

FERINCZ Adrienn – HORTOVÁNYI Lilla

MUNKAHELYI TANULÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

– HUMÁN-SZÁMÍTÓGÉP EGYÜTTMŰKÖDÉS VIZSGÁLATA

A komplex, dinamikus, tudásalapú társadalomban nemcsak a tanulás formái, hanem a tanulás helyszínei is módosulnak, s a munkahelyi tanulásban betöltött szerepe felértékelődött. A munkahelyi környezet is számos átalakuláson esett át, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) fejlődésével egyidejűleg lehetővé vált többek között a távmunka, jelentősen átformálva a munkavégzés és a munkahelyi interakciók módját. A kutatók arra keresték a választ kutatásukban, hogy a szervezeten belül milyen tényezők támogatják vagy gátolják a munkahelyi tanulás. A kutatás fő üzenete, hogy a tanulás keretrendszere, az egyéni képességek és az észlelt tanulási szituáció együttesen határozza meg a munkahelyi tanulás. A kutatók eredményüket kvalitatív kutatással feltárt három esettanulmányon keresztül ismertetik.¹

Kulcsszavak: munkahelyi tanulás, tudásátadás, információ- és kommunikációtechnológia, IKT, tanulási kontextus

Korunk dinamikus, turbulens gazdasági és társadalmi környezetének eredménye a tudásalapú társadalom. Kutatók és vállalatvezetők is felismerték, hogy a tudás az egyéni és vállalati szintű versenyképesség alapja, így a versenyben maradás és a versenyelőny kialakításának elengedhetetlen eszköze lett. A vállalkozások számára kulcsfontosságú képességgé vált, hogy milyen mértékben képesek saját tudást létrehozni a szervezeten belül, és azt hogyan tudják kezelni, megőrizni, fejleszteni és újra felhasználni annak érdekében, hogy növelhessék a fogyasztói értéket, miközben költségeiket csökkentik. A tudás megszerzéséhez, kifejlesztéséhez, megőrzéséhez azonban radikálisan fejleszteni kell a szervezet tanulási képességét. A munkahelyi tanulás menedzselése következképp kulcsfontosságú kérdéssé vált.

Ebben a komplex, dinamikus, tudásalapú társadalomban azonban nemcsak a tanulás formái, hanem a tanulás helyszínei is módosulnak. A munkahelyi tanulásban betöltött szerepe felértékelődött, s előtérbe került a munkahelyi (on-the-job) tanulás. A szervezetekre egyre nagyobb nyomás nehezedik, hogy a tanuló szervezet elvárásainak megfeleljenek. A munkahelyi tanulás azonban gyakran nem tudatos, nem szándékos és nem megtervezett folyamat (Marsick, 2003), a mindennapi

munka során a munkafolyamatokba ágyazott tevékenység (Eraut, 2000).

A környezet, munkahelyi környezet is számos átalakuláson esett át, többek között megjelentek olyan technológiák, melyek jelentősen átformálták a munkavégzés és a munkahelyi interakciók módját. Módosultak a tudás gyűjtését, tárolását, rendszerezését és a tudáscserét biztosító eszközök (Veresné Somosi, 2012). Az információs rendszerek és az információs technológiák gyakran igen bonyolultan kapcsolódnak össze (Dewett – Jones, 2001). Balaton (1998) szerint az információtechnológiának többek között termékkorszerűsítő és szolgáltatási minőséget javító hatása, befolyása van. A kommunikációs technológiával kiegészülve az információ- és kommunikációs technológia (IKT) a kommunikációs média és eszközök széles skáláját foglalja magában, melyek összekötik az információs rendszereket és embereket, ezek közé sorolandó többek között a hangposta, e-mail, videokonferencia, internet, groupware és vállalati intranet, autós telefonok, fax, személyes digitális asszisztensek. Napjainkban pedig mindehhez hozzátartozik már a laptop, tablet, okostelefon stb., melyek lehetnek az alkalmazottak privát vagy céges készülékei egyaránt.

Jelen kutatás során a kutatók arra a kérdésre keresik a választ, hogy *a szervezeten belül milyen tényezők befolyásolják a munkahelyi tanulást? A munkavégzés közben bekövetkezett tanulási folyamatot mi támogatja, illetve hátráltatja?*

A munkahelyi tanulás. Szakirodalmi háttér

Napjaink társadalmában a tudás egyrészt meghatározó erőforrássá vált, másrészt a piac egyik meghatározó árujává is. Manapság tudáspiacokról, tudástőkéről, tudás-transzferről beszélhetünk (Balaton et al., 2010). A stratégiai menedzsmentben is előtérbe került a tudásalapú nézőpont. A tudásalapú gondolkodás az erőforrás-alapú megközelítés egy elágazásának is tekinthető, amelyben a tudásra mint a stratégiaileg legfontosabb erőforrásra tekintünk (Grant, 1996a; Balaton et al., 2010). A tudás megosztása szorosan összefügg a tanulóval, melynek vizsgálata szervezeti keretek között is egyre fontosabbá válik. Megkülönböztethetünk egyéni és szervezeti szinten történő tanulást, valamint szervezeten belüli és szervezetek közötti tanulást. Kutatók tanulmányukban a szervezeten belüli tudásra és tanulásra fókuszálnak, azon belül is a munkahelyi tanulásra, külön vizsgálva azt mind egyéni, mind szervezeti szinten.

Lytras és Sicilia (2005) összefoglaló tanulmányukban egységes vizsgálati keretben különítették el a tudást és a tanulást. A feldolgozott irodalmak alapján öt fő területet, pillért azonosítottak:

- *tudás- és tanulástárgyak* – e pillér a tudást eredményként, egy terméként, a tanulást pedig tartalomként kezeli,
- *tudás- és tanulási folyamatok* – ez a pillér a tudást egyfajta életciklusként, fejlődésként értelmezi, valamint a tanulást is folyamatnézőpontból vizsgálja,
- *tudás- és tanulásstratégiák* – kiemelten fontos pillér a tudás- és tanulásmenedzsment szempontjából, ebben a nézőpontban a társas kontextus kerül fókuszba, legyen szó egyénről, csoportról, szervezetről, hálózatról, virtuális és személyes kapcsolatokról,
- *tudás- és tanulásrendszerek* – minden olyan technológiai fejlődés, alkalmazás, szolgáltatás vagy eszköz tartozik ide, amely új lehetőségeket teremt, a tanulás- és tudásrendszerek társas-technikai tulajdonságokkal jellemezhetők, így igen releváns kérdéseket lehet vizsgálni e perspektíva alapján,
- *tudás- és tanulásértékelés* – e pillérhez tartoznak a kontrollmechanizmusok, standardok, mérések, azaz a teljesítmény mérése.

A kutatók a fent ismertetett pillérek, perspektívák közül a harmadik és negyedik ponttal foglalkoznak.

Vizsgálják a tudás társas kontextusát (tudás- és tanulásstratégiák), valamint az ezt körülvevő technológiákat, rendszereket (tudás- és tanulásrendszerek).

Napjaink kutatásai nagy hangsúlyt szentelnek a tudásátadás, tanulás társas kontextusának feltárására, azonban viszonylag kevés kutatás foglalkozik a társas kontextus és az ezt körülvevő rendszerek kapcsolatával a tudásmegosztás, tanulás kapcsán. A szervezeti tudásmegosztás és a tanulás kritikus a szervezeti siker szempontjából. Az információs és kommunikációs technológiáknak fontos szerepük van ezen a területen, de az még kevésbé világos, hogyan lehet ezeket a technológiákat megfelelően felhasználni a tanulás érdekében (Barrett et al., 2004). Füzy (2009) szerint a szervezeti tanulás és tudás információtechnológiával való támogatása, valamint ezek hatása a szervezet alkalmazkodóképességére egy újdonságértéket hordozó, fontos kutatási terület. Jelen tanulmány fókuszja tehát a társas kontextus és a tudás- és tanulásrendszerek kapcsolatának vizsgálata.

A társas kontextusra irányuló kutatások

Granovetter (1992) a strukturális és kapcsolati beágyazottságra hívta fel a figyelmet a társas rendszerek kapcsán. Granovetter hálózatokkal kapcsolatos kutatásai során azt azonosította, hogy a hálózatok különböznek, például a kapcsolatok sűrűsége, vagy akár bizonyos csomópontok közötti kapcsolatok megléte, illetve hiányából kifolyólag. Kutatásaiban strukturális beágyazottság alatt a társas rendszer és a hálózati kapcsolatok (mint egész) tulajdonságait kell érteni. A kapcsolati beágyazottság a személyes kapcsolatokon, interakciókon alapszik.

