

CSILLAG Sára

VESZÉLYES VIZEKEN?

AZ ETIKUS VISELKEDÉS ELMÉLETÉNEK ÉS GYAKORLATÁNAK ÖSSZEKAPCSOLÁSA KOOPERATÍV KUTATÁS KERETEI KÖZÖTT

Beszélhetünk-e egyáltalán etikus emberi „erőforrás” menedzsmentről? Mit jelenthet az „etika” kritériuma az emberierőforrás-tevékenységben? A szerző írásában – amely két, emberierőforrás-szakemberekkel végzett kooperatív kutatási projektre épül – azt szeretné bemutatni, hogy az akciókutatás izgalmas út lehet az emberierőforrás-etika elméletének és gyakorlatának feltárására, másik oldalról az elméletet és a gyakorlatot integráló kutatási folyamat résztvevőinek egyéni és csoportos fejlődését is támogathatja. A rövid elméleti összefoglaló után bemutatja a két kutatás részleteit (az „A” kutatásban egy hazai pénzügyi HR-szervezetének tagjait invitálta meg a kutatócsoportba, míg a „B” kutatásban különböző szervezetekben dolgozó HR-szakemberekkel kutatott együtt), majd megoszt néhány tanulási pontot. A szerző először bemutatja, hogyan tárták fel és értették meg a résztvevők, mit jelent számukra az etika, hogyan tapasztalták meg a csoport etikai diverzitását és hogyan alakult és árnyalódott az etika jelentése az akciók és az ezeket követő egyéni és csoportos reflexiók alatt. Másodszor rámutat a kutatótársak által behozott problémákra közösen kialakított megoldási folyamat jelentőségére: a közös esetszempontok folyamatára, amely hidat képzett az elmélet és gyakorlat, a teóriák és a tettek között a kutatás egyik fontos egyéni és csoportos tanulási pontjává vált.¹

Kulcsszavak: akciókutatás, kooperatív kutatás, emberierőforrás-menedzsment, etika

„Mit is jelent pontosan számunkra, emberek számára az, hogy más emberi lényeket erőforrásként kezelünk?” – veti fel a kérdést Michelle Greenwood (2012) a Journal of Business Ethics lapjain, modern szervezeteink egyik alapvető, az emberierőforrás-menedzsment (a továbbiakban EEM, illetve HR) tevékenységhez kötődő dilemmájára rámutatva. Ehhez szorosan kapcsolódhat a kérdés: lehet-e egyáltalán etikusan „menedzselni” az emberi erőforrásokat? Mit jelenthet, hogyan értelmezhető az etikusság az EEM-feladatkörhöz kapcsolódva? Mikor és miért cselekszenek a HR-szakemberek etikusan vagy etikátlanul? Innen egy lépéssel tovább lépve: hogyan befolyásolhatják a HR-szakértők egymás etikusságát, etikai gondolkodását és viselkedését – és hogyan tudnak esetleg tanulni egymástól? Írásomban – amely két, EEM-szakemberekkel végzett kooperatív kutatási projektemre épül – azt szeretném bemutatni, hogy az akciókutatás izgalmas út lehet az EEM-etika elméletének és gyakorlatának feltárására, másik ol-

dáról az elméletet és a gyakorlatot integráló kutatási folyamat résztvevőinek egyéni és csoportos fejlődését, egymástól való tanulását is támogatja. Szeretném meggyőzni az Olvasót arról, hogy az etikai témájú akciókutatás kivételes tanulási lehetőséget nyújthat: a kutatócsoport támogatásával a résztvevők gyakorlatban is alkalmazható, releváns tudásra tehetnek szert.

A cikk felépítése a következő: először elgondolko-dom a HRM-etikai kutatások két alapvető dilemmájáról és a válaszról, amit az akciókutatás, különösen a kooperatív kutatás adhat ezekre a kérdésekre. Másodszor bemutatom a kooperatív kutatás módszertanát és a két kutatási projekt gyakorlati részleteit: az „A” kutatásban egy hazai pénzügyi HR-szervezetének tagjait invitáltam meg a kutatócsoportba, míg a „B” kutatásban különböző szervezetekben dolgozó HR-esek csoportjával kutattunk együtt. Harmadszor bemutatom, hogy tárták fel és értették meg a résztvevők, mit jelent számukra az etika, hogyan tapasztalták meg a csoport etikai di-

verztását, hogyan alakult és árnyalódott az EEM-etika jelentése az akciók és az ezeket követő egyéni és csoportos reflexiók alatt. Ezt követően szeretnék rámutatni a kutatótársak által behozott problémák közösen kialakított megoldási folyamatának jelentőségére: a közös esetmegoldás folyamatára, amely hidat képzett az elmélet és gyakorlat, a teóriák és a tettek között a kutatás egyik fontos egyéni és csoportos tanulási pontjává vált.

