

ANDRAGOGIKA IN RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV V (NAVIDEZNEM) NASPROTJU

Kdo nadzoruje učenje odraslih?

Adragogiko in razvoj človeških virov (Human Resources Development) uvrščamo med znanstvene discipline, obema pa je skupno to, da je izobraževanje odraslih osrednji temelj njune teorije in prakse. Razlikujeta pa se predvsem po namenu delovanja in pogledu na izobraževanje odraslih. Največja raznolikost med njima se kaže pri namenu in nadzoru ciljev izobraževanja.

CILJI RAZVOJA ČLOVEŠKIH VIROV

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvojem človeških virov v delovnih organizacijah, so glede svojih ciljev bolj ali manj enotni. Sistem razvoja človeških virov (v nadaljevanju HRD) naj bi pripomogel k večji učinkovitosti zaposlenih oziroma »povečal delovno uspešnost, glede na organizacijske zahteve« (ASTD-USDL, 1990; Knowles, 1990; McLagan, 1989; Swanson, 1995).

Drugi pa zopet verjamejo, da bi se delo v zvezi s HRD moralo osrediniti na individualni razvoj in osebno izpopolnjevanje, ne da bi pri tem delovno učinkovitost uporabili kot osnovni merski instrument. Obema tokovima pa je skupno to, da želita z aktivnostmi HRD izboljšati posameznikovo delovno izvedbo (performance). V ospredju prizadevanj v zvezi s HRD je tako ali drugače vselej vprašanje posameznikovega prispevka k delu.

Tako je Holton (1998) izdelal in strokovnjakom HRD predlagal zelo uporabno taksonomijo, v kateri jih je opozoril, da morajo biti pozorni na:

- rezultate izvedbe (performance outcomes) in
- upravljalce izvedbe (performance drivers).

HRD je v veliko podjetjih v Sloveniji nekakšen podsistem, ki deluje znotraj večjega organizacijskega sistema. Organizacija pa je defi-

Najprej si oglejmo, kakšna je realnost poslovnega sveta. Podjetja pričakujejo, da se jim bo denar, ki so ga investirali v zaposlene, povrnil (Cascio, 1987). Če delavci ne bi pripomogli k profitabilnosti in vrednosti podjetja, ne bi bilo prav nobenega ekonomskega smisla, da bi vlagali denar v njih, in bi ga bilo bolje vlagati drugam. Tako črno-bela je ekonomska logika. Celotno v neprofitnih organizacijah morajo zaposleni izpolnjevati organizacijske cilje, če želijo preživeti, čeprav se ti cilji ne kažejo v denarju. S prikazom delovanja obračanja kapitala nisem želela prikazati sliko brezčutnega delovnega prostora, kjer z delavci upravljajo kot s stroji, temveč ravno nasprotno. Ničkolikokrat je bilo že dokazano, da je uspeh organizacije neposredno povezan z zadovoljstvom zaposlenih.

nirana kot produktivno podjetje, ki ima svoje poslanstvo in cilje. Če želimo torej, da bo HRD zares pripomogel k ciljem podjetja, morajo biti cilji HRD povezani in vključeni v strateške cilje organizacije kot celote. Če naj funkcija HRD v podjetju dosega uspehe, se mora postaviti vštric drugih poslovnih funkcij, kot so finance, marketing in proizvodnja.

Izvedba, ki je večinoma definirana kot organizacijski sistem izhoda z določeno vrednostjo za kupce oziroma stranke v obliki produktivnosti, pripomore k organizaciji, delovnemu procesu in posameznikom, zaposlenim v njej (Knowles, 1998). Po tej definiciji je izvedba tudi najpomembnejše merilo, s katerimi organizacija meri zastavljene oziroma uresničene cilje. Izvedba se seveda lahko meri različno: stopnja obrata kapitala, profit, kakovost ... Lahko jo merimo na organizacijski, procesni in individualni ravni. Če je funkcija HRD povezana s strateškimi cilji organizacije, ki se merijo prav z izvedbo, je najpomembnejša naloga funkcije HRD skrb za izboljšanje izvedbe na organizacijski, procesni in individualni ravni. Če torej HRD želi postati aktivnost, ki bo »proizvajala« dodano vrednost, se morajo njeni izvajalci zavedati pomena izvedbe v povezavi z doseganjem poslovnih ciljev organizacije.