Granovetter (1992) munkájára támaszkodva Nahapiet és Ghoshal (1998) a társas tőke és az intellektuális tőke kapcsolatát vizsgálta, valamint ennek hatását a szervezetek versenyelőnyére. Elméletükben arra jutottak, hogy a társas tőkéből lesz intellektuális tőke, azaz az interperszonális kapcsolatok szervezeti szinten nagy szerepet kapnak a tudásmegosztásban. Mindez három dimenzió mentén történik. Az interperszonális kapcsolatok első dimenziója (1) a strukturális dimenzió, amely megteremti a tudás megosztásának a feltételeit, míg (2) a kognitív dimenzió arra a tudásra utal, amelyet a szereplők képesek egymással megosztani, más szóval azokat a képességeket foglalja magában, melyek segítségével képessé válunk a tudás befogadására. A tudás átadásához egy harmadik dimenzió is tartozik, (3) a kapcsolati dimenzió, mely a motivációval kapcsolható össze. A szerzőpáros modellje alapján az egyes dimenziók a következő változókat foglalják

magukba: *strukturális dimenzió*: hálózati kapcsolatok, hálózati konfiguráció, elkülöníthető szervezet; *kognitív dimenzió*: közös kódok és nyelv, közös narratívák; *kapcsolati dimenzió*: bizalom, normák, kötelezettségek, azonosulás.

Hortoványi és Szabó (2006) Granovetter (1992) és Nahapiet és Ghoshal (1998) munkáira támaszkodva alkotta meg az interperszonális tanulás modelljét. Nahapiet és Ghoshal (1998) kapcsolati dimenzióját ők motivációs dimenzióknak nevezték. Modelljük két változója, a kapcsolat minősége (pozitív vagy negatív) és a kapcsolat intenzitása (gyenge vagy erős) alapján megkülönböztettek kollaboráns, kooperatív, kikényszerített és versengő tanulást. Azaz a tudásmegosztást szerintük az befolyásolja, hogy a szereplők hogyan viszonyulnak egymáshoz, és mennyire erős ez a kapcsolat közöttük.

A kutatók a továbbiakban röviden bemutatják, hogy a jelenlegi kutatások mely dimenzió vizsgálata mentén törekedtek eredményekre.

Strukturális dimenzió

A strukturális dimenzió mentén egyre inkább előtérbe került a szervezeti struktúrában elfoglalt hely vagy a szervezeti konfiguráció hatásának vizsgálata a szervezet tudásmegosztására.

A magas szinteken lévő strukturális tudás hatással van az egyéni vezetői kapcsolatokra és tudásra a szervezet alsóbb szintjein, mivel az egyéni tudás az egység strukturális kompozíciójába van ágyazódva (Karim, 2012). Taródy (2012, 2013) ennek kapcsán decentralizációról és menedzsmenttudásról beszél. Az egység ún. strukturális kompozíciója magában foglalja az egység strukturális eredetét és újrakonfigurálási történetét (Eisenhardt – Brown, 1999; Karim, 2006; Karim – Williams, 2012).

Karim és Williams (2012) azt vizsgálta, hogy a vezetők, mint a tudástranszfert kiszolgáló mechanizmusok, hogyan hatnak a szervezeten belüli határookra az egységek között, különös tekintettel feltárva a kapcsolatokat a szervezeti egység-típusokba beágyazódott strukturális tudás között, a vezetői lépéseket az egyes egységek között, valamint az egységek újraszervezése során. E perspektíva alapján fontos szerepet kap az egyéni szervezeti tagok közötti és ezek struktúrához kötődő kapcsolata. Ez a strukturális komponense a tudásnak, azaz az egyéni tudáshoz kapcsolódik egy strukturális kontextus, amelybe az be van ágyazódva (Karim – Williams, 2012), amely ezáltal egyfajta vállalatspecifikus tudásnak is tekinthető, mivel a vállalati kontextus része.

Turner és Makhija (2012) kutatásában arra jutott, hogy a válaszadók egy organikus struktúrában működve az információfeldolgozás összetevőinek jelentősen

magasabb szintjein vannak, mint azok, akik a mechanikus struktúrában működnek. A kapcsolatot pedig az egyének információfeldolgozása közvetíti a struktúra és a problémamegoldási orientáció között.

E kutatások alapján megállapítható, hogy a strukturális dimenzió vizsgálata a tudástranszferben, munkahelyi tanulásban, megmarad a szervezeti vagy hálózati struktúrához kötődő beágyazottság vizsgálatánál.

Kognitív dimenzió

A tudásátadás kognitív dimenziójához kapcsolódva Riege (2005) a tudástranszfer akadályai között említi egyéni szinten a megfelelő írásbeli és szóbeli kommunikációs képességek meglétét.

Bechky (2003) szerint a szervezetekben a tudásmegosztás a szakmai közösségek munkájának megértésén keresztül történik. A közösségek tudásmegosztási nehézségei a nyelvük különbségében, a gyakorlatuk helyében és a termékkel szembeni felfogásukban gyökerezik. Amennyiben kommunikációs problémák merülnek fel, de ezen közösségek tagjai képesek olyan megoldásokat keresni, amelyek felhasználják a munka összefüggéseinek különbségeit, és egyben építenek ezekre, akkor a közösség tagjai kölcsönösen megértik egymást. Képesek lesznek az egyéni megértés szintjén túllépni, és létre tudnak hozni egy gazdagabb megértést a termékkel és a felmerülő problémákkal szemben.

Schon (1983: p. 271.) kimutatja a szakértők gyakorlatáról szóló tanulmányában, hogy ezek a különböző keretrendszerek azt jelentik, hogy „az egyik gyakorlat módja ismeretlennek tűnik egy másik módszert gyakorlónak. „Ezért a szervezeteken belüli szakmai közösségektől elvárható, hogy a lényegi tudásnak legyenek különböző tárgykörei, és a tanulásnak különféle módjai (Van Maanen – Barley, 1984; Boland – Tenkasi, 1995). Az ilyen különféle megértések cáfolják azt az elméletet, mely szerint a tudásáramlás a közösségek között egyszerű (Bechky, 2003).

Vannak kutatások, melyek az ún. „kapusok” szerepét vizsgálják a tudásátadás során. Az egyéneket „kapusnak” hívják, akik kihasználják a kollégákkal való informális kapcsolataikat a különböző szervezeti egységekben, hogy elősegítsék a szaktudás áramlását az egységek között (Tortoriello – Reagans – McEvily, 2012).

Lauring (2009) a kulturálisan diverz szervezetek tudásmegosztását vizsgálta. Az alkalmazotti diverzitás a tudásteremtés egy értékes forrása (Lauring – Selmer, 2013) tekintve, hogy a diverz csoportok előnye a szélesebb hozzáférés az egyes feladatok elvégzéséhez szükséges releváns információhoz. Hátránya szintén

a diverzitásból fakad, ami nehezíti, esetenként akadályozza a tagok közötti kooperációt és a tudásmegosztást. Ez részben visszavezethető a kognitív dimenzióra, de egyben át is vezet a tudásmegosztás kapcsolati, motivációs dimenziójához.

A kognitív dimenzió kapcsán érdemes megemlíteni azon kutatásokat is, melyek az egyéni képességeket vizsgálják a tudás, tanulás szempontjából (rf. Szabó, 2010). Veresné Somosi (2011) egyéni képesség alatt valamely teljesítményre, tevékenységre való testi-lelki adottságot, alkalmasságot ért. Szabó és társai (2011) szerint e dimenzió mentén is fejleszthető az egyén.

Motivációs dimenzió

A tudásátadás motivációs dimenziója a kutatókat leginkább foglalkoztató terület. Edmondson, Bohmer és Pisano (2001) munkahelyi tanulás címén *végrehajtás mint tanulásról* (execution-as-learning) beszél, és ezt állítja szembe a *végrehajtás mint hatékonysággal* (execution-as-efficiency). Állításuk szerint önmagában a munkavégzés nem vezet tanuláshoz, ehhez szükséges egy tanuló infrastruktúra kialakítása, valamint mindelelőtt a pszichológiai biztonság megteremtése, hogy a munkatársak hajlandóak legyenek megosztani ötleteiket, javasolataikat.