Két alapvető dilemma az etikai tárgyú kutatásokban

Az emberek vezetéséhez, a munkavállalók „kezeléséhez”, illetve a munkavállalói jogokhoz és kötelességekhez kapcsolódó kérdések már a kezdetek óta jelen vannak a gazdaságetikai diskurzusokban (pl. Bowie, 1998; Werhane – Radin – Bowie, 2004; Crane – Matten, 2007). Mégis, az EEM-etika önálló területté formálódása, az EEM-tevékenység különböző szintű, etikai szempontok alapján történő elméleti és empirikus vizsgálata az elmúlt két évtizedben indult meg igazán (Parker, 1998; Deckop, 2006; Johnson, 2007; Pinnington – Macklin – Cambell, 2007; Bolton – Houlihan, 2007; Greenwood, 2002, 2012). A kézzelfogható érdeklődés mellett azonban még napjainkban is jellemző (talán a téma filozófiai gyökereinek megfelelően), hogy az elméleti tanulmányok dominálják a területet, kevés a valódi empiria. Különösen nagy ez a hiány, ha elfogadjuk az EEM-terület (egyre inkább hangsúlyozott) stratégiai fontosságát, az „emberi tényező” nagy jelentőségét jelen gazdaságainkban. Érdekes módon maga az EEM-szakma sem kapott kiemelt fókuszot sem az egyéni etikus viselkedéssel, sem a munkahelyi szerepetikával foglalkozó szakirodalomban, ellentétben például az orvosi, rendőri vagy akár a vállalati menedzsmenttevékenységgel és -szereppel.

Az utolsó pár év – legalább kismértékben – megélénkülő érdeklődésének egyik okát az utóbbi két évtized nagy vállalati botrányaiban találhatjuk meg (Enron, Tyco, K and H). E bukásokat elemezve felvetődik a kérdés, vajon milyen etikai alapelvek voltak (vagy nem voltak) jelen ezeknél a vállalatoknál? Bár általában a cégvezetők, illetve a felelős pénzügyi, számviteli vezetők kerültek a figyelem fókuszába, de vajon milyen szerepe lehetett a HR-szervezetnek ezekben az etikai bukásokban? Egyértelműnek látszik, hogy e vállalatok szervezeti kultúrája, teljesítményértékelési rendszerei, belső kommunikációs folyamatai (vagy ezek hiánya) indirekt módon komoly szerepet játszhattak az etikátlan viselkedési mintázatok kialakulásában és fenntartásában, vagy legalábbis nem voltak képesek megakadályozni a morális fiaskót. De milyen mérték-

ben volt felelős a HR? Egyáltalán – mit jelenthet a HR felelőssége az elméletben és mit jelenthet a szervezeti gyakorlatban?

Ez a kérdéskör elvezet minket a gazdaságetikai (és így az EEM-etikai) kutatások egyik nehezen feloldható dilemmájához: az elmélet és gyakorlat paradoxonjához. Ahhoz a kérdéshez, hogyan lehet etikai elmélet/gondolkodás és a gyakorlat/tényleges cselekvés közötti kapcsolatot feltárni. Egyik oldalról nagy kérdés, hogyan lehet *egyszerre* és egészében megragadni (és kutatni) az etikus viselkedéshez kötődő egész komplex folyamatot. A probléma először az egyén szintjén merül fel: hogyan lehet egyszerre feltárni és megérteni az egyén etikai gondolkodását és értékeit, az etikai érzékenységet, a döntéshozatal folyamatát és érvelést, a tényleges cselekvéseket és az etikai indoklás folyamatát? A szervezetek szintjén pedig hogyan lehetne egyszerre kutatni a vallott alapelveket és értékeket, mozgatórugókat és szándékokat, illetve a tényleges cselekedeteket és ezek hatásmechanizmusait? Egyes kutatások megkísérelik megragadni a teljes és komplex folyamat, jelenség több fázisát (erre törekszünk, amikor például etikailag problémás, való életből kiragadott helyzeteket oldatunk meg a munkavállalókkal, vagy az érintettek bevonásával készítünk komplex vállalati esetleírásokat), ám minden törekvés ellenére ezek a vizsgálatok csak a folyamat egy részét képesek megfogni, nem pedig annak teljességét és komplexitását. De hogyan lehetne az egész folyamatot feltárni?

