodbujajo uporabo naučenega, je izpostavljanje vsebin usposabljanj v internem časopisu.

Poleg tega imajo v maloprodajnem delu podjetja vzpostavljen sistem interne kontrole, ki preverja, če se v prodajnih enotah izvaja predpisane in pogosto na usposabljanjih posredovane dejavnosti.

Funkcijo spodbujanja uporabe naučenega izvajajo tudi trenerji. Vsak od njih je zadolžen za določeno število prodajnih enot, ki jih redno obiskuje in preverja kakovost pozicioniranja in higiene. To so tudi vsebine, ki jih pokrivajo v smislu usposabljanja.

9.3.3.5 Udeleženci usposabljanj in vsebine usposabljanj

V okviru kratkih usposabljanj v podjetju izvajajo zakonsko zahtevana usposabljanja (prva pomoč, varstvo pri delu, HACCAP), strokovna usposabljanja (izvajajo dobavitelji blaga, strokovnjaki), razpisna usposabljanja (veščine vodenja in osebni razvoj), usposabljanja za ključne in obetavne kadre (vodstvena mesta v maloprodaji in režiji od določenega plačilnega razreda naprej) ter šolo za poslovodje. Šolo za poslovodje izvajajo tako notranji kot tudi zunanji izvajalci.

80 % usposabljanj, ki jih izvajajo v okviru podjetja, je notranjih usposabljanj. Zaposleni se v manjši meri udeležujejo tudi zunanjega izobraževanja tako doma kot v tujini. Pogosto gre v teh primerih za obiskovanje konferenc in sejmov.

Poleg kratkih usposabljanj v podjetju izvajajo tudi dolgoročne oblike usposabljanj – usposabljanje ob delu, štipendiranje dijakov in študentov ter praktična usposabljanja.

Funkcijo usposabljanja imajo formalizirano in organizirano v obliki 6 kompetenčnih centrov (delikatesa, tehnika, tekstil, kruh, sadje, blagajna). Trenerji so umeščeni vsak v svoj kompetenčni center. Naloga kompetenčnih centrov je skrb za strokovnost trenerjev. V centrih organizirajo srečanja enkrat na štiri mesece. Kontrolo nad delom trenerjev in delovanjem trenerske mreže opravlja interna kontrola.

Podjetje na področju usposabljanja sodeluje tudi s srednjo trgovsko šolo. Na tej šoli namreč izobražuje učitelje in dijake. Ker so člani ustreznih mednarodnih združenj, imajo dostop do pomembnega znanja in informacij, ki jih srednje šole nimajo. Poleg tega imajo v podjetju tudi mentorje za dijake na delovni praksi.

9.3.3.6 Sistematika usposabljanj

Direktorji so tisti, ki določajo vsebine, ki naj bi jih njihovi zaposleni spoznavali na usposabljanjih. Službi izobraževanja enkrat letno, v poletnem času, na razgovorih, ko se na ravni celotnega podjetja opredeljuje načrt izobraževanja, sporočajo potrebe. Včasih direktorji potrebe javijo samoiniciativno in sami od sebe.

V podjetju enkrat letno izvajajo raziskavo merjenja zadovoljstva kupcev. Ugotovitve te raziskave dajejo koristne informacije glede potreb po usposabljanju.

Vsako četrletje po vseh prodajnih enotah izvajajo skrivne nakupe. Ugotovitve skrivnih nakupovalcev v podjetju uporabijo, ko enkrat letno načrtujejo vsebine usposabljanj.

Sistem letnih razgovorov služi bolj za dialog z zaposlenimi ter za posredovanje povratne informacije, ne pa za načrtovanje razvoja, dela in uspešnosti. V pretežni meri so namenjeni režijskim delavcem. V manjši meri preko letnih razgovorov prepoznajo tudi potrebe po usposabljanju.

Služba za izobraževanje na podlagi zaznanih potreb enkrat letno izdaja katalog usposabljanj. V njem navede vsa usposabljanja, njihov namen, cilje, predavatelje, opredeljene so cene. Na podlagi kataloga izvedejo načrtovanje programa usposabljanja za prihodnje leto.

