

## Usposabljanje kadra za reševanje kompleksnih problemov Human Resource Training for Solving Complex Problems

**Mojca Bernik**

Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede  
mojca.bernik@fov.uni-mb.si

**Jasmina Žnidaršič**

Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede  
jasmina.znidarsic@fov.uni-mb.si

### **Povzetek**

*Številne spremembe in hiter razvoj v današnji družbi, zahtevajo od posameznika nenehno učenje za svoj osebni in profesionalni razvoj ter prinašajo nove potrebe po različnih znanjih in sposobnostih. Tradicionalni koncept izobraževanja, ki spodbuja pasivno učenje, danes ni več ustrezen ali zadosten. Še posebej to velja za izobraževanje odraslih, ki v izobraževalnem procesu želijo aktivno učenje, saj jim to večji meri omogoča razumevanje in ohranjanje informacij. V prispevku je predstavljeno izkustveno učenje kot aktivna oblika učenja, ki predstavlja most med teoretičnim in praktičnim znanjem oz. povezuje znanje pridobljeno iz literature in predavanj z znanjem pridobljenem na podlagi izkušenj iz realnega življenja. Predstavljene so metode in tehnike izkustvenega učenja, ter metoda supervizije, kot ena izmed metod, ki temelji na izkustvenem učenju.*

**Ključne besede:** kompleksni problem, kader, usposabljanje, izkustveno učenje

### **Abstract**

*Many changes and fast development in today's society require from individuals continuous learning for their personal and professional development and bring new needs for different skills and abilities. The traditional concept of education that encourages passive learning is no longer adequate or sufficient. This is particularly accurate for education of adults who desire in the educational process active learning, because it allows better understanding and preservation of information. The paper presents experiential learning as an active form of learning, which is a bridge between theoretical and practical knowledge or skills gained from linking literature and lectures with the knowledge gained through experience in real life. Presented are*

*methods and techniques of experiential learning, and the method supervision, as one of the methods based on experiential learning.*

**Key words:** complex problem, human resource, training, experiential learning

## 1 UVOD

Vsakodnevne naloge na delovnem mestu zahtevajo ustrezno usposobljenega posameznika, ki je bodisi svoje znanje prinesel s seboj v organizacijo bodisi si ga je pridobil tekom svojega dela. V prvem primeru je šolski sistem tisti, ki skrbi za ustrezne izobraževalne programe, ki pokrivajo široko paleto znanj, v drugem primeru pa je organizacija tista, ki mora skrbeti za zadovoljevanje potreb posameznika po določenem znanju. Lahko bi rekli, da sta permanentno izobraževanje in razvoj organizacije med seboj neposredno povezana. To pomeni, da je potrebno sistemsko pristopiti k procesu usposabljanja, pridobivanja znanj in veščin, potrebnih za doseganje ciljev organizacije in s tem njenega razvoja.

Z vstopom v informacijsko družbo se je povečala dostopnost do količine informacij, s tem pa tudi možnost uporabe različnih načinov usposabljanja kadrov v organizaciji. Aktivne oblike učenja vse bolj izpodrivajo tradicionalne pasivne oblike, pri čemer prav uporaba tehnologije omogoča interaktivnost med posameznikom in vsebino učenja. Posameznik je tisti, ki lahko izbere čas, hitrost učenja in sredstvo, ki mu ustreza. Pomanjkanje časa in zasičenost posameznika z informacijami lahko pripeljeta do frustracij in s tem posledično do nedoseganja zastavljenih ciljev. Da bi se temu izognili, je potreben sistemski pristop pri reševanju tako enostavnih kot tudi kompleksnejših problemov. To pomeni v prvi vrsti identifikacijo problema, ki ga zaznamo, možnosti njegovega reševanja in iskanje tistih informacij, ki nam primanjkujejo za ustrezno reševanje problemov. Pri tem se organizacije poslužujejo različnih metod usposabljanja kadra, da lahko na svojem delovnem mestu konstruktivno in uspešno rešujejo kompleksne probleme, s katerimi se srečujejo.