Az elmélet-gyakorlat dilemma másik oldala nem kevésbé hűsbavágó: hogyan tud a kutató elméletileg mérvadó, de a gyakorlat számára is releváns eredményeket felmutatni a gazdaságetika, vagy a mi esetünkben az EEM-etikai kutatás területén? Az etikai elméleteket gyakran éri az a vád, hogy túlzottan filozofikusak, absztraktok, idegenek a való lélettől vagy a tényleges üzleti gyakorlattól. Hogyan lehetne tehát megtalálni azokat a lényeges kérdéseket (és válaszokat), amelyek a valódi vállalati helyzetekben, gyakorló szervezeti tagok számára fontosak? Mit tehet egy kutató, hogy valóban segítséget nyújtson az arra nyitott embereknek abban, hogy felelős, etikus döntést hozzanak, és ennek megfelelően cselekedjenek?

Az utóbbi két évtizedben számos fontos, EEM-szakértőkre, és az ő etikához való kapcsolatukra fókuszáló kutatás született (például Toffler, 1986; Wiley, 1998; Wooten, 2001), de ezekben a kutatók a legtöbb esetben külső szemlélők (például objektív megfigyelők vagy interjú készítő külső szakértők), azaz nem nyújtanak valós támogatást az embereknek abban, hogy az ilyen helyzeteket sikeresebben és könnyebben kezeljék (valójában ez általában nem is céljuk a kutatásoknak).

Ugyanakkor a kutatási alanyoknak (akik legtöbb esetben EEM-szakemberek) nagyon korlátozott lehetőségük van arra, hogy befolyásolják a kutatások céljait és folyamatait, vagy reflektáljanak azok eredményeire. Írásomban amellet szeretnék érvelni, hogy ezt a kérdéskört – az EEM-tevékenység etikusságának témakörét – valóban mélyen megérteni és feltárni csak a terület képviselőinek teljes bevonásával, az ő saját kérdéseik mentén, együttműködve, az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával lehet.

Az EEM-etikai kutatások másik fő dilemmája az etika értelmezésével (és az etika definíciójának „tulajdonlásával”) kapcsolódik össze. Tradicionálisan az EEM etikai elemzése a munkavállalói jogok és kötelezettségek, az igazságosság és méltányosság perspektíváihoz vagy vallási iskolákhoz kapcsolódott (Greenwood, 2002, 2007; Alford – Naughton, 2004). Az utolsó húsz év kutatásait (a már korábban említett etikai keretrendszereken kívül) az olyan hagyományos etikai iskolák dominanciája jellemzi, mint az utilitarizmus, Kant morális imperatívuszai, Arisztotelész erényetikája, illetve Raws igazságosságelmélete (Legge, 1998, 1999). Fontos látni azonban, hogy az egyes egyéni és szervezeti tevékenységek etikai analízise más-más keretrendszerekben könnyen más-más eredményre vezethet (Greenwood, 2012). Alapvető kérdés tehát, hogy ki választja ki az etikai keretrendszert, ki határozza meg a referenciapontot. Az akadémiai kutatásokban általában a kutató az etika „tulajdonosa”, az ő „kiváltsága” eldönteni, melyik keretrendszerben vizsgálják a kutatási alanyokat, gondolkodásukat vagy tevékenységüket – és általában ő az „értékelő” is. Egyértelmű, hogy tudományos értelemben megalapozott kutatásoknál alapvető követelmény, hogy az olvasó tájékoztatást kapjon az alkalmazott keretéről (bár Greenwood (2002) szerint jó néhány EEM-etikai kutatás elmulasztja ezt megtenni). De a kérdés nem változik: „etikus-e”, ha a kutató kisorsítja az etika definícióját (és ezáltal determinálhatja az eredményeket)?