HRD IN IZBOLJŠANJE IZVEDBE

Kako lahko funkcija HRD izboljša izvedbo? Različno. Tabela 1 prikazuje matriko izvedbenih ravni in variabel, ki nam lahko pomagajo diagnosticirati izvedbene težave (Swanson, 1996, str. 52).

Ta diagnostična matrika kaže številne dejavnike, ki lahko zavirajo izvedbo in hkrati seveda tudi številne izzive ter priložnosti za izboljšanje funkcije HRD.

Kadar poslovneži govorijo o veliki vrednosti podjetja in ključnih kadrih, ponavadi govorijo o znanju in strokovnosti, torej o strokovni

Tabela 1: **Diagnostična matrika izvedbe** (Richard A. Swanson, 1996)

IZVEDBENA VARIABLA	RAVEN IZVEDBE		
	Organizacijska raven	Procesna raven	Individualna raven
Poslanstvo/cilj	Ali je poslanstvo/cilj organizacije v skladu z ekonomsko, politično in kulturno realnostjo?	Ali procesni cilji omogočajo organizaciji izpolnjevati organizacijske in individualne cilje?	Ali so poklicni in osebnostni cilji zaposlenih skladni s cilji organizacije?
Oblikovanje sistema	Ali organizacijski sistem zagotavlja strukturo in politiko za doseganje zelenih ciljev?	Ali je proces oblikovan tako, da deluje kot sistem?	Se zaposleni srečujejo z ovirami, ki zmanjšujejo njihovo delovno izvedbo?
Zmogljivost	Ali ima organizacija vodstvo, kapital in infrastrukturo, da bi dosegla svoje cilje?	Ali proces omogoča kvantitativno, kvalitativno in časovno izvedbo?	Ali imajo zaposleni mentalne, fizične in čustvene sposobnosti za izvedbo?
Motivacija	Ali organizacijska politika in kultura ter sistem nagrajevanja podpirata Zeleno raven izvedbe?	Ali proces zagotavlja informacije in človeški dejavnik za doseganje zelenih ciljev?	Ali je posameznik zainteresiran za učinkovito izvedbo?
Strokovnost	Ali organizacija zagotavlja pravilno selekcijo, politiko izobraževanja in vire?	Ali proces razvoja strokovnosti zagotavlja prilagajanje spremembam?	Ali imajo zaposleni dovolj znanja, sposobnosti in izkušenj za izvedbo?

izvedbi zaposlenih, dejavniku, ki ga najdemo v skrajnem desnem spodnjem kotu diagnostične matrike in ga vselej povezujemo z izobraževanjem. Lahko se kaže kot znanje zaposlenih, industrijsko znanje ali specifično znanje, ki se zahteva za doseganje organizacijske izvedbe.

Če si diagnostično matriko še natančneje ogledamo, kmalu ugotovimo, da ima izobraževanje zaposlenih (izobraževanje odraslih) pomembno vlogo v večini, če ne že v vseh matričnih celicah. Vzemimo na primer, da organizacijski cilji zahtevajo spremembo organizacijske kulture. Izobraževanje ima pri tem nedvomno zahtevno nalogo: razviti in naučiti ljudi novih norm. Tudi oblikovanje vodstvenih zmogljivosti je neposredno povezano z izobraževalnimi procesi. V tistih orga-

Pri uvajanju sprememb v organizacijo ima izobraževanje ključno vlogo.

nizacijah, v katerih se ukvarjajo predvsem z inovacijami, pa sta učenje in izobraževanje vir preživetja.

Pomembna strateška vloga funkcije HRD je tudi oblikovanje organizacijskih zmogljivosti glede na zahtevana znanja in sposobnosti z vidika kratkoročnega in dolgoročnega poslovanja. Izobraževanje odraslih se v tej luči kaže kot najpomembnejša in kritična točka za doseganje delovne izvedbe sedanjega sistema in njegovo nadgradnjo.