A hatalmi és státuskülönbségek olyan környezetet is teremthetnek, melyben az alacsonyabb (hatalmi) státusú szereplők nem érzik biztonságosnak, hogy megosszák tudásukat (Bunderson – Reagans, 2011). Robert, Dennis és Hung (2009) szerint a bizalom segít az egyéneknek igazolni, hogy szabadon cseréljenek információt és megosszák egymással tudásukat. Garaj (2005) is ír a bizalom szerepéről a tudástransfer folyamatában. A „pszichológiai” vagy „résztveletli” biztonság észlelése mind a szervezetekben, mind a csoportokban a tanulási magatartást jelzi előre (Bunderson – Reagans, 2011).

A magasabb szintű érzelmi kötődés pozitívan hat a tudásátadás folyamatára, ami az egyént ösztönzi a tudásmegosztásra (van den Hooff – de Rider, 2004). Ensign – Hébert (2010) a hírnév, reputáció szerepéről ír a tudásmegosztás kapcsán. Arra jutottak, hogy a felletes személye és a szakértői interakció a hírnévből kifolyólag negatív hatással van a tudás megosztására.

Riege (2005) szerint a vezetőknek nagy szerepeük van a tudásmegosztást támogató kultúra kialakításában is, mely magában foglalja a hibázás lehetőségét, a hibákból való tanulást. Arygis és Schon (1978, 1996) arra jutott, hogy az emberek a szervezetekben tipikusan úgy lépnek interakcióba, hogy blokkolják a hibákból történő tanulást. A szervezeti tagok sokkal inkább érdekeltek a győzelemben és a reputációjuk

védésében, mint az önvizsgálatban és a fejlődésben. Edmondson (1996, 1999) szerint a vezető viselkedése és a csoport pszichológiai biztonsága alapvető a hibákból való tanuláshoz. A nyitottság, a közös felelősség, a kölcsönös befolyás, ha őszintén alkalmazzák, hozzájárul a kommunikációhoz, az információ elfogadásához és a hibákról való visszacsatoláshoz. Ez a fajta kommunikáció tanulást eredményez (Tjosvold – Yu – Hui, 2004).

Összefoglalva, a motivációs dimenziót vizsgáló kutatások középpontjában annak vizsgálata áll, hogy az egyén miként észleli a szervezeten belül a tanulási közeget, a szervezet tanulással kapcsolatos attitűdjét, kultúráját. Ebben a dimenzióban egyértelműen a társas interakciók határozzák meg a tudásátadást.

Rendszerekre irányuló kutatások

Eddig a társas kontextusról volt szó, azonban az IT-rendszerek megjelenésével a kutatások új irányt vettek, és a kutatók figyelme az IT-rendszerek tanulásban betöltött szerepére terelődött. Fontos felismerés, hogy a számítógép-alapú információtechnológiák fontos szerepet játszanak abban, hogyan tárolják a szervezetek a tudást (Anand et al., 1998; Huber, 1991; Stein – Zwass, 1995). A számítógép-alapú információtechnológiáknak fontos szerepük van abban is, hogyan lesz a tudás elérhető, visszakereshető (Olivera, 2000).

Alavi és Leidner (2001) szerint a tudásmenedzsment-rendszerek a különböző IT-eszközök és lehetőségek segítségével nagyon fontos szerepet játszanak a szervezeti tudás kialakulásának folyamatában. Tülmutatnak az ismeret hagyományos tárolásán és visszakeresésén. A tudásmenedzsment-rendszerek feladata az irányított szervezeti tudást kezelő informatikai rendszerek csoportosítása. Ez azt jelenti, hogy támogatja az IT-alapú rendszerek fejlesztését és elősegíti a tudás létrehozásának, tárolásának, visszakeresésének, megosztásának és alkalmazásának szervezeti folyamatait (Alavi – Leidner, 2001).

Dewett és Jones (2001) szerint az információtechnológia a hatékonyság és a szinergiák megteremtésén keresztül olyan eredményekhez segítheti hozzá a szervezeteket, mint például szervezeti hatékonyság, innováció. Davenport és Prusak (1998) alapján minden tudásmenedzsment-projekt célja a következő három közül az egyik: (1) a tudás láthatóvá tétele és a tudás szerepének megmutatása a szervezetben, (2) tudásintenzív kultúra kialakítása a viselkedés ösztönzésével és aggregálásával, (3) tudás-infrastruktúra kiépítése nemcsak technikai rendszerekkel, hanem az emberek közötti kapcsolatokkal – adott tér, idő és eszközök mentén.

Kane és Alavi (2007) az IT szerepét vizsgálta a szervezeti tanulásban. Számítógépes szimulációk során azt figyelték meg a szerzők, hogy három különböző IT-támogatású tanulási rendszer külön-külön és együtt hogyan hat egy szervezet tudására. E három mód: (1) a kommunikációs technológiák – elektronikus gyakorlati közösségek, (2) a tudástárak és portálok, és (3) a virtuális csoportszobák. A szerteágazó IT-megoldások különböző tanulási típusokat tesznek lehetővé, például a tudástár inkább az explicit, a kommunikációs technológiák inkább a tacit tudás fejlesztésére alkalmasak.

Megjelentek olyan kutatások is, amelyek nem kizárólag az IKT-eszközök, -rendszerek oldaláról kezdték el vizsgálni a szervezeti tanulást, hanem egy szélesebb perspektívába illesztették be e technológiát. Van den Hooff és de Rider (2004) szerint az IT-rendszerek használata nem befolyásolja közvetlenül a tudásátadás folyamatát, kizárólag közvetetten, a szervezet iránti elkötelezettség befolyásolásán keresztül hat: segít lebontani a kommunikációs korlátokat. Barrett és szerzőtársai szerint (2004) az információ és kommunikációs technológia (IKT), mialatt egy alapinfrastruktúrát és környezetet teremt a tanulás támogatására, önmagában nem elégséges az eredményes tanulás ösztönzésére a tudásközösségekben. Olyan puhább tényezők, mint motiváció és tanulási kontextuskritikusak a tudásmegosztást támogató klíma kialakításában. Ha a klíma jó, akkor a technológia központi szerepet kap, biztosítva a megfelelő átviteli és infrastrukturális közeget a tanulás számára a tudásközösségekben és azok között. Ezek alapján az eredményes tudásközösség kulcsjellezőiként (1) a tanulás és tudásátadást támogató kontextust, valamint (2) az integrált IKT-fejlesztést és -használatot azonosították.

Jelen kutatás fókuszja

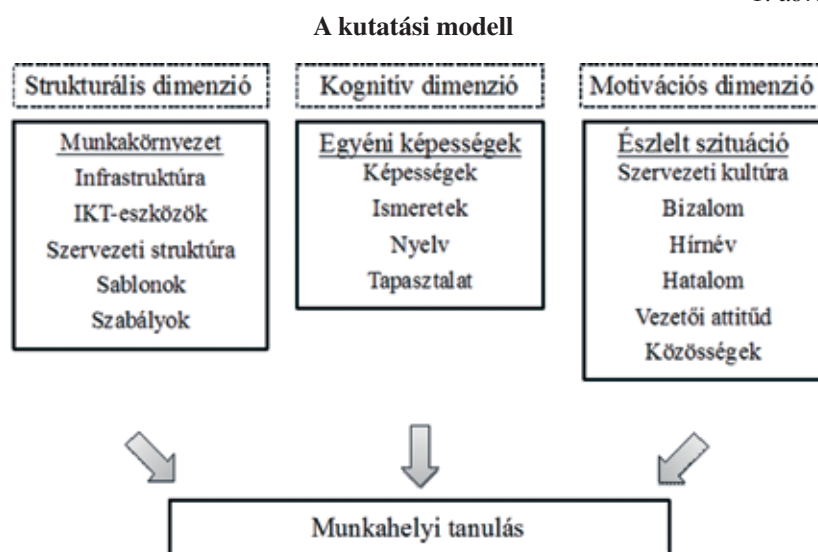
Jelen tanulmány írói kutatásukban arra vállalkoznak, hogy az eddig többségében szeparáltan vizsgált területeket, mint a társas kontextus befolyása és az IT-rendszerek hatása a tudásátadásra, összeillesztik, és ezáltal más keretbe helyezve felülvizsgálják Nahapiet és Ghoshal (1998) korábbi modelljét.