## 2 DEFINIRANJE KOMPLEKSNIH PROBLEMOV

Kompleksni problemi označujejo problemsko situacijo mnogih različnih, močno povezanih vplivnih veličin, katerih interakcija se še dodatno spreminja. Glavna značilnost kompleksnih problemov je torej dinamika, pojavljanje vedno novih vzorcev in njihovih medsebojnih odnosov (Rosi, Mulej, 2006).

Značilnost kompleksnih problemov je njihova razsežnost, ki zahteva za njihovo reševanje vključevanje več akterjev z različnimi znanji. Kompleksni problemi se malokdaj pojavijo hitro, čez noč in tudi čas, ki ga imajo odločevalci na razpolago za odločanje je običajno daljši od reševanja enostavnih problemov. Zato reševanje kompleksnih problemov večkrat poteka v skupinah, timih, saj se nemalokrat zgodi, da se trenutna rešitev izkaže kot nov problem. Prepletenost spremenljivk znotraj kompleksnega problema je lahko tudi tako obsežna, da je se problem v določenem času izkaže kot nerešljiv.

### 3 NAČINI REŠEVANJA KOMPLEKSNIH PROBLEMOV

Reševanje kompleksnih problemov je logični proces, ki se začne z določitvijo problema, nadaljuje z analizo, kaj je privedlo do neželjenega rezultata, ugotavlja se posamezne vzroke in zaključuje z odločitvijo, akcijo, ki jo je potrebno napraviti, da rešimo problem, to je nezaželeno stanje. Lahko rečemo, da problem ostaja, če se pomembno razlikuje nastalo stanje od načrtanega stanja. Z drugimi besedami, če sedanje stanje bistveno odstopa od tistega, kar bi moralo biti. Ugotoviti je potrebno dogodek oziroma vzrok, ki je privedel do obstoječega stanja. Dokler tega z vso točnostjo ne ugotovimo, so vse akcije le dobre namere, in je le malo verjetno, da se bo obstoječe (neželjeno) stanje popravilo. Le ustrezne akcije, ki temelje na točni opredelitvi vzrokov, bodo z veliko verjetnostjo privedle do cilje, izboljšave.

Kaj pravzaprav delamo, ko analiziramo in rešujemo kompleksne probleme? V bistvu ocenjujemo dosedanje delo in načrtujemo pot vnaprej. Zastavljamo si vprašanja, ki bi nas privedla do ugotovitev in poti naprej. Za to potrebujemo precej podatkov, v poštev moramo vzeti še vse soodnosne informacije, predvsem tiste, ki nam kažejo na vzrok nastanka problema in tiste, ki izključujejo vzrok nastanka problema.

Sposobnost ugotavljanja vzrokov nastalemu stanju je še posebej pomembna, če smo pod pritiskom časa in dela. Takrat se večkrat zgodi, da hitro poišemo rešitev in verjamemo prvemu vzroku, samo da bi se otesli problema, toda ponavadi se nato znajdemo v novem, kompleksnejšem problemu. Zato je pomembno, da poznamo primerno metodo dela, da smo vsaj na splošno seznanjeni s svojim delom, da vemo, kje je naše mesto, tako da bomo vedeli, katere informacije so za nas relevantne (soodnosne), katere nam manjkajo in jih moramo pridobiti.