A „tulajdonlás csapdájából” kiutat jelenthetne az etikai pluralizmus (Goodpaster, 2007; Radácsi, 2000) kutatási keretként való alkalmazása. Elméletileg az erkölcsi pluralizmus a különböző etikai keretrendszerek létezésének elfogadását jelenti. Az etikai pluralizmusnak az az alapvetése, hogy a sokféle etikai szemlélet és érvelés használata segíthet a problémák és szituációk értelmezésében és megértésében. A pluralizmus megkönnyíti az érintettek gondolkodásának és nézőpontjának jobb megértését, és így segíthet a konszenzusra jutásban és a kölcsönös megértésben. A kutatási gyakorlatban az etikai pluralizmuson alapuló kutatásra jellemző, hogy nemcsak egyetlen etikai keretrend-

szere épült, hanem megpróbál számos nézőpontot és gondolatkeret magába foglalni, és támogatja a közös keretrendszer létrehozását, miközben elfogadja a sokszínű vagy sokoldalú környezetet (Greenwood, 2007: p. 571.). Az etikai pluralizmus a kutatási csoportban azt is jelenti, hogy a kutatók nem dominálják a csoportot saját etikai alapelveikkel, nem szándékoznak uralkodni a csoporton, hanem támogatják a közös, pluralisztikus keret megalkotását.

A kooperatív kutatás

A kooperatív kutatás (co-operative inquiry, collaborative inquiry) gyökerei szerteágazóak: elmélete és gyakorlata épít többek között Lewin (1946) kutatásaira a részvételen és demokrácián alapuló tapasztalati tanulás és akciókutatás elméletéről és módszertanáról. Támaszkodik a humanisztikus pszichológia területén elsősorban Maslow (2003) és Rogers (2004) gondolataira a szabad, önrányításra és önfejlesztésre képes egyénről, aki képes eldönteni, hogyan és miként szeretné élni az életet. Jelentős hatással voltak a kooperatív iskola kialakulására a kritikai iskola gondolkodói is. Közülük kiemelhetők Freire (1982) gondolatai és a „*conscientization*” fogalma, amelyen a társadalmi, politikai és gazdasági igazságtalanságokkal kapcsolatos érzékenység és lelkiismeret fejlesztésének jelenségét értjük, továbbá Habermas (1981) munkája a kommunikatív cselekvés elméletéről (az egyetértés, az erőszakmentes konszenzus és a kommunikatív tér kialakításának fontosságáról) és az emancipáció jelentőségéről (Csillag – Hidegh, 2011; Csillag, 2012). A módszertan elméleti megalapozása és gyakorlati oldalának kimunkálása elsősorban John Heron és Peter Reason munkásságához kötődik (Heron, 1996; Heron – Reason, 1997; Heron – Reason, 2001; Reason, 1988; Reason, 1999).

A kooperatív kutatás sajátossága, hogy a kutatást kezdeményező kutató(k) nem kutatási alanyokat, hanem érdeklődő és elkötelezett kutatótársakat hívnak meg az (őket érdeklő témájú) kutatásban való részvételre. A részvételi paradigmának (Reason – Bradbury, 2001) megfelelően a kutatásban résztvevők egyenrangú felek (nem pedig passzív kísérleti alanyok), akik a kutatás minden fázisában (tartalmában és folyamatában, a tervezésben, az adatgyűjtésben, az értelmezésben egyaránt) demokratikus módon helyet kapnak és részt vehetnek. Ez az egyenrangúság és a kutatásban résztvevők számára nyújtott széles „döntési jogosítvány” a részvételi paradigmán belül is radikálisnak számít.

Célkitűzéseiben a kooperatív kutatás megengedő: (két szélsőségeként) ebben a módszertanban egyaránt elférnek az egyéni szintű jelenségek feltárását, magyarázatát, az egyéni szintű tanulást kitűző vizsgálatok

(pl. fiatal munkások csoportja, Heron – Reason, 2001), vagy az egész társadalom gondolkodásának, magatartásának, cselekedeteinek megváltoztatását, a társadalmi szintű átalakítást kitűző projektek (pl. városháza projekt, Krim, 1988). Összességében a kutatásokban mindig megjelenik a részt vevő egyének személyes fejlődése, a kritikai nyitottság, az önreflexió támogatása: egyes kutatásokban a csoport továbblép a külvilág felé, másokban pedig a csoport tagjaira koncentrálnak végig a kutatócsoport keretei között marad. A kutatási eredmények közül a gyakorlatban hasznosítható tudás az elsődleges, a főleg az akadémiai közösség számára létrehozott prozódációs tudás (pl. a formális kutatási beszámoló vagy publikáció) csak másodlagos (*primacy of practical*) (Heron, 1996: p. 34.).