HRD IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Kakšno je torej razmerje med funkcijo HRD in izobraževanjem odraslih? Swanson (1996) je definiral HRD kot proces razvoja človekovih zmogljivosti/sposobnosti in veščin skozi organizacijski in osebni razvoj ter izobraževanje za izboljšanje izvedbe na organizacijski, delovno-procesni in individualni ravni. McLagan (1989) meni, da so v funkciji HRD integrirani

izobraževanje in razvoj posameznika, organizacijski razvoj in razvoj kariere za izboljšanje individualne, skupinske in organizacijske učinkovitosti. Iz obeh definicij je povsem jasno,

da je želeni rezultat funkcije HRD izboljšanje izvedbe. Torej lahko z zanesljivostjo rečemo, da je ključna naloga (ne pa tudi edina) funkcije HRD prav izobraževanje.

Seveda je HRD širša disciplina kot izobraževanje odraslih. HRD je lahko vključen tudi v pripravo nove delovne metodologije ali sistematizacije delovnih mest, prevzema odgovornost za izbiro novih kadrov, za izdelavo fleksibilnega sistema nagrajevanja ... Nikakor pa izobraževanje odraslih oziroma andragogika ni podrejeno HRD. Pri obeh je v ospredju izobraževanje odraslih, le da je fokus nadzora različen. Kadar je posameznikova odločitev za izobraževalni proces in kadar je rezultat tak-

šnega izobraževanja povezan z organizacijskimi cilji, govorimo o HRD, kadar pa zahteve po učenju prihajajo od posameznika, ki si pri učenju določa tudi svoja lastna pravila, pa lahko govorimo o andragogiki v polnem pomenu besede. Procesi in aktivnosti HRD niso vedno povezani z izobraževanjem odraslih, tudi ni nujno, da je izobraževanje odraslih vedno organizirano zaradi izboljšanja delovne izvedbe. Rezultat izobraževanja je lahko tudi osebna rast, splošno znanje ali celo znanje na zalogo. Za HRD se izobraževanje odraslih osredini na razvojne intervencije, ki imajo dve razsežnosti: prvič, izobraževanje poteka v organizacijskem kontekstu, in drugič, želeni rezultati izobraževanja (znanje, sposobnosti, veščine) naj bi pripomogli k ciljem celotne organizacije. Nadzor nad izobraževanjem je torej precejšen. Kadar so posameznikovi izobraževalni cilji skladni z organizacijskimi, nadzor niti ni tako očiten ali pa vsaj ne pomeni posebnih ovir in ne sproža napetosti. Kadar pa se posameznikovi cilji ne skladajo s potrebami organizacije, je organizacijski nadzor očitnejši. Strokovnjaki HRD morajo tako vedno uravnovežiti posameznike osebne interese s potrebami organizacije.

Andragoška veda zastopa stališče, da samopodoba odraslega učenca zajema tudi odgovornost za oblikovanje lastnega življenja, ta pa pričakuje, da ga bodo drugi videli kot sposobnega upravljanja z lastnim življenjem. Namen andragogike je naučiti ljudi samoučenja in jim privzgojiti za to potrebne lastnosti.

Ena izmed najbolj priljubljenih idej izobraževanja odraslih je, da želijo imeti posamezniki nadzor nad lastnim učenjem o vseh fazah izobraževalnega procesa. Tako naj bi dosegali boljše učne rezultate. Toda v praksi se je pokazalo, da še zdaleč ne moremo zagovarjati te ideje, saj se je zataknilo že ob vprašanju, kolikšen nadzor odrasli sploh želijo in zmorejo.

Ali odrasli sploh želijo nadzorovati lastno učenje?

Princip samopodobe v izobraževanju odraslih je velikokrat zamegljen z demokratičnimi humanističnimi cilji izobraževanja odraslih, da bi vsi postali načrtovalci lastnega učenja. Prvo je psihosocialna značilnost odraslih, drugo pa je namen učenja. To seveda ne pomeni, da so cilji andragogike napačni, ampak da je treba razlikovati učno načelo o neodvisni samopodobi odraslega od ciljev andragogike. Če pogledamo s tega vidika, lahko trdimo, da je praksa HRD, gledano na splošno, povsem skladna z andragoško zahtevo po neodvisni »samopodobi«, gotovo pa nimata enakih ciljev delovanja.