Lahko bi rekli, da okvirno v procesu reševanja kompleksnih problemov ločimo dva dela in sicer; analiziranje problemov in sprejemanje odločitev. V obeh delih imamo več stopenj, ki so med seboj povezane. Analiza problemov zajema naslednje stopnje:

1. Potrebno je ugotoviti, kaj bi bilo treba doseči, to je pričakovani standard in nato primerjati z dejansko doseženim.
2. Problem, to je odstopanje od pričakovanega standarda, je treba točno opredeliti in sicer glede vsebine, kraja, časa in razširjenosti.
3. Vzrok problema je vedno nek dogodek, sprememba, pogoji, ki so privedli do neželjenega stanja. Treba je ugotoviti in ločiti med tem, kaj je povezano s problemom in kaj ni v vezi s problemom.
4. Potrebno je določiti možne vzroke, jih pretehtati glede na podatke in verodostojnost ter postopoma preiti k najbolj verjetnemu vzroku.
5. Najbolj verjetni vzrok je tisti, ki kar v največji meri obrazloži vsa dejstva in podatke v zvezi s pojavom specifičnega problema.

Ko enkrat definiramo in analiziramo kompleksne probleme, moramo sprejeti ustrezno še rešitev, ki pripomore k razrešitvi problema. Sprejemanje odločitev poteka v naslednjih korakih:

1. Na osnovi ugotovljenega stanja in vzrokov, je potrebno določiti cilj, odločitev oziroma akcijo, ki je s tem v zvezi.
2. Cilj opredelimo glede na to, kar moramo in kaj lahko dosežemo.

3. Potrebno je določiti možne poti, alternativne akcije, ki bi privedle do cilja.
4. Možne poti, alternativne akcije primerjamo med seboj in jih ocenjujemo glede na postavljeni cilj in sicer glede tega, kar moramo in kar lahko napravimo v okviru obstoječe organizacije.
5. Izberemo najbolj ustrezno pot, akcijo, to je odločitev. Najbolj ustrezna odločitev je tista, ki vsebuje najmanj neželenih posledic.

Ker kompleksni problemi zajemajo več medsebojno povezanih spreminjajočih se dogodkov, je potrebno k njihovem reševanju pristopati sistematično, kar pomeni, da uporabimo za to primerno metodo, kot je npr. izkustveno učenje, ki je opisano v nadaljevanju.

## **4 USPOSABLJANJE KADRA S POMOČJO IZKUSTVENEGA UČENJA**

### **4.1 Aktivne in pasivne oblike učenja**

V teoriji se srečamo s številnimi definicijami učenja in izkustvenega učenja. Jarvis (2003) opredeli učenje kot »kombinacijo procesov, kjer posamezniki konstruirajo in transformirajo izkušnje v znanje, spretnosti, stališča, vrednote, prepričanja, emocije in izkušnje«.

Pri definiranju učenja še vedno prevladuje opredelitev učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj, do katerih so prišli drugi. To v veliki meri vpliva tudi na šolsko izobraževanje (Marentič Požarnik, 2000). Raziskave kažejo, da v izobraževalnem procesu prevladujejo tradicionalne oziroma pasivne metode učenja, pri katerih učitelj ali profesor govori, učenci oziroma študentje pa poslušajo (Bonwell in Eison, 1991). Pouk se pojmuje kot prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin, posledice pa se večinoma kažejo v premajhni trajnosti in uporabnosti znanja, v nizki motivaciji in slabih rezultatih (Marentič Požarnik, 2000).

Chickering and Gamson (1987) poudarjata, da se študentje s pasivno obliko učenja, pri kateri le poslušajo in si poskušajo zapomniti vsebino, ne naučijo veliko, zato predlagata, da morajo biti bolj aktivno vključeni v učni proces. O naučenem morajo govoriti, pisati, razpravljati, ter naučeno povezati s preteklimi izkušnjami in biti vključeni pri reševanju problemov. Bonwell in Eison (1991) še dodajata, da morajo biti učenci vključeni tudi v kompleksnejše miselne procese kot so analiziranje, sinteza in vrednotenje.

Številne raziskave potrjujejo, da je učenje, ki človeka celostno, miselno in čustveno aktivira, ter je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine, bolj uspešno. Poleg tega, pa bo takšno učenje dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v tudi novih situacijah (Marentič Požarnik, 2000). Takšno učenje je aktivno učenje.