A kooperatív kutatási ciklus a reflexió és cselekvés 4 szakaszát foglalja magába (Heron – Reason, 2001). Az első szakaszban a kutatótársak csoportja (általában 6-12 kutató) találkozik, megegyeznek a kutatás fókuszában, összeállítanak egy kérdéslistát, hogy mit szeretnének kutatni, kutatási tervet készítenek, illetve megállapodnak a mindenki által elfogadott kutatói normákban és szabályokban. A második szakaszban a kutatótársak maguk is alanyokká válnak és cselekvéseket hajtanak végre (egyenként, kisebb csoportban vagy közösen), megfigyelik saját magukat és egymást, és végül meg/feljegyzik az eredményeket. A harmadik szakaszban elmélyednek a tapasztalatokban, teljesen bevonódnak a cselekvésbe, új értelmezés születik meg a kutatás fókuszában álló kérdésekről. A negyedik szakaszban a kutatótársak újra találkoznak, hogy megosszák a tapasztalataikat és értelmezéseiket, új gondolatok, ötletek születnek vagy újraakterezik az eredeti gondolataikat, és döntenek az újabb cselekvési körökről.

A kutatások jellemzően 5-8 kutatási ciklusból állnak, amelyek időben teljesen rugalmasan alakíthatók: egyes kutatásokban intenzív, többnapos együttlét alatt zajlik le a kutatás, mások adott rendszerességgel (hetente, kéthetente, havonta, félévente) találkoznak: ebből adódóan a kutatás időtartama néhány naptól több évre is kitolódhat.

Miért választottam a kooperatív kutatást?

Állításom szerint a kooperatív kutatás izgalmas és újszerű út lehet az etikai tárgyú kutatásokban. Ezen állításom bizonyítására két érvelést szeretnék felsorakoztatni.

Először is azt gondolom, hogy az emberek etikus vagy etikátlan viselkedésének mozgatórugói objektív külső szemlélőként nehezen tárhatók fel: e gyökerek feltárása csak olyan elkötelezett és érdeklődő kutatótársak segítségével lehetséges, akik megbíznak egymásban, és együtt, egyenrangú résztvevőként nyílt,

önreflektív, kommunikációs teret hoznak létre. A kooperatív kutatásokban a kutatótársak „belső” nézőpontja egyértelműen más, mint az ortodox, objektivisták kutatási nézőpontja, de teljes demokráciára való törekvésében a részvételi kutatások között is elkülönül.

A kooperatív kutatás szubjektív-objektív ontológiai álláspontja összecseng az etikáról alkotott személyes véleményemmel, az etikai pluralizmussal, amelyben az eltérő etikai gondolkodásmódok és érvelések segítik az egyes problémák és helyzetek értelmezését, az érintettek gondolkodásának és érveinek megértését, és így a konszenzus, a közös megértés létrehozását (Radácsi, 2000; Palazzo, 2002). Erre a kutatási módszertanra épülve lehetőség nyílik az etikai fogalmak körültekintő értelmezésére, közös értelmezés létrehozására, az egyes cselekedetek részletes elemzésére, ilyen módon az alanyok teljesebb megértésére.

A két kooperatív kutatási projekt részletei

Meghívás, csoportalakítás

A kooperatív kutatásban a mintaválasztás kérdése több szempontból is izgalmas: egyik oldalról a kutatásban résztvevők részéről hosszabb időn keresztül jelentős és rendszeres idő, energiárfordítást, valódi és tudatos elkötelezettséget kíván (szemben, mondjuk, egy kérdőív kitöltésével vagy egy egyszeri interjúval). Másik oldalról Reason (1999) felvetése alapján a mintavétel szintje is kérdéses: a kezdeményező kutató kereshet már létező csoportot kutatócsoportnak, vagy saját maga kezdeményezhet egyet a kutatási témában (mindkét esetben számolnia kell ennek előnyeivel és hátrányaival). Mindkét lehetőséget végig gondolva két különböző összetételű kutatócsoport meghívása mellett döntöttem (*1. táblázat*): az „A” kutatásban egy hazai pénzintézet HR-szervezetének tagjaival kutattunk együtt, míg a „B” kutatásban különböző szervezetekben dolgozó HR-eseket hívtam meg. A kutatási meghívót e-mailen és egyéb informális csatornákon (pl. Facebook, személyes beszélgetések) terjesztettem.