Andragogika praksi HRD očita, da v želji po čim večjem dobičku zanemarja želje, občutke in osebne vrednote zaposlenih. Toda očitno je, da si tako HRD kakor andragoška stroka prizadevata povečati posameznikovo sposobnost učenja. Meja je včasih zelo zbrisana. Nekateri vidijo HRD v strogi funkciji izpolnjevanja poslovnih ciljev, drugi pa opozarjajo tudi na humanistični vidik te funkcije. Vsekakor funkcija HRD vključuje tudi humanistična načela, saj je njena ključna naloga in odgovornost prav izobraževanje zaposlenih, ki se mora poleg v vrednosti za posameznika pokazati tudi v učinkovitejši delovni izvedbi. Neskladje med HRD in andragogiko sploh ni tako veliko in nepremagljivo, kot bi morda nekateri želeli.

HRD je osredinjen na izvedbeni učinek, posameznikov nadzor nad izobraževalnim procesom pa za večino strokovnjakov HRD ni pomemben.

FAZE NAČRTOVANJA IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Izobraževanje odraslih je po svoji najenostavnejši izvedbi definirano kot proces, v katerem odrasli pridobivajo znanje in sposobnosti. Andragogika pa je poleg tega razvila še idejo o

tem, da želijo odrasli učenci nadzorovati svoj izobraževalni proces, kot smo to predstavili že v prejšnjem poglavju. Toda prav ta ključna ideja o nadzoru nad lastnim učenjem je vprašljiva. Do nasprotja prihaja med idealom, ko posameznik nadzoruje svoje učenje, in realnostjo, ko odrasli naletijo na ovire in končno tudi na meje lastnega, samostojnega odločanja. Da andragoški ideal o nadzoru učenja ne zdrži, bomo skušali prikazati skozi štiri faze načrtovanja izobraževalnega procesa odraslih. To so:

1. Določanje izobraževalnih potreb: kakšne vrste izobraževanja potrebujemo za dosego ciljev
2. Načrtovanje: priprava strategije in virov za dosego učnih ciljev
3. Izvedba: izvajanje učne strategije in uporaba učnih virov
4. Vrednotenje: ocenjevanje doseženih učnih ciljev in ocenjevanje učnega procesa

Podrobneje bomo predstavili vse štiri faze in skušali pri vsaki pojasniti, koliko odrasli nadzorujejo lastno učenje.

Ali si odrasli sami določajo izobraževalne potrebe?

Kaj potrebuje odrasli, ki se izobražuje, in od koga? Tako nekako se glasi vprašanje, ali lahko odrasli sami določajo svoje izobraževalne potrebe in imajo pri tem popoln nadzor. Idejo o nadzoru v prvi fazi, torej v fazi določanja potreb, lahko najboljše razložimo s štirimi načini učenja.

NAČINI UČENJA	FOKUS NADZORA
Nenamerno učenje	ni nadzora
Samoučenje	nadzor učenca
Posredno učenje	izmenjava nadzora med učencem in zunanjo avtoriteto
Institucionalno ali organizirano učenje	nadzor avtoritete (institucija, organizacija ali posameznik)

Perspektiva določanja izobraževalnih potreb je v andragoški literaturi zelo reaktivna, manj pa taktična in strateška. Izobraževalci odra-



slih naj bi potemtakem namreč samo reagirali na potrebe, ki jih izrazijo odrasli učenci. Takšna reaktivna definicija določanja izobraževalnih potreb namreč zahteva od posameznika:

- da se povsem zaveda svojih potreb;
- da lahko zanesljivo in natančno ovrednoti posebne izobraževalne zahteve;
- da je dovolj motiviran, da se spopade z vsako izobraževalno potrebo, čeprav pomeni grožnjo ali nevarnost.

Brookfield (1986) je na vprašanje, ali lahko odrasli vselej sami določajo izobraževalne potrebe, polemiziral nekako takole: izobraževanje odraslih postaja podobno modni trgovini, kjer postaja izobraževanje čedalje večji oddelek, v katerem so izobraževalci postali

dobavitelji vsega tistega, o čemer učenci (stranke) menijo, da jih osrečuje. Področje upravljanja s človeškimi viri pa mora že zaradi same poslovne racionalnosti »pristriči« to idejo oziroma izobraževalne želje z analizo izobraževalnih potreb.