Tradicionalni koncept izobraževanja, ki spodbuja pasivno učenje, danes ni več ustrezen ali zadosten, še posebej to velja za izobraževanje odraslih, ki že imajo določene praktične izkušnje z delom na posameznem delovnem mestu. Nuissl (2006) pravi, da odrasli v izobraževalnem procesu danes bolj kot v preteklosti pričakujejo od učiteljev, da bodo upoštevali njihovo že pridobljeno znanje in njihovo zmožnost, da to artikulirajo in posredujejo. V tem kontekstu pričakujejo odrasli od učiteljev manj posredovanja novega

znanja in bolj storitve pri lastnem pridobivanju novih kompetenc znanja in orientacijskih kompetenc. Odrasli v izobraževalnem procesu želijo aktivno učenje, ki jim bo v večji meri omogočilo razumevanje in ohranjanje informacij.

Raziskava, ki je bila izvedena na dijakih srednje šole (Tomec, Pečjak, Peklaj, 2006) je pokazala, da se s starostjo povečujejo potrebe po aktivnejšem načinu izobraževanje.

Aktivno učenje vključuje študente v delo ali opravljanje nalog in razmišljanje o stvareh in nalogah, ki jih opravljajo (Bonwell in Eison, 1991).

Glavne karakteristike, ki označujejo aktivno učenje so (Ragains, 1995, povzeto po Kayser, 2000):

- Študenti so vključeni v več kot le poslušanje
- Manjši je poudarek na prenosu podatkov in bolj na razvoju študentskih spretnosti
- Študenti so vključeni v dejavnosti (npr. branje, razpravljanje in pisanje)
- Večji poudarek je na raziskovanje študentov lastnih stališč in vrednot

Med aktivno učenje vključujemo vse učne metode, pri katerih učenec aktivno sodeluje (Keyser, 2000). Ena izmed pogostih aktivnih metod učenja je tudi izkustveno učenje.

## **4.2 Metode in tehnike izkustvenega učenja**

Jarvis (2003) izkustveno učenje opredeli kot proces, s katerim posamezniki kot celotne osebe bodisi oblikujejo ali poskušajo oblikovati smisel na podlagi situacije, ki se je zavedajo, in se potem zavzemajo za to, da bi si to zapomnili in preoblikovali ali integrirali rezultate v svoje življenjsko izkustvo.

Izkustveno učenje je torej na izkustvu osnovano učenje teorije (Fowler, 2007). Predstavlja most med teoretičnim in praktičnim znanjem oz. povezuje znanje pridobljeno iz literature in predavanj z znanjem pridobljenem na podlagi izkušenj iz realnega življenja. Za izkustveno učenje je pomembna aktivna vpletenost v celovito izkušnjo, npr. v skupinsko dogajanje, in hkrati razmišljanje, refleksija o izkušnji. Osnovna predpostavka izkustvenega učenja je, da se učimo najbolje, če sami nekaj naredimo, osrednjo vlogo pa igra celovita osebna izkušnja (Marentič Požarnik, 2000).

Erzar Metelko (1999) pravi, da je izkustveno učenje kakovosten in integriran proces nadaljnega učenja, usposabljanja in osebnostne rasti. Analiza koncepta izkustvenega učenja kaže, da je produkt razmišljanja na podlagi izkušenj, skupaj z naravo refleksije in kakovostjo izkušnje, pomemben za splošno izobraževanje (Fowler, 2007).

Kolb (povzeto po Erzar Metelko, 1999) utemeljuje, da sestavljajo izkustveno učenje štiri stopnje: konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje in refleksija, oblikovanje pojmov in abstraktnih posplošitev ter preizkušanje novih spoznanj in posplošitev v novih situacijah. Te stopnje se ponavljajo in povezujejo v proces izkustvenega učenja. Izkustveno učenje je po Kolbu torej proces, v katerem pride do kreacije znanj na osnovi spremembe izkušenj ter neposrednega in razmišljujočega doživetja izkušenj (povzeto po Erzar Metelko, 1999).