9.3.3.7 *Pristopi k usposabljanjem*

a) Mednarodna akademija

Za ključne in obetavne kadre v podjetju izvajajo interno mednarodno akademijo. Gre za modularno usposabljanje z rednimi mesečnimi srečanji in v obsegu 100 ur. Izvajajo jih tako notranji kot zunanji izvajalci, vključujejo pa tudi izdelavo praktične naloge (npr. z naslovom »Ali se podjetju izplačajo bencinski servisi?«).

b) Šola za poslovodje in njihove namestnike

V šolo za poslovodje vključujejo vse poslovodje iz maloprodaje in njihove namestnike. Gre za 40 urni program. Vsebine, vezane na nabavno politiko ipd., vodijo notranji izvajalci, zunanji izvajalci pokrivajo predvsem vsebine komunikacije. Kot izvajalci sodelujejo tudi direktorji in člani uprave. V usposabljanje vključujejo tudi nekoliko drugačne metode poučevanja – okrogle mize, ki jih vodijo člani uprave. Zaposleni takšen stik z vodstvom podjetja zelo cenijo.

c) Orientacijska usposabljanja za novo zaposlene

Za nove zaposlene prav tako sistematično izvajajo usposabljanja. Pri zaposlitvi vsak dobi priročnik, v katerem so podrobno opisane vse pomembne stvari o podjetju, na osnovi priročnika pa je osnovan tudi uvajalni seminar oziroma delavnica. Ta usposabljanja izvajajo izključno notranji izvajalci.

d) Trenerska mreža

Zelo pomemben mehanizem za izvajanje usposabljanj je trenerska mreža. To je sistem, ki je vključen le v maloprodajni del podjetja. Trenerji so najboljši prodajalci, blagajniki ipd., ki so deležni 50 ur izobraževanja in ki na ta način pridobijo certifikat. V podjetju imajo približno 400 trenerjev. Ti izvajajo usposabljanja, ki so v pretežni meri vsebinsko vezana na pozicioniranje blaga in higieno, posvečajo pa se predvsem novo zaposlenim, tistim, ki so premeščeni, ter slabše ocenjenim zaposlenim. Trenerji tudi obiskujejo prodajne enote, ki so jim dodeljene, ter preverjajo pozicioniranje in higieno. Za znanje trenerjev skrbijo notranji učitelji – inštruktorji. Nudijo jim informacije, rešujejo njihove dileme, pogosto skupaj zahajajo na teren. V podjetju imajo 29 inštruktorjev.

e) Individualno inštruiranje (coaching)

Deležni so ga samo izvršni direktorji in ravni nad njimi.

9.3.3.8 Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj

Učinkov usposabljanj v smislu sprememb v znanju, stališčih, vedênju in rezultatih v podjetju ne merijo. Po usposabljanjih izmerijo le zadovoljstvo udeležencev. Menijo, da se kakovost trenerske mreže deloma odraža tudi skozi skrivne nakupe.

Po izvedenem usposabljanju v podjetju načrtno ne izvajajo sledilnih aktivnosti. Vse je prepuščeno posameznim vodjem in je popolnoma neformalizirano.

Neformalne sledilne aktivnosti je moč prepoznati pri delovanju trenerske mreže oziroma pri usposabljanju zaposlenih v maloprodajni mreži. Eden od neformalnih mehanizmov je dnevna komunikacija izobraževalnega oddelka s poslovodji.

Kontrolo v maloprodajni mreži, tudi v smislu uporabe na usposabljanjih naučenega znanja, izvajajo interni kontrolorji.

Poleg tega se v podjetju, sicer nesistematično in dokaj stihijsko, opisi usposabljanj in vtisov z njih pojavljajo v internem časopisu.

9.3.4 Primer 4: Proizvodno-storitveno podjetje

9.3.4.1 Podjetje in datum intervjuja

Veliko proizvodno-storitveno podjetje s 5.000 zaposlenimi v Sloveniji.

Datum intervjuja: 11. marec 2010, 14.00-15.30

9.3.4.2 Podpora usposabljanj s strani nadrejenih

Formalnih oblik podpore usposabljanj s strani nadrejenih v podjetju ni moč zaznati. Deloma je to tudi zaradi velikosti poslovnega sistema.

9.3.4.3 Podpora usposabljanj s strani sodelavcev

V intervjuju ni bilo moč prepoznati vsebin s tega področja.

9.3.4.4 Spodbude za uporabo naučenega

O udeležbah na usposabljanjih udeleženci poročajo na primer na rednih srečanjih – koordinacijah. Razložijo lahko na primer, kaj so zanimivega slišali, kaj bi lahko uporabili pri delu ipd.