Najpreprostejšo »racionalizacijo izobraževanja« nekatera podjetja še vedno izvajajo po sistemu večinskih glasov. Na eni strani naredijo raziskavo izobraževalnih potreb med zaposlenimi in tiste potrebe, ki so bile največkrat izražene, uporabijo kot temelje za pripravo izobraževalnih programov. Take raziskave so seveda lahko zelo dobrodošel pripomoček pri analizi izobraževalnih potreb, toda treba je poudariti, da taki pristopi ne upoštevajo dovolj posameznika, delovnega procesa in organizacije kot celote. Ta zelo razširjena strategija glasovanja pravzaprav ne zahteva posebne strokovne

izvedbe. Loti se je lahko skoraj vsak. Prednost takšnega pristopa je vsekakor v množični udeležbi. Vsakdo, tudi delavci na najnižjih ravneh, ima možnost sodelovanja in tako se ugovori zmanjšajo, poveča pa motivacija.

Dejansko ta pristop ni učinkovit in ne zagotavlja izboljšanja delovne izvedbe (Swanson, 1996). Izobraževalne želje zaposlenih namreč niso vselej skladne z resničnimi izobraževalnimi potrebami in vrzeli v znanju, ki ga zaposleni potrebujejo za izboljšanje svoje izvedbe. To zahteva namreč skrbno načrtovanje in občasno tudi zunanje analize. To seveda povečuje organizacijski nadzor nad izbiro izobraževalnega programa oziroma nadzor že pri sami analizi izobraževalnih potreb. Toda odrasli se dokaj zlahka odpovejo samonadzoru izobraževalnih potreb, če vidijo v organizacijskem načrtovanju izobraževanja priložnost, da izboljšajo svoje delo in materialni položaj ter si tako »kupijo« tudi delček socialne varnosti.

Odrasli načrtujejo in izvajajo lastno učenje

Druga faza andragoškega ciklusa je načrtovanje oziroma izbira učne strategije ter učnih virov, potrebnih za doseg učnega cilja. Tretja faza pa je izvedba učne strategije in izraba učnih virov.

Rosenblum in Darkenwald (1983) sta na podlagi izsledkov raziskav povzela, da velika motivacija vodi k večjemu zadovoljstvu in boljšim dosežkom tudi brez predhodnega načrtovanja. Če tem raziskavam verjamemo, lahko sklenemo, da je najpomembnejša faza andragoškega procesa ugotavljanje izobraževalnih potreb oziroma udeležnost v fazi določanja izobraževalnih potreb ali vrzeli v znanju. Na podlagi izsledkov teh raziskav je udeležnost v drugih fazah andragoškega ciklusa manj pomembna.

Brookfield (1982, str. 97) je takole pojasnil to

Na splošno pa se je izkazalo, da večina odraslih odločitev o tem, kakšna učna strategija in kakšna oblika izvedbe bi bili najprimernejši za njihov »učni primer«, raje prepusti drugim, v podjetjih strokovnjakom HRD. Celo pri samoučenju, pri katerem ima nadzor nad učenjem le učenec sam, se je velikokrat izkazalo, da so odločitev o učnih virih raje prepustili drugim, torej ne moremo govoriti o popolnemu nadzoru učenca v fazi načrtovanja. Nadzor vse bolj izvajajo oddelki HRD, ki si prizadevajo doseči organizacijske cilje in v skladu s tem določajo vsebine ter metode izobraževalnega programa in se navsezadnje trudijo navdušiti udeležence – zaposlene za učenje.

dilemo: «Arogantno in nerealno je, če izvajalec popolnoma prezre in ignorira učenčeve potrebe in prednostne želje. Prav tako je napačno, če izvajalec dovoli, da lahko učenci kar poprek spreminjajo kurikulum ali učne metode in torej dovoli udeležencem nad tem popoln nadzor.» V praksi andragoška teorija nadzora nad učenjem odraslih često ne drži. Pri načrtovanju učnega procesa in njegovi izvedbi gre praviloma skoraj vedno za deljen nadzor, torej nadzor učenca in zunanje avtoritete. Temu primerno izobraževalci odraslih pritegnejo učence oziroma morebitne učence k sodelovanju v drugi fazi andragoškega ciklusa tako, da si prizadevajo za ustvarjalno in motivacijsko ozračje. V fazi izvedbe ima lahko deljeni nadzor veliko oblik: od inštrukcij, timskega učenja do formativnega vrednotenja znanja.

Odrasli vrednotijo učinke lastnega učenja

Četrta in zadnja faza andragoškega ciklusa je proces vrednotenja pridobljenega znanja oziroma evalvacija. Evalvacijo lahko razumemo kot »sistematično zbiranje dokazov za ugotovitev, ali smo z učenjem dosegli želene spremembe in do kolike mere« (Swanson, 1996, str. 26).