Kutatási ciklusok

Az első megbeszélés alkalmával mindkét csoportban minden kutatótársunk megosztotta a kutatás céljával és kimenetével kapcsolatos elvárásait és motivációját; figyelembe vettük az egyéni célokat, és döntöttünk a közös csoportcélról. Ezen a megbeszélésen a kooperatív kutatás módszertanát is megbeszéltük: megegyeztünk a vázlatos kutatási tervben, a ciklusok várható számában. A megbeszélés fontos részeként megállapodtunk a kutatócsoportok közös normáiban is.

A két kutatócsoport jellemzői

Kutatócsoport jellemzői	„A” kutatócsoport	„B” kutatócsoport
Kutatócsoport kialakítása	létező csoport – egy pénzügyi területen tevékenykedő, 600 fős szervezet teljes EEM-osztálya	erre a kutatásra alakított kutatócsoport: érdeklődő, gyakorló EEM-szakértők, változatos iparági tapasztalatokkal
Kutatócsoport létszáma	7+1 fő	6+1 fő
Kutatás időpontja	2011. május – 2011. december (7 hónap)	2011. október – 2012. március (6 hónap)
Kutatási ciklusok száma	8 kutatási ciklus	6 kutatási ciklus
Kutatócsoport összetétele (kor, nem)	EEM-vezető (50+) többiek 30–40 év közötti nők, mindenki egyetemi végzettségű	két 30 év alatti résztvevő, a többiek szintén 30–40 év közötti nők, illetve egy férfi résztvevő, mindenki egyetemi végzettségű
Reflexiós beszélgetések helyszíne	vállalati tárgyaló vagy az EEM-szoba, munkaidő alatt	egyetem tanszéki szoba, munkaidő után (általában 17–21 óra között)
Ciklusok hossza	2–5 hét	2–5 hét
Akciók terepe	vállalat, más külső helyszín	mindenkinek a saját vállalata, más külső helyszín
Akciók jellege	közös, egyéni, páros	egyéni
Példa a kutatásban végrehajtott akcióra	közös filmnézés, interjúkészítés etikai témában, etikai kódex workshop szervezése, workshopon való részvétel és anyagok elemzése, esetelemzésben meghatározott akciók végrehajtása, jubileumi szabályzat átalakítása	interjúkészítés etikai témában, hipotetikus esetekre épülő kutatás adatfelvétele és elemzése, az új MT elemzése

Forrás: saját összeállítás

A kutatási ciklusok mindkét kutatásban az előbbiekben bemutatott módon épültek egymásra. A rákövetkező találkozásokon a kooperatív módszertant követve dolgoztunk: először reflektáltunk a legutóbbi cselekvéseinkre a Kolb-féle tapasztalati tanulási kört követve (Kolb, 1986). A tapasztalati tanulás folyamata a következő: a résztvevők a konkrét tapasztalataikról reflektív gondolatokat fogalmaznak meg, megfigyelnek és következtetéseket vonnak le, és valószínűleg új helyzetekben már változtatnak a magatartásukon, azaz kísérleteznek. Ezt követően döntöttünk a következő akcióról.

Adatgyűjtés és adatelemzés

Elemzésemben és interpretációimban a következő adatokra támaszkodtam:

1. Transzkriptek: a kutatási ciklusok reflexiós szakaszaiban a csoporttagok reflektáltak, vitáztak, beszélgettek: ezeket a megbeszéléseket diktafonra rögzítettem és szó szerinti átiratot készítettem,
2. A reflexiók, beszélgetések egyéb anyagait, az általunk flip-chartra írt gondolatokat is rögzítettem, illetve a tagok által készített emlékeztetőket, kérdéslistákat, elemzéseket is kutatási adatnak tekintettem,