Nahapiet és Ghoshal (1998) kutatását alapul véve a kutatók elfogadták, hogy az interperszonális kapcsolatoknak és a tudásátadásnak három dimenziója lehet. A kutatók értelmezésében a strukturális dimenzió arra vonatkozik, hogy az egyénnek van-e lehetősége a tudás

átadására. Ez azt jelenti, hogy a strukturális dimenzió magában foglalja az IKT-eszközöket, -rendszereket, hiszen ezek támogató szerepet tölthetnek be az egyének összekötésében, térben és időben egyaránt. A kognitív dimenziót úgy értelmezik, hogy az egyén képes-e átadni a tudást, a harmadik dimenzió alatt. Ezt motivációs dimenzióknak hívják, és azt értik alatta, hogy az egyén át akarja-e adni a tudást, azaz motivált-e a tudástranszferben való részvételre.

Ezek alapján a kutatók megalkották saját elméleti modelljüket a tekintetben, hogy milyen tényezők befolyásolják a munkahelyi tanulást (1. ábra). Az első a tanulási keretrendszer, mely az előzőekben felvázolt strukturális dimenziót jelenti. Ez magában foglalja a munkahelyi tanulás során a munkakörnyezetet, az elérhető IKT-rendszereket és -eszközöket, a szervezeti struktúrát stb. A második az egyéni képességek, mely a kognitív dimenzióknak feleltethető meg. Végül a harmadik befolyásoló tényező az észlelt tanulási szituáció, mely a tudásátadás motivációs dimenziójaként hat a munkahelyi tanulásra.

1. ábra



Forrás: saját szerkesztés

A kutatás módszertana

A kutatók munkájuk során arra a kérdésre keresik a választ, hogy *milyen szervezeten belüli tényezők befolyásolják a munkahelyi tanulást?* Ennek megválaszolása érdekében a kutatók félig strukturált egyéni interjúkon, dokumentumelemzésen és megfigyelésen alapuló feltáró kutatást végeztek.

Adatgyűjtés

A kutatás során kvalitatív, feltáró, egyéni interjúkra épülő esettanulmányos kutatási módszertant alkalmaztak. Az esettanulmányos módszertan relevanciáját

húzza alá Yin (1994) állítása, aki esettanulmányok alkalmazását ajánlja minden olyan esetben, ha a kutató a „hogyan” és „miért” kérdésekre keresi a választ jelenlegi eseményekről. Az esettanulmányos kutatás több eseten alapult, beágyazott módszerrel készült, azaz egy esettanulmány több interjúból állt össze.

A kutatás három eset feltárásán alapul. A kutatók félig strukturált interjúkat készítettek a három vizsgált szervezet valamennyi felső és középvezetőjével, valamint néhány alsóbb szintű vezetőjével, illetve alkalmazottjával. Az interjúkat valamennyi esettanulmány írásakor kiegészítették céges dokumentumelemzéssel és megfigyeléssel. A kvalitatív esettanulmányokra épülő kutatásban a mintaválasztás elsősorban elméleti indíttatású. Mason (2002: p. 117.) szerint a teoretikus és a célzott mintavétel logikai módszerének lényege az, hogy olyan mintaegységeket választ ki a kutató, amelyek lehetővé teszik, hogy számára jelentős összehasonlítást tegyen a vizsgált kérdésekkel, valamint az elmélettel és az adandó magyarázat típusával összhangban.

A kutatók a sokaságból háromelemű mintát (azaz három esetet) választottak ki elbírálásos mintavétellel. Az elbírálás szempontjai során elsődleges volt, hogy a minta minél inkább diverz legyen. A mintába kerülés szempontjai a következők voltak:

- méret – legyen kisméretű, valamint nagyobb méretű szervezet is a mintában,
- kor – legyen fiatal, valamint évtizedek óta működő szervezet is a mintában,
- IKT-eszközellátottság – legyen olyan szervezet a mintában, ahol sok IKT-eszköz van, és olyan is, ahol kevés,
- IKT-eszközhasználat – legyen olyan szervezet a mintában, ahol a meglévő eszközöket megfelelően használják, és olyan is, ahol nem,
- IKT-eszköz-igények és -ellátottság kapcsolata – legyen olyan szervezet a mintában, ahol az aktuális igényeknek megfelelő mennyiségű IKT-eszköz áll rendelkezésre, olyan is, ahol kevesebb, és olyan is, ahol több,
- iparág – legyen tudásintenzív és nem tudásintenzív iparági szereplőről is eset a mintában,
- innovativitás – legyen innovatív és kevésbé innovatív szervezet a mintában,
- koordinációs igény – a mintában szereplő szervezetek mindegyikének alapfolyamatai nagyfokú koordinációs igényt jelentsenek a vezetőség számára.

A kutatás eredményei elsősorban a félig strukturált interjúkon alapulnak. A kutatók annak érdekében, hogy a valósághoz minél közelebb képet kapjanak, nem közvetlenül a tanulásról, tudásátadásról kérdezték a viz-

gált szervezetek vezetőit, hanem a mindennapi munkavégzésükről, innovációs folyamataikról, új belépők betanításáról, az alkalmazott eszközökről, rendszerekről, szervezeti kultúra megítéléséről. Az interjúvázlatokon felül céges dokumentumok elemzése és vezetői megbeszélések, napi munkamenet megfigyelése is a kutatás részét képezte.

Adatelemzés

A kutatók esettanulmányonként 14, 12, 14 db mélyinterjút rögzítettek diktafonnal. Egy-egy interjú átlagosan 2-3 óra hosszúságú volt. A hanganyagok alapján pedig szó szerinti szöveges jegyzőkönyvet készítettek. A jegyzőkönyvek a nyers szöveg rögzítésén felül az interjúztató által érzékelt hangulatot, érzelmeket, valamint gesztusokat is rögzítették. Kutatók az adatelemzéshez QSR NVivo elemző szoftvert alkalmaztak. Az elemzés során az elméleti modell egyes dimenziói szolgáltak az elsődleges kódolás alapjául.

Az esetek értelmezése

A szakmaorientált szervezet

Az első, „szakmaorientált” szervezet mezőgazdaságban tevékenykedik, termelő és kereskedői tevékenységet folytat. Középvállalat, több mint húsz éve működik a tulajdonos alapító irányítása alatt. A szervezet alaptevékenysége nem követeli meg az informatikai és kommunikációs eszközök nagy mennyiségű használatát, így ezen a téren alacsony a szervezet ellátottsága. Az alkalmazottak többsége elsősorban a mezőgazdasághoz ért, gazdasági végzettséggel kevés munkavállaló rendelkezik, még a vezetők körében is.

A szakmaorientált szervezeti típus mindennapi tevékenysége során a szakmai tudást helyezi előtérbe: „Csak azt a tudást értékeli a szervezetben, ami a mezőgazdasághoz kapcsolódik.” (5. interjúalany) A szakmai tudás az elsődleges, a szervezet kevésbé nyitott az újdonságokra például az informatikai eszközhasználat terén: „Én nem tudok 100%-ban megbízni az informatikában. És mindig bebizonyosodik, jogosan” (11. interjúalany). Új tudás elsősorban az alaptevékenységhez kötődő technológia, valamint ügyfélszinten jelenik meg, de ez is elszigetelt marad az arra kompetens embereknél. Az alkalmazottak többsége magas szakmai tudással rendelkezik, azonban professzionális vezetői készségekkel, menedzsmentismeretekkel nem. Alacsony a változásra való hajlandóság, ritka, hogy újragondolják a folyamatokat, új ötletekkel álljanak elő, fejlesztő javaslatokat fogalmazzanak meg.