Udeleženci, ki zaključijo formalne oblike izobraževanja, in tisti, ki zaključijo bolj zanimiva usposabljanja (npr. v tujini), pogosto predstavijo svoje zaključne naloge ali vsebino usposabljanj v internem glasilu. Občasno pa v podjetju organizirajo srečanja, na katerih ti udeleženci svoje izkušnje predstavijo zainteresiranim sodelavcem.

9.3.4.5 Udeleženci usposabljanj ter vsebine usposabljanj

Zaradi velikosti podjetja je potrebna sistematika pri usposabljanjih.

9.3.4.6 Sistematika usposabljanj

V podjetju imajo izdelan katalog izobraževalnih potreb oziroma usposabljanj. V njem so opisana vsa usposabljanja, ki jih za svoje zaposlene izvajajo. V katalogu so navedeni samo standardni programi.

Potrebe po usposabljanjih v podjetju ugotavljajo celo leto, prav tako celo leto prepoznavajo vrzeli, ki bi jih lahko z usposabljanji premostili. Letno načrtovanje usposabljanj poteka v

poletnih mesecih, vsako leto, izkušnje pa kažejo, da je najbolje, če se načrtuje po končanih letnih razgovorih.

Na rednih srečanjih – koordinacijah direktorji naročajo dodatna usposabljanja. Če so namenjena vodjem, usposabljanja kadrovska služba poišče na trgu, sicer pa jih izvajajo sami.

Pri ugotavljanju potreb po usposabljanju oziroma pri načrovanju usposabljanj upoštevajo na primer uvedbe novih programskih orodij (npr. SAP), osvajanje novih prodajnih trgov, zakonske zahteve, spremembe tehnologije ipd.

9.3.4.7 *Pristopi k usposabljanjem*

a) Managerska akademija

Pomemben prestop k usposabljanjem je Managerska akademija. Imenujejo jo tudi mali MBA. V njo vključujejo vodilne osebnosti v podjetju – tako na strokovnem področju kot tudi na področju vodenja. Gre pravzaprav za kadre z velikim razvojnim potencialom. V okviru Managerske akademije udeleženci izdelujejo poslovni načrt, ki ga na koncu predstavijo poslovodstvu. Izdelujejo ga pod vodstvom mentorja. Mentorji so izvršni direktorji, lahko pa so tudi zunanji. Akademija traja eno leto. Izvajajo jo notranji in zunanji izvajalci. Med notranjimi izvajalci je tudi domači management. Med kadri, ki so vključeni v akademijo, vedno kdo izstopa. Kadrovska služba takšne kadre kasneje uporabi pri zapolnjevanju pomembnih delovnih mest, ki se izpraznijo.

b) Interni mentorji

V podjetju se poslužujejo tudi stalnih internih mentorjev. Gre pogosto za starejše, zelo izkušene zaposlene. Igrajo pomembno vlogo pri uvajanju novo zaposlenih, pri izvajanju delovnih praks ipd.

c) Formalno izobraževanje

Velik poudarek namenjajo v podjetju tudi formalnemu izobraževanju. Imajo približno 300 študentov ob delu. Vključevanje v redne izobraževalne programe spodbujajo v podjetju in jih tudi vsako leto načrtujejo.

d) Zelo zanimiv pristop k usposabljanju so t. i. Strateški dnevi mladih. Gre pravzaprav za pogovore o ustvarjalnih problemih. V preteklem letu so na primer izvedli debatno srečanje na temo »ali je blagovna znamka pomembna?« To metodo poučevanja/učenja bodo uvedli tudi v svojo Managersko akademijo. S takšnimi pristopi želijo v podjetju krepiti kulturo dialoga.

e) Vodstvo podjetja oziroma izvršni direktorji se vključujejo v različne projekte, ki potekajo pod vodstvom nekaterih vodilnih univerzitetnih profesorjev. Kot primer omenimo enega od projektov – »Razvoj kulture inovativnosti«

9.3.4.8 Vplivi usposabljanj in dejavnikov usposabljanj

Usposabljanja v podjetju vrednotijo z vidika kakovosti poučevanja ter z vidika učinkovitosti usposabljanj. Kakovosti poučevanja ocenjujejo s pomočjo merjenja zadovoljstva udeležencev usposabljanj, na učinkovitost usposabljanj pa sklepajo preko ocen delovne uspešnosti (kompetenc). Oceno delovne uspešnosti za vsakega zaposlenega opredeli njegov nadrejeni. Občasno v podjetju poskušajo tudi z izvajanjem 360° povratne informacije. Na ta način še nekoliko bolj zanesljivo ugotavljajo, kdo je strokovno napredoval in kdo ne.