Poznamo številne metode izkustvenega učenja. Walter in Marks (1981, povzeto po Erzar Metelko, 1999) jih delita na osrednje metode (skupinska interakcija, metoda simulacije,

metoda igranja vlog, možganska nevihta, itd.), podporne metode (vodena domišljija, uporaba avdiovizualnih sredstev, opazovanje procesa) in klasične metode (predavanje, delo s tekstom, pisanje, študija primera). Vendar pa so tu navedene tudi nekatere metode, ki se danes ne umeščajo več pod izkustveno učenje (npr. predavanje).

Marentič Požarnik (2000) deli metode izkustvenega učenja na osrednje metode (simulacije, igranje vlog in socialne igre, strukturirane igre, skupinsko interakcijo in telesno gibanje ter sproščanje) in podporne metode (opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje in vizualizacija, terenske izkušnje, ekskurzije, metoda primerov, metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev).

V našem učnem procesu se največkrat uporabljajo metode simulacije, metoda igranja vlog in metoda proučevanja problemov oz študija primera.

Učitelj ima pri izvajanju in načrtovanju izkustvenega učenja pomembno vlogo, kar zahteva veliko znanja in spretnosti. Znati se mora vživeti v udeležence, vprašati se mora, katerih področij v udeležencih se želi dotakniti, kakšni so cilji in nameni, upoštevati pa mora tudi okoliščine – kakšne so, na katere lahko vplivamo in na katere ne (Marentič Požarnik, 2000).

### **4.3 Izkustveno učenje kot del supervizije**

Na izkustvenem učenju temelji tudi metoda supervizija. Tako kot pri vseh oblikah izkustvenega učenja se tudi pri superviziji združita teorija in praksa.

Obstaja več definicij supervizije. Ena bolj splošnih je definicija nizozemskega modela, ki pravi, da je supervizija kontinuiran učni proces, ki se izvaja po določeni strukturi, načrtu in dogovoru, pri čemer udeleženci v supervizijskem procesu skozi nenehno reflektiranje ozaveščajo svoja doživljanja in ravnanje ter tako dobivajo vpogled v svoje strokovno delo in kompetence. Supervizija je tako ena izmed metod, ki omogoča vseživljenjsko učenje za profesionalno vlogo (Erzar Metelko, 1999).

Metoda supervizije se je oblikoval vzporedno z razvojem poklicev in profesij za pomoč ljudem v stiski s ciljem razbremeniti strokovnjake in razviti njihove možnosti za konstruktivno preživljanje stresnih situacij in ohranjanje možnosti za učenje. Sprva se je razvila v medicini, potem pa so jo prevzemale še druge profesije, ki se ukvarjajo z delom z ljudmi. Sodobne definicije supervizije poudarjajo njene različne cilje, kot so vodenje, usmerjanje, opora in pomoč pri razvijanju profesionalnih prijemov, izobraževanje oziroma učenje s pomočjo izkušenj in nadzor (Milošević Arnold, 1999).

Vsak posameznik ima svoje izkušnje in znanja, ki so odvisna tako od socialnega okolja iz katerega izhaja, kot tudi iz delovnega področja. Supervizanti prinašajo v supervizijski proces veliko izkušenj, ki so vir za učenje in reševanje problemov (Erzar Metelko, 1999). V supervizijskem procesu se vedno obravnava konkretna izkušnja iz profesionalne situacije, pri čemer supervizor ali vodja procesa, supervizantu ali strokovnjaku, pomaga razumeti kako je ravnal in kaj je njegovo ravnanje pomenilo (Milošević Arnold, 1999).

V supervizijskem procesu se srečujemo s tremi vrstami izkušenj, to so predhodne izkušnje, vzporedne izkušnje in nove izkušnje. Predhodne izkušnje so povezane z delom, poklicem, poklicnim delom in življenjskimi izkušnjami in predstavljajo osnovo za učenje. Vzporedne izkušnje pa izhajajo iz prakse in pomenijo, da učenje in delo, s katerim si ljudje pridobivajo

izkušnje, potekata vzporedno, oziroma se en proces prepleta z drugim (Erzar Metelko, 1999). Bistvo supervizije je učenje s pomočjo izkušnje in reflektiranje te izkušnje (Milošević Arnold, 1999).