A szervezet rendelkezik vállalatirányítási rendszerrel, azonban az ebben rejlő lehetőséget nem használja ki. Ez

elsősorban annak a hatása, hogy a szervezet tagjai nem tartják fontosnak, és nem is képesek használni a rendszert, de többen más informatikai eszközöket sem: „*Van olyan munkatársam, aki még egy e-mailt sem tud elküldeni...*” (5. interjúalany). Ezenkívül nem áll érdekükben mások által elérhetővé tenni bizonyos információkat: „...*ez az ő kis várak, és semmin nem hajlandók változtatni.*” (6. interjúalany) Emiatt a tudás tárolása igen alacsony szinten marad, a tudás elsősorban az alkalmazotti fejekben vagy meglehetősen elszigetelt rendszerekben (pl: kockás füzet, excel tábla) van jelen. Mivel új tudás lassan jön létre a szervezetben, így nincsenek is rákényszerítve a tudás tárolására. Azon tudás, amely az alkalmazottak többségének mindennapi munkavégzéséhez kell, már évek óta bejáratott rutin, azaz rendelkezésre áll.

A tudás átadása a szervezetben meglehetősen alacsony. Az alkalmazottak egy része nem képes az IT-rendszer, valamint az ehhez kapcsolódó eszközök használatára. Ezenkívül az alkalmazottak többségéből hiányzik a tanulási képesség is, csak szakmájukhoz kapcsolódóan hajlandók tanulni, változtatni: „*Ez mezőgazdaság, ide nem lehet egy valami sablon programot behozni, ez nem fog működni...*” (3. interjúalany) Ez pedig azt eredményezi, hogy az alkalmazottak többsége egyáltalán nem motivált tudásának, de még a nála lévő információk átadására sem, a szervezetre hatalmi játszmák jellemzők. Az alkalmazottak a mezőgazdasági szaktudás szintjén sem támogatják egymást, sőt, ha olyan új alkalmazott kerül a céghez, aki ezen a téren hiányos ismeretekkel rendelkezik, akkor őt általában lenézik.

A rendszerorientált szervezet

A második, „rendszerorientált” eset az autóiparban működő szereplő, melynek fő tevékenysége az autókerekeskedelem. A vizsgált szervezet közepméretű vállalat, kb. 80-100 alkalmazottal és 4 telephellyel rendelkezik. A szervezet egy érett vállalat, mely meglévő tevékenységét hatékonyan végzi, azonban egyelőre nehezen tud új területek felé nyitni. A szervezet az importóri követelményeknek megfelelően számos informatikai rendszert használ. A rendszerorientált típusra a nagyfokú szervezeti és IT-rendszerhasználat jellemző, mely meghatározza a folyamatokat, valamint a mindennapi működést. Ennek eredménye, hogy az alkalmazottak munkaidejük jelentős részét arra fordítják, hogy a rendszerekben adminisztráljanak, miközben már nem marad kapacitásuk az adminisztrált adatokból magasabb szintű információk készítésére, valamint a folyamatok újragondolására.

Új tudás létrehozására a szervezetben nagyon kevesek képesek. A szervezet ennek ellenére nagy mennyiségű ügyfél-információval rendelkezik, mely alapjául szolgálhatna, hogy új tudást is létrehozzon. A szervezet

első számú vezetője számos újító gondolattal bír, azonban azt nem tudja az alacsonyabb szervezeti szintekre delegálni, és hamar elhalnak e kezdeményezések.

A szervezet nagyon sok adatot, információt tárol rendszereiben, melyek többsége elszigetelten működik, vagy ha egységes adatbázisban is van, annak potenciálját már nem hasznosítja. Az információk tárolásakor nem figyelnek arra, hogy ne legyen duplikáció, azaz egy-egy ügyfél többször is szerepel az adatbázisban. Ezenkívül, részben az importóri elvárásoknak történő megfelelés következtében, nagyon sok a párhuzamos adminisztráció, mely túlterhelést eredményez a szervezetben, és a fontos tudás rögzítésétől veszi el az alkalmazottak idejét: „*Az importőrök által előírt terveket teljesítenünk kell,*” (5. interjúalany) „*Ha én az autót átadom, azt hat helyen regisztrálom, és nem elég a céges, hanem az importóri átvétel is kell.*” (7. interjúalany)

A szervezetben lévő szereplők nem képesek és nem kifejezetten érdekeltek abban, hogy tudásukat egymással megosszák. A funkcionális vezetők kizárólag saját funkciójuk megfelelő működtetésével vannak elfoglalva, nem képesek funkciókon átívelően együttműködni. A vezetői értekezletek nem hatékonyak, csak tovább terhelik az amúgy is adminisztrációval meglehetősen leterhelt vezetőket. A tudás átadása nemcsak horizontális, hanem vertikális szinteken is akadályokba ütközik, utóbbi elsősorban a középvezetői réteg menedzseri képességeinek hiányából fakadóan: „*Alapszintű közgazdasági, pénzügyi, gazdaságtani ismereteket, úgy gondolom, hogy érdemes lenne oktatni a középvezetőség számára is.*” (9. interjúalany)

A feladatorientált szervezet

A feladatorientált típus a szolgáltató szektorban működő, tanácsadással foglalkozó szervezet. A cég méreteiből fakadóan kisvállalkozásnak számít, 12 alkalmazottat foglalkoztat. A vizsgált szervezet induló vállalkozás, egy éve működik, formalizált keretek között. Mind a szervezet vezetősége, mind a munkavállalók fiatalok. A vezetők átlagéletkora 31 év, míg a munkavállalók átlagosan 27 évesek. A cég projektszerűen működik. A cég kevés információs és kommunikációs eszközzel rendelkezik, azonban kiemelkedően magas a nyílt forráskódú applikációk és a munkavállalók saját eszközeinek használata.

A szervezet vezetése a mindennapi működés során az előtte álló feladatokat tartja szem előtt, és ezek megoldásához folyamatosan végiggondolja, milyen eszközökkel, rendszerekkel lehetne e feladatokat, problémákat egyszerűsíteni, megoldani. A szervezet által alkalmazott IKT-rendszerek és -eszközök a cég igényeihez vannak igazítva.

A szervezet üzleti tanácsadással foglalkozik, mely tudásintenzív tevékenység. Ez azt jelenti, hogy a szervezet alapvető működésének ellátásához nagy tudást igényel. A vizsgált eset azonban arra is rávilágít, hogy ez önmagában nem vonja maga után, hogy a szervezet folyamatosan az új tudás létrehozására törekszik. A cég számára egyaránt fontos a meglévő tudás kiaknázása, valamint a folyamatos fejlődés, új tudás létrehozása, új ismeretek szerzése: „*Tanulni kell, generálni kell a dolgokat.*” (1. interjúalany) Ez egy tanuló szervezeti kultúrát kíván meg, ahol a szervezetben lévő egyének, mind maga a szervezet is képes a tanulásra.

A szervezet eleve olyan munkavállalókat gyűjt maga köré, akik számára „*nem a pénz a fő motiváló erő, a lényeg, hogy akarjanak tanulni, fejlődni*” (2. interjúalany). Azon munkavállalók, akik nem képesek erre, még ha be is kerülnek a szervezetbe, hosszú távon nem maradnak részei annak, hanem távoznuk kell. Valamennyi munkavállalóval szemben egyfajta elvárás, hogy képesek és motiváltak legyenek a tanulásra, nyitottak legyenek az újdonságra, hiszen ez az alapja annak, hogy a szervezet képes legyen új tudás bevonására, létrehozására.

Az új tudás létrehozása közvetlenül a vezetőség feladata, azonban ehhez közvetetten az alacsonyabb szinten lévő alkalmazottak is hozzájárulnak. A létrehozott tudás új kutatási anyagokban, új szervezeti, menedzsmentfolyamatokban ölt testet. A szervezet számára fontos tudás egyrészt a vezetőség fejében, másrészt elektronikusan, mindenki számára elérhető mappastruktúrába rendezve van jelen: „*Gyorsan fel kellett vennem a fonalat, mert már a projekt első szakasza lezárult, mikor megérkeztem. A közös mapparendszer miatt ez nagyon egyszerű volt, ahogy a szabályok megismerése is; csak a megfelelő mappát kellett velem megosztani.*” (9. interjúalany)

A vezetők törekednek arra, hogy minden olyan információt, tudást megosszanak az alkalmazottakkal, mely az ő munkavégzésükhöz, szakmai fejlődésükhöz szükséges, azonban szem előtt tartják azt is, hogy ne legyen felesleges információ megosztva. Ezt különböző jogosultságokkal oldják meg. Nincsenek külön a cég tulajdonában lévő eszközök, mindenki saját eszközén dolgozik. Így abból sincs probléma, hogy a saját eszközön bármikor hozzáférnek az alkalmazottak a szükséges információkhoz.