Preden nadaljujemo razpravo o nadzoru o tem, ali odrasli izvajajo nadzor nad fazo eval-

vacije, je treba razlikovati učenje, pri katerem imajo večji nadzor vendarle učenci sami, od tistega učenja, ki ga ves čas nadzorujejo zunanje avtoritete. Če predpostavimo, da se je učencu vse do te faze uspelo izogniti nadzoru drugih, bi se v fazi evalvacije učenec lahko vprašal: »Kakšna zbirka podatkov je potrebna, da bi lahko ugotovil, ali sem dosegel želene spremembe?« In naslednje vprašanje: »Kolikšno stopnjo zelenih sprememb sem dosegel na temelju zbranih podatkov?«

Literatura s področja vrednotenja učinkov izobraževanja je zelo natančna pri določanju neposrednega merjenja učnih rezultatov v primerjavi s posrednim. Na primer, neposredno merjenje zelenega znanja oziroma učnih rezultatov zahteva instrumente, ki tudi neposredno merijo spremembe. Za posredno merjenje pa

Subjektivnosti pri evalvaciji izobraževanja se lahko izognemo le s posredovanjem zunanjih mehanizmov.

bo morda zadoščalo že vprašanje, ali so bili udeleženci zadovoljni z učnim procesom oziroma ali menijo, da so se veliko naučili. Posredno merjenje učnih rezultatov je seveda zelo vprašljivo in tudi nima prave vrednosti. Malodane vse raziskave so potrdile domnevo, da posameznikova samoocena učnega procesa ni v sora-

zmerju z dejanskim učenjem (Alliger in Janak, 1989; Alliger in drugi, 1997; Dixon, 1991). Na splošno gledano je samoocenjevanje sicer zelo zanesljivo (konsistentno), ne pa tudi verodostojno. Velikokrat se celo zgodi, da na posameznikovo oceno zlahka vplivata predavatelj in inštruktor s svojo karizmo oziroma tehnikami poučevanja.

Če se potemtakem odrasli nagibajo k posrednemu merjenju učnih rezultatov – samooceni zelenih sprememb, bodo zelo verjetno naredili napačne sklepe, saj temeljijo na napačnih podatkih in dokazih. Odrasli učenci, ki želijo zadržati nadzor nad vrednotenjem učnih rezultatov (izobraževalnega procesa) in pridobi-

ti tudi objektivne podatke za evalvacijo, morajo te podatke pridobiti v svojem okolju. S tem se nadzor seli k zunanjim avtoritetam. Neposredno merjenje pridobljenega znanja ali spretnosti pa so predvsem formalni testi ali ekspertna mnenja strokovnjakov. Večinoma imamo opraviti tudi z zunanjim preverjanjem znanja na podlagi različnih konkurenčnih mehanizmov, kot so tekmovanje v plesu, šahovski turnirji ...

Stališče formativnega izobraževanja do evalvacije pa je, da mora biti (tudi) ta bolj diagnostična in se izvajati zato, da bi na podlagi analize lahko izboljšali učni proces, ne pa da bi (le) merili in ugotavljali, ali smo dosegli želene spremembe. Nadzor nad formativnim vrednotenjem znanja torej izvajajo organizacije, in ne posamezniki. Čeprav imamo v mislih predvsem slednje, torej doseganje zelenih sprememb, takšne evalvacije ne izvaja posameznik, temveč management oziroma delovni timi, v katerih posameznik deluje.

Če sklenem: andragoška teorija »podarja« praksi HRD nekaj uporabnih nasvetov v vsaki fazi andragoškega ciklusa.

FAZA	NASVETI
Določanje potreb	Z vključitvijo udeležencev v to fazo dosežemo večjo motivacijo. Ne pričakujmo, da bodo potrebe, ki so jih določili udeleženci sami, za organizacijo in tudi za posameznika objektivne.
Načrtovanje	V to fazo vključimo tudi udeležence, saj tako zagotovimo večjo veljavnost izbrane učne strategije.
Izvedba	Bolj ko v to fazo vključujemo učence, bolje lahko posredujemo učne vsebine.
Evalvacija	Z vključevanjem udeležencev v fazo vrednotenja učnih rezultatov dosežemo večjo samorefleksijo in večjo integracijo znanja oziroma spretnosti.