Pri učenju s pomočjo supervizije se vsako vprašanje obravnava iz več vidikov s čimer udeleženci pridejo do kompleksnejših spoznanj in bolj poglobljenega razumevanja problemov (Milošević Arnold, 1999).

Metode izkustvenega učenja, ki se uporabljajo pri superviziji so: refleksija, skupinska interakcija, metoda simulacije, metoda igranja vlog in metoda proučevanja problemov (Erzar Metelko, 1999).

Žorga (1996) izpostavlja tudi intervizijo kot učinkovito obliko supervizije. Pri tej metodi učenja majhna skupina ali dvojica kolegov nudi supervizijo drugemu. Značilno je, da v procesu sodelujejo strokovnjaki, ki izhajajo iz podobnega področja dela in imajo primerljivo stopnjo poklicnega znanja in izkušenj, ter se skupaj ukvarjajo s proučevanjem in refleksijo lastnih poklicnih izkušenj. Cilj intervizije je vključevanje delavcev v proces učenja in iskanja lastnih rešitev pri problemih.

## 5 ZAKLJUČEK

Posameznik se dnevno srečuje z reševanjem problemov. Kljub temu se je narava problemov do določene meje skozi desetletja spreminjala, predvsem zaradi dostopa do informacij in samega razvoja človeštva. Človek danes velikokrat ni več kos kompleksnim problemom, s katerimi se srečuje na delovnem mestu, zato je potrebno kader ustrezno usposobiti. Reševanje kompleksnih problemov zahteva sodelovanje različnih udeležencev z različnim znanjem s ciljem sprejetja ustrezne odločitve. Pri tem so udeležencem v pomoč različne metode in tehnike učenja reševanja kompleksnih problemov, ki so posamezniku v pomoč pri reševanju delovnih nalog in z njimi povezanimi problemi.

### Viri in literatura:

- Bonwell, C. C., in Eison, J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: The George Washington University (ERIC Clearinghouse on Higher Education).
- Chickering, A.W., in Gamson, Z.F. (1987) *Seven Principles for Good Practice*. AAHE Bulletin 39: 3-7.
- Erzar Metelko, D. (1999) Supervizija skozi proces učenja odraslih. v publikaciji Milošević-Arnold, V., Vodeb-Bonač, M., Erzar-Metelko, D., Možina, M. (1999). *Supervizija - znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica
- Fowler, J. (2007) *Experiential learning and its facilitation*. Nurse Education Today (2008) 28, 427–433.
- Jarvis, P. (2003) *Izkustveno učenje in pomen izkušnje*. Sodobne pedagogika, 1/2003, 94-103.
- Keyser, M. W. (2000) *Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively*. Research Strategies 17 (2000) 35±44.
- Marentič Požarnik, B., 2000, *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana

- Milošević Arnold V. (1999) Predstavitev supervizijske metode. v publikaciji Milošević-Arnold, V., Vodeb-Bonač, M., Erzar-Metelko, D., Možina, M. (1999). Supervizija - znanje za ravnanje. Ljubljana: Socialna zbornica.
- Nuissl, E. (2006) Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnjem izobraževanju. Sodobna pedagogika, letnik 57 (123), številka 2.
- Rosi B. Mulej M. (2006) Kako celoviteje prepoznavati, preprečevati in obvladovati probleme, Revija Organizacija, letnik 39, številka 1, str. 35-49
- Tomec, E., Pečjak, S., Peklaj, C. (2006) Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. Psihološka obzorja/Horizons of Psychology, 15, 1, 75-92.
- Žorga, S. (1996) Intervizija – možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. Psihološka obzorja 96/2.