A tudásátadás a vizsgált szervezetben megvalósul a hierarchiaszintek között, valamint horizontálisan is. Ezt egyrészt támogatja a fizikai munkakörnyezet, azaz hogy olyan irodával rendelkeznek, ahol a szervezet szereplői találkozhatnak egymással, közös asztalnál ülnek, azaz a munkavégzés környezete, a berendezése önmagában elősegíti azt, hogy megvalósuljon az egymással

való kommunikáció. Ezenkívül a szereplők közös kognitív háttere (hasonló egyetemi tanulmányok) nagyban elősegítő a gördülékeny kommunikációt, mely megalapozza a tudás átadását is: „*Itt ugyanazokat a szavakat használjuk, mert azt kell használni.*” (3. interjúalany) Végül, de nem utolsósorban a tanulás a szervezeti kultúra része, ezért a szervezet valamennyi alkalmazottja nyitott a tudás befogadására, átadására, nincsenek bizalmi, hatalmi problémák a szervezetben: „*Ez nem tipikus munkahely, itt összetartanak az emberek, segítik egymást. Itt a bizalom fontos.*” (9. interjúalany)

Szervezetek összehasonlítása

Összehasonlítás a strukturális dimenzió mentén

A szakmaorientált eset kapcsán megállapítható, hogy a keretrendszer alapvetően támogatja a munkahelyi tanulást, a szervezetnek vannak potenciálisan használható informatikai eszközei, rendszerei. A munkahelyi tanulást azonban gátolja a rendszerek nem megfelelő használata, amelynek gyökerei elsősorban a másik két dimenzióban (egyéni képességek és az észlelt szituációs tényezők) keresendők. Ennek következtében az IKT-eszközök nem töltik be a tudásátadást, munkahelyi tanulást támogató szerepüket.

A rendszerorientált esetben szintén megállapítható, hogy a tudásátadáshoz rendelkezésre állnak informatikai rendszerek, eszközök. Azonban ezek a szigetszerű működés, valamint a túlzott adminisztráció során fennálló duplikációk következtében nem tudják megfelelően támogatni a munkahelyi tanulást. A szervezet több telephellyel is rendelkezik, amelyek között a kommunikáció és tudásáramlás még inkább kihívást jelent a szervezet számára.

A feladatorientált szervezet jóval kevesebb eszközt használ, mint a másik kettő, hiszen méretében is kisebb szervezetről van szó. A szervezetről alapvetően elmondható, hogy a jelenlegi igényeinek megfelelő eszközmennyiséggel rendelkezik, rendszereit igyekszik úgy használni, hogy az támogassa a munkahelyi tanulást. A munkavégzés során sok elektronikusan elkészített sablont használnak, melyek használata egyszerű. A munkahelyi tanulás a strukturális dimenzió mentén megfelelően működik, azonban vannak ezt kockázatos tényezők is, mint például az alkalmazottak saját hardverének használata.

Összehasonlítás a kognitív dimenzió mentén

A szakmaorientált esetben a kognitív dimenzió mentén jelentkező hiányosságok meglehetősen korlátozzák, gátolják a munkahelyi tanulást. Egyszerre van korlát a

Munkahelyi tanulást befolyásoló tényezők az esetek alapján

	Munkahelyi tanulást...	Keretrendszer	Egyéni képességek	Észlelt szituáció
Szakmaorientált	...támogatja	Közös iroda, nyitott terek, vannak potenciálisan jól használható rendszerek, eszközök	Közös szaknyelv, fejlett agrárismeretek és tapasztalat	Ügyvezető nyitott a tanulásra, az agrártudásnak értéke van a szervezeti kultúra szintjén
	...gátolja	Nincsenek igazán innovatív IKT-eszközök, terepmunka és iroda elvállik	Menedzsmentismeretek hiánya, alkalmazottak korlátai az IKT-eszközök használatában, nem ismerik a rendszerekben lévő potenciált	Hatalmi játszmák, tudás és információk visszatartása, Félelem a pozíciók megtartása miatt, Szenioritás számít
Rendszerorientált	...támogatja	Irodában nyitott terek, használnak IT-rendszereket, IKT-eszközöket, sablonokat	Közös szaknyelv, tanulás az importőröktől a rendszerhasználat és beszámolás terén	Ügyvezető nyitott a tanulásra, innovációra, sok fejlesztő ötlete van, Importőri elvárások miatt kialakuló alkalmazkodó, tanuló kultúra
	...gátolja	Nagyon sok a rendszer, ezek valós időben nem kommunikálnak, számos duplikáció van	Menedzsmentismeretek hiánya, önálló problémamegoldás hiánya, a rendszereket csak dokumentálásra képesek használni	Megnövekedett hatalmi távolságok, kisebb, zárt csoportok, frusztráció a rendszer túlterhelt használatából fakadóan
Feladatorientált	...támogatja	Egy közös iroda, igényeknek megfelelő, egyszerűen használható innovatív eszközök alkalmazása	Közös egyetemi háttér, szaknyelv, diverz személyiségek, megfelelő menedzsmentismeretek, vezetőkben és alkalmazottakban képesség a tanulásra	Bizalom, biztonságos, családias légkör, tanuló szervezeti kultúra, nincs pozícióféltés, egymás segítése jellemző
	...gátolja	Alkalmazottak saját laptopot használnak, korlátok a közös tárhelyben	Túlzott alkalmazotti homogenitás a szakmai háttér terén	Más háttérrel, ismeretekkel rendelkező nehezen illeszkedne be

Forrás: saját szerkesztés

munkavégzéshez szükséges tudás, a menedzsmenttudás terén, valamint az IKT-eszközök megfelelő használata terén. Az alkalmazottak között óriási különbségek vannak az IKT-eszközök használatában.

A rendszerorientált esetben a kognitív dimenzió mentén a kutatók több munkahelyi tanulást támogató tényezőt is azonosítottak. Ide sorolták a közös szaknyelv meglétét, azt, hogy az alkalmazottak képesek használni az importőrök által megkövetelt informatikai rendszereket, és a hasonló munkakörökben dolgozó emberek tudása egy szinten van. A szervezet az alaptevékenysége szempontjából képes viszonylag hatékonyan működni, és ezeken a területeken képes kiaknázni a lehetőségeit. Amiben nehézségeik támadnak, az az új lehetőségek felfedezése, a középvezetői szinten lévő vezetők többségéből hiányzik az önálló problémamegoldó képesség, és nincsenek megfelelő gazdasági, menedzsmentismeretek sem. Ez jelentős hátrányt jelent a szervezeti tanulás és az egyéni szintű munkahelyi tanulásra nézve is.

A feladatorientált eset kapcsán megállapítható, hogy a kognitív dimenzió jelentős szerepet játszik a munkahelyi tanulásban. A vizsgált szervezet valamennyi alkalmazottja azonos tanulmányi háttérrel rendelkezik, ezenkívül közel hasonló életkorúak, mindez nagyban

megkönnyíti a közöttük lévő kommunikációt és tanulást. Sokszor fél szavakból is megértik egymást. Ezenkívül a szervezet saját bevallása alapján elsősorban olyan embereket igyekszik alkalmazni, akik nyitottak és képesek is a fejlődésre, tanulásra.

Összehasonlítás a motivációs dimenzió mentén

Az észlelt szituáció kapcsán a szakmaorientált esettanulmányban a kutatók számos hatalmi játszmát tártak fel, amely jelentős gátja a munkahelyi tanulásnak. A szervezeti kultúrát nem jellemzi a tanulás, különösen nem a hibákból való tanulás, az alkalmazottak inkább visszatartják tudásukat annak érdekében, hogy megtartsák, erősítsék jelenlegi hatalmi pozíciójukat, vagy esetleg jobb hatalmi pozícióba kerüljenek. E dimenzió szoros összefüggésben van a kognitív dimenzióval.