SKLEPNE MISLI

Primarna naloga opazujočega praktika na področju HRD je premostiti prepad med raziskavami in prakso (Swanson in Holton, 1997). Klic k akciji pomeni, da moramo oplemeniti prakso in narediti več raziskav na

področju metodologije določanja izobraževalnih potreb, načrtovanja in izvedbe veljavnih učnih strategij, s katerimi bomo dosegali učne cilje, in izbrati veljavne ter objektivne evalvacijske tehnike.

Tudi stališča teorije HRD si velikokrat nasprotujejo. Nekateri menijo, da je oziroma mora biti cilj HRD izboljšanje posameznikove izvedbe in v skladu s tem izvajajo nadzor nad vsemi fazami andragoškega ciklusa, drugi pa zavzemajo bolj humanistično stališče in menijo, da je učenje oziroma pripravljenost za učenje že samo po sebi tudi rezultat, ki logično pripomore tudi k doseganju organizacijskih ciljev.

Ta razprava je pravzaprav tako kot mnoge druge skušala preseči velikokrat napačno ali namerno skonstruirano neskladje med dvema poloma. Če namreč vzamemo oba pola pod drobnogled, andragoško teorijo in prakso HRD, opazimo, da imata obe strani veliko več skupnega, kot se to zdi na prvi pogled. Na eni strani tisti, ki menijo, da se funkcija HRD ne bi smela osredotočiti zgolj na izboljšanje posameznikove delovne izvedbe, področju HRD ne očitajo, da s tem kratijo dostojanstvo in čast zaposlenih. Prav tako pa praktiki HRD ne zanikajo, da je učenje sestavni del posameznikove delovne izvedbe. Cilj izvedbeno usmerjenega HRD je preprosto v tem, da s svojimi procesi pripomore k uresničevanju organizacijskih ciljev. To seveda še ne pomeni tudi avtoritativnega managementa. Nekateri celo menijo, da je ignoriranje izvedbenih zmožnosti nehumano in nečastno vloge zaposlenega. Organizacije že tako danes ne morejo več jamčiti zaposlenosti, slaba organizacijska izvedba pa pomeni za delovna mesta še hujše tveganje.

Na drugi strani pa tudi tisti, ki so vselej na strani učenca, niso tako naivni, da ne bi vedeli, da je funkcija HRD tesno vpeta v organizacijsko strategijo in cilje. Ravno nasprotno, sami jo radi povzdigujejo na višjo raven, kot to

v resnici je, in jo imenujejo strateški partner managementa, navsezadnje pa ji še očitajo, da še vedno namenja premalo pozornosti ideji vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

Z vidika HRD pa je tudi že davno jasno, da lahko k ciljem organizacije največ pripomore zadovoljen posameznik, ki poleg organizacijskih ciljev dosega tudi svoje osebne cilje in zadovoljuje osebne potrebe. S tem HRD prevzema odgovornost ne le za doseganje organizacijskih, temveč tudi osebnih ciljev.

LITERATURA

- Allinger, G. M. in Janak, E. A. »Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty years later« *Personnel Psychology*, 42, 1989, 331–340.
- Brookfield, S. D. »Understanding and Facilitating Adult Learning«. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- Cascio, W. F. *Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations*. Boston, MA: Kent, 1987.
- Dixon, N. Relationship between Training Responses on Participants Reaction Forms and post Test Scores. *Human Resources Development Quarterly*, 1 (2), 1991, 129–137.
- Holton, E. F. »Performance Domains: Bounding the Theory and Practice«. *Advances in Developing Human Resources*, Washington, D. C.: ISPI Press, 1998.
- Knowles, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Englewood Cliffs, Cambridge, 1980.
- Knowles, Malcolm S. *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- McLagan, P. A. »Models for HRD Practice« *Training and Development*, 43 (9), 1989, 49–59.
- Rosenblum, S. in Darkenwald, G. G. »Effects of Adult Learner Participation in Course Planning on Achievement and Satisfaction«, *Adult Education Journal*, 20 (2), 1983, 67–87.
- Swanson, R. A. *Human Resources Development: Performance in Key*, *Human Resources Development Quarterly*, 6 (2), 1995, 207–213.
- Swanson, R. A. in Holton, E. F. *Human Resources Development Handbook: Linking Research and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.