A rendszerorientált eset is arra példa, amikor a motivációs dimenzióknak bizonyos elemei elősegítik a munkahelyi tanulást, bizonyos elemei viszont korlátozzák azt. A szervezet tagjai leginkább tűzoltás jellegű problémamegoldással foglalkoznak, amely mellett rengeteg adminisztrációval kell foglalkozniuk, így az igazán fontos dolgokra, mint új irányok definiálása, projektek indí-

tása, nem marad kapacitásuk. Ezenkívül megnövekedett a hatalmi távolság az egyes közép- és felső vezetők, valamint a tulajdonos között. Egyrészt ez gátolja az információáramlást, másrészt nemcsak a tudásáramlásnak, de a pusztán információáramlásnak is gátja. Mindennek ellenére a szervezet tagjai alapvetően nyitottak a tanulásra, hiszen az importőri elvárásoknak való megfelelés során már beleszoktak ebbe. A túlterheltségből eredő frusztráció miatt többen ellenségesen viszonyulnak az újabb IT-rendszerekhez, valamint bármilyen olyan eszközhöz, amelyet a munkavégzés során adat, információ, esetleg tudás rögzítésére használni kell.

A feladatorientált eset jó példának bizonyult arra, hogy a szervezeti kultúrába be lehet építeni a folyamatos tanulást, tudásátadást. Mindez azt is jelenti, hogy a tapasztaltabb alkalmazottak nem félnék átadni tudásukat a kevésbé tapasztalt kollégáknak. A szervezet alkalmazottjai alapvetően bíznak egymásban és a vezetőségben is. Ezen biztonságos légkör pedig jó alapot jelent az egyéni szintű és szervezeti szintű fejlődésre egyaránt.

Az 1. táblázat összefoglalóan mutatja be a három esettanulmányt a keretrendszer, az egyéni képességek és az észlelt szituáció mentén.

Következtetések

A kutatók a három esettanulmányt három különböző típusként értelmezték. Az első típus (szakmaorientált) figyelmét nem az IKT-eszközökre és nem a tanulásra, hanem a jelenbeli szakmai kiválóságra összpontosítja. A második típus (rendszerorientált) folyamatait jelentősen meghatározzák a szervezetben használt informatikai rendszerek és eszközök. A harmadik típus (feladatorientált) az elvégzendő feladatokra fókuszál, és ehhez próbálja illeszteni mind az alkalmazott információ- és kommunikációtechnológiát, mind a tanulási kontextust.

A három eset mentén a kutatók összegezték, hogy az egyes dimenziók, a keretrendszer (strukturális dimenzió), az egyéni képességek (kognitív dimenzió) és az észlelt szituáció (motivációs dimenzió) hogyan befolyásolják a munkahelyi tanulást. Ezt mutatja a 2. táblázat. A „pluszjelek” a munkahelyi tanulás támogatását és annak mértékét, míg a „mínuszjelek” a tanulás hátráltatását, illetve annak mértékét jelzik.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy mindegyik dimenzió lehet támogató, valamint gátló hatással is a munkahelyi tanulásra, ám ahhoz, hogy létrejöjjön, valamennyi dimenzióknak támogatónak kell lennie, azaz együttesen hatnak a munkahelyi tanulásra.

Az eredményeknek fontos gyakorlati implikációi is azonosíthatók:

1. A szervezeti tudás és a szervezetek tanulási képességének fejlesztéséhez nem elegendő csupán az IKT-eszközök mértékének növelése, vagyis önmagában az új hardverek (tabletek, szerverek, okostelefonok stb.) és szoftverek (alkalmazások, adatbázis-kezelők stb.) vásárlása nem növeli a szervezet tudásbázisát. Sőt, ha számos rendszerrel rendelkezik már egy vállalkozás, és ezek a rendszerek szigetszerűen működnek, az újabb nem integrált rendszerek bevezetése tovább rontja a hatékonyságot, és növeli az eszközökkel szembeni ellenállást.
2. Az eszközök megfelelő használatára fontos időt szentelni, de az oktatás során nem csupán az eszközök funkcionalitásának használatára kell megtanítani a felhasználókat, hanem annak felmérése is, hogy az élethelyzetükhöz megfelelő rendszereket és eszközöket használják-e, illetve milyen hiedelmek vannak az eszközökkel kapcsolatban.
3. Az újításokkal szembeni ellenállás leküzdéséhez nem elegendő új IKT-eszközöket bevezetni, azokkal szembeni félelmet és bizonytalanságot is kezelni kell. Ez inkább tekinthető változásvezetői, menedzseri, mintsem informatikai feladatnak.
4. A megfelelő IKT-eszközök kiválasztása történhet tudatosan, a feladatokhoz igazodóan (feladatorientált vállalat), vagy alakulhat ad hoc is (szakmaorientált és rendszerorientált vállalat). Az ad hoc struktúrák esetében különösen fontos, hogy a megfelelő tanulási szint eléréséhez az IKT-eszközök mértéke, azok használatának képessége és azok megfelelő használatára való törekvése egyaránt felülvizsgálatra kerüljön.
5. Az IKT-eszközök egyszerre tehetik lehetővé, vagy éppen gátolják a tudásáramlást a szervezeten belül, mely jellemzően nem az eszközök tulajdonságaiból, sokkal inkább a szervezet tulajdonságaiból ered. Ezért az IKT-eszközök bevezetése nem elsősorban informatikai, sokkal inkább vezetéstudományi kihívás, de mindenképpen interdiszciplináris megközelítést kíván meg.

2. táblázat

A kutatási modell dimenzióinak összehatása a munkahelyi tanulásra

	Strukturális dimenzió	Kognitív dimenzió	Motivációs dimenzió	Munkahelyi tanulás
Szakmaorientált	+	— — — —	— —	Nincs
Rendszerorientált	— — — —	+	—	Nincs
Feladatorientált	+	++	+++	Van

Forrás: saját szerkesztés

VEZETÉSTUDOMÁNY

Összegzés és kitekintés

A kutatók tanulmányukban összeillesztették a tudás-átadás társas kontextusát, valamint az információtechnológiát vizsgáló kutatásokat, és megalkották kutatási modelljüket. E modellt három esettanulmányon keresztül vizsgálták, melynek kapcsán három szervezeti típust azonosítottak az IKT-vel kapcsolatos orientáció alapján. Ezen esetek mentén pedig bemutatták, hogy mely tényezők támogatják, illetve gátolják a munkahelyi tanulást.

Fontos eredménye a kutatásnak, hogy a megfelelő szintű munkahelyi tanulás és szervezeti tudás eléréséhez nem elegendő csupán az IKT-eszközök típusára és mértékére koncentrálni, fontos azok használati módját is vizsgálni mind a kognitív képességek, mind a motivációs dimenziók mentén.

Ha emelni akarjuk a szervezetünk tanulási képességét, a szervezet feladataihoz, folyamataihoz illeszkedő IKT-eszközöket kell választani, a szervezeti tagoknak ezeket tudniuk kell megfelelően használni, végül motiválnak is kell lenniük abban, hogy valóban megfelelően használják ezeket. Az IKT-eszközök felülvizsgálata során gyakorta nem az lesz az eredmény, hogy növeljük az eszközellátottság mértékét, hanem (1) tartjuk meg azokat, amelyek jól működnek és szükségesek a munkavégzéshez, ezeket fejlesszük, (2) cseréljük le vagy csökkentjük a nem működő vagy duplikált, de a munkavégzéshez szükséges rendszereket, (3) iktassuk ki a szükségtelen rendszereket és (4) vezessünk be új, a munkavégzést támogató rendszereket.

A fejlesztések és a bevezetések során különösen ügyelni kell a rendszereket használó emberek megfelelő képzésére annak érdekében, hogy alkalmasak legyenek a rendszerek megfelelő szintű használatára, és ne legyenek félelmeik, vagy ne érezzék bizonytalanságot a munkavégzéssel kapcsolatban. Továbbá elengedhetetlen, hogy a rendszereket használók motiváltak is legyenek a rendszerek megfelelő használatára, érezzék, hogy ezek a napi munkavégzésükhöz elengedhetetlen, illetve azt megkönnyítő eszközök. Le kell tudni győzni a negatív kapcsolatokból származó információs aszimmetriát, és törekedni kell a bizalom megteremtésére. A három dimenzió: strukturális, kognitív és motivációs, egyszerre járulnak hozzá az IKT-eszközök munkahelyi tanulásban betöltött szerepének hatásához, ezek együttes vizsgálata szükséges a kérdéskör alapos vizsgálatához.

A kutatási eredmények értelmezése során figyelembe kell venni az egyes esetek korlátait (méret, kor, iparág stb.). A kutatók nem állítják, hogy az általuk azonosított három típus kizárólagos, valamint hogy nem lehetséges átfedés a típusok között. A kutatás célja az

volt, hogy három különböző típusú eseten értelmezzék kutatási modelljüket, és értékeljék a modell dimenzióinak hatását a munkahelyi tanulásra nézve.

A továbbiakban érdemes megvizsgálni az átjárhatóságot az egyes típusok között, azaz feltárni, hogy az egyes gátló dimenziók mentén jelentkező tanulási korlátok legyőzhető-e, és ha igen, akkor hogyan, valamint ebben milyen szerepük lehet az információ- és kommunikációs eszközöknek.

Lábjegyzet

¹ Jelen kutatási műhelytanulmány az „Az EIT KIC Társulásokban magyar részvétel és partneri közreműködés támogatása (EITKIC_12-1-2012-0001)” c. átfogó kutatási program támogatásával jött létre.

Felhasznált irodalom

- Alavi, M. – Leidner, D.E. (2001): Knowledge Management System: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25(1): p. 107–136.
- Anand, V. – Manz, C.C. – Glick, W.H. (1998): An organizational memory approach to information management. *Academy of Management Journal*, 23(4): p. 796–809.
- Argyris, C. – Schon, D.A. (1978): *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Argyris, C. – Schon, D.A. (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Balaton, K. (1998): *Szervezeti változás és mikroelektronika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Balaton, K. – Hortoványi, L. – Incze, E. – Laczkó, M. – Szabó, Zs.R. – Tari, E. (2010): *Stratégiai menedzsment*. Budapest: Aula Kiadó
- Barrett, M. – Cappelman, S. – Shoib, G. – Walsham, G. (2004): Learning in Knowledge Communities. *European Management Journal*, 22(1): p. 1–11.
- Bechky, B.A. (2003): Sharing Meaning Across Occupational Communities: The Transformation of Understanding on a Production Floor. *Organizational Science*, 14(3): p. 312–330.
- Boland, R.J. – Tenkasi, Jr.R.V. (1995): Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organizational Science*, 6: p. 350–372.
- Bunderson, J.S. – Reagans, R.E. (2011): Power, Status, and Learning in Organizations. *Organizational Science*, (22)5: p. 1182–1194.
- Davenport, T.H. – Prusak, L. (1998): *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Dewett, T. – Jones, G.R. (2001): The role of information technology in the organization a review, model and assessment. *Journal of Management*, 27(3): p. 313–346.
- Edmondson, A.C. (1996): Learning from mistakes is easier said than done: group and organizational influences on the

- detection and correction of human error. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1): p. 5–28.
- Edmondson, A.C. (1999): Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44: p. 350–383.
- Edmondson, A.C. – Bohmer, R. – Pisano, G.P. (2001): Speeding Up Team Learning. *Harvard Business Review*, 79(9): p. 125–134.
- Eisenhardt, K.M. – Brown, S.L. (1999): Patching: restitching business portfolios in dynamic markets. *Harvard Business Review*, 77(3): p. 71–82.
- Ensign, P.C. – Hébert, L. (2010): How Reputation Affects Knowledge Sharing Among Colleagues. *Sloan Management Review*, 51(2): p. 79–81.
- Eraut, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70: p. 113–136.
- Füzy, A. (2009): Új generációs tudásmenedzsment és sikerének záloga. *Vezetéstudomány*, 40(1): p. 44–49.
- Garaj, E. (2005): A bizalom szerepe a tudástranszfer folyamatában. *Vezetéstudomány*, 36(12): p. 2–18.
- Granovetter, M.S. (1972). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6): p. 1360–1380.
- Granovetter, M.S. (1992): Problems of explanation in economic sociology. in: N. Nohria – R. Eccled (eds.), *Networks and organizations: structure, form and action*. Boston: Harvard Business School Press: p. 25–56.
- Grant, R.M. (1996): Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, Special Issue: p. 109–122.
- Hortoványi, L. – Szabó Zs.R. (2006): Knowledge and Organization: a network perspective. *Society and Economy*, 28(2): p. 165–179.
- Huber, G.P. (1991): Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1): p. 88–115.
- Kane, G.C. – Alavi, M. (2007): Information Technology and Organizational Learning: An Investigation of Exploration and Exploitation Processes. *Organizational Science*, (18)5: p. 796–812.
- Karim, S. – Williams C. (2012): Structural knowledge: how executive experience with structural composition affects intrafirm mobility and unit reconfiguration. *Strategic Management Journal*, 33(6): p. 681–709.
- Karim, S. (2006): Modularity in organizational structure: the reconfiguration of internally developed and acquired business units. *Strategic Management Journal*, 27(9): p. 799–823.
- Karim, S. (2012): Exploring structural embeddedness of activities and resources within business units. Working paper, School of Management, Boston University
- Lauring, J. (2009): Managing cultural diversity and the process of knowledge sharing – A case from Denmark. *Scandinavian Journal of Management*, 25: p. 385–394.
- Lauring, J. – Selmer, J. (2013): Diversity attitudes and group knowledge processing in multicultural organizations. *European Management Journal*, 31: p. 124–136.
- Lytras, M.D. – Sicilia, M.A. (2005): The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning. *International Journal of Knowledge and Learning*, 1(1/2): p. 1–11.
- Marsick, V.J. (2003): Invited reaction: informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14: p. 389–395.
- Mason, J. (2002): *Qualitative Researching*. London: Sage
- Nahapiet, J. – Ghoshal, S. (1998): Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2): p. 242–266.
- Olivera, F. (2000): Memory Systems in Organizations: An Empirical Investigation of Mechanisms for Knowledge Collections, Storage and Access. *Journal of Management Studies*, 37(6): p. 811–832.
- Riege, A. (2005): Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3): p. 18–35.
- Robert, L.P.Jr. – Dennis, R.A. – Hung, Y.C. (2009): Individual Swift Trust and KnowledgeBased Trust in FacetoFace and Virtual Team Members. *Journal of Management Information Systems*, 26(2): p. 241–279.
- Schon, D. (1983): *The Reflective Praetitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Stein, E.W. – Zwass, V. (1995): Actualizing organizational memory with information systems. *Information Systems Research*, 6(2): p. 85–117.
- Szabó, Zs. R. (2010): Hálózatok vezetői nézőpontból in: Balaton et al. (2010): *Stratégiai menedzsment*. Budapest: Aula Kiadó: p. 167–194.
- Szabó, Zs.R. – Hortoványi, L. – Taródy, D. – Ferincz, A. – Dobák, M. (2011): The role of knowledge in entrepreneurial marketing. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 2: p. 149–167.
- Taródy D. (2012): Formalizált rugalmasság – a kettős képesség kialakulása egy közép vállalatban. *Vezetéstudomány*, 43(12): p. 49–60.
- Taródy, D. (2013): Kettős képesség a KKV-szektorban in: Karlovitz, J. T. (2013): *Ekonomicke studie – teorie a prax*: p. 286–294.
- Tjosvold, D. – Yu, Z. – Hui, C. (2004): Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving. *Journal of Management Studies*, 41(7): p. 1223–1245.
- Tortoriello, M. – Reagans, R. – McEvily, B. (2012): Bridging the Knowledge Gap: The Influence of Strong Ties, Network Cohesion, and Network Range on the Transfer of Knowledge Between Organizational Units. *Organizational Science*, (23)4: p. 1024–1039.
- Turner, K.L. – Makhija, M.V. (2012): The role of individuals in the information processing perspective. *Strategic Management Journal*, 33(6): p. 661–680.
- Van den Hooff, B. – de Ridder, J.A. (2004): Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6): p. 117–130.
- Van Maanen, J. – Barley, S.R. (1984): Occupational communities: Culture and control in organizations. in: L. L. Cummings – B. Staw (eds.): *Research in Organizational Behavior*, Vol. 6, Greenwich, CT: JAI Press: p. 287–365.
- Veresné Somosi, M. (2011): Alapvető képesség: a szervezeti és az egyéni képesség fejlesztése. *Magyar Minőség*, 20(5): p. 11–20.
- Veresné Somosi, M. (2012): Kompetencia- és képességépítés a minőség szolgálatában. *Magyar Minőség*, 21(11): p. 2–6.
- Yin, R.K. (1994): *Case Study Research*. London: Sage Publications