3. A kutatási ciklusok akciószakaszaiban készült dokumentumok, interjújegyzőkönyvek, beszámolók: például az „A” kutatásban ilyen akciódokumentumoknak tekinttem például az etikai kódex workshopok anyagait, a „B” csoport esetében az interjújegyzeteket és jegyzőkönyveket,
4. Saját kutatási naplóm: a kutatás tartama alatt kutatási naplót írtam, amelybe az egyes találkozókhoz kapcsolódó terveimet, érzéseimet, gondolataimat, tapasztalataimat részletesen, kronológiai sorrendben rögzítettem,
5. E-mailes kommunikáció a kutatás alatt: különösen a „B” csoport esetében fontos csoportalakító elem és kommunikációs csatorna volt a találkozók közötti e-mail váltás,
6. Az általam elkészített anyagokat minden csoporttag írásban megkapta (a „B” csoportban többen írásban kommentálták is), majd közösen meg is vitattuk. Ezekről a beszélgetésekről szintén transzkript készült. A szövegek interpretálását segítőként *jelentéskategorizálást* végeztem, amely kategóriarendszer felépítését és szisztematikus kódolását jelenti (Kvale, 1996; Gelei, 2002). Ebben az Nvivo szoftver segítségével támaszkodtam. Bár a kódok, alkódok, ezek kapcsolódásai (és ellentmondásai) alapján már kirajzolód-

tak mintázatok, de ezt nem éreztem elégségesnek. Az elemzés másik lábaként a kódokon átívelő olyan mögöttes mintázatok, értelmezéseket kerestem, amelyek a tényleges szövegen túl saját benyomásaimat, gondolati változásaimat is tartalmazták. Ezen összefüggések átlátását segítő az egyes transzkriptek alapján felvázoltam a találkozők gondolatmenetét (azaz, hogy az egyes kérdések, gondolatkörök hogyan fonódtak egybe és alakították egymást). Ez felfogható egyfajta alapszintű *jelentéstömörítésnek* (Gelei, 2002).

Az eredeti, a kódok által strukturált és tömörített szövegek alapján *jelentésinterpretálást* végeztem. Itt megértésorientált módon álltam hozzá a szövegekhez: törekedtem egyik oldalról a szöveghű értelmezésre, visszaadva az egyes kutatótársak saját és közös értelmezéseit, de másik oldalról figyeltem a kritikai értelmezésre is, azaz a rejtett jelentéstartalmak feltárására is. A két értelmezést átszötte és újraeretezte a folyamatos kritikai reflexió: a kutatócsoport reflektált saját csoportos működésére, és mi, kutatótársak is reflektáltunk saját egyéni működésünkre. E reflexiók végiggondolása (köztük saját kutatási naplóm is) is az elemzés részét képezik.

Érvényesség, megbízhatóság

A kvalitatív kutatás *érvényességén* Maxwell nyomán a kutatás leírásainak, magyarázatainak, értelmezéseinek, interpretációinak, következtetéseinek, eredményeinek korrektségét és hitelességét értem (Maxwell, 2005: p. 86.). A kooperatív kutatás módszertanában az érvényesség kérdése kissé átfogalmazódik: hogyan alakíthatók ki olyan keretek, amikor a kutatótársak nem értelmezik félre egyéni és csoportos tapasztalataikat (Heron – Reason, 2001)? Ebben a keretrendszerben az érvényesség biztosításának három elméleti alappillére a kritikai szubjektivitás (mint az egyéni vagy közös tapasztalatokra épülő meglátások megosztása, kritikai szempontú felülvizsgálata, ütköztetése és a gyakorlatban való validálása), a kutatási ciklusokban az elmélet és gyakorlat integrációja, és a részvétel alapelve (a kutatótársak a kutatás minden fázisában egyenrangú partnereként jelennek meg) jelenti.

Kutatói gyakorlatomban folyamatosan törekedtem az érvényesség biztosítására: ezen erőfeszítések közül a legfontosabbak (szintén Maxwell, 2005 kritériumaihoz kapcsolódva):

1. A kutató intenzív jelenléte, hosszú távú kapcsolata a kutatási alanyokkal elősegíti az érvényességet, mert segít a kutatási alanyoknak feloldódni, őszintén megnyílni, és támogatja a kutatót saját előfeltevései átlépésében, a kutatási alanyok teljesebb megértésében. Mind a két kutatás hosszú, több hónapos közös munkát, sok együtt töltött órát (mindkét kutatás-

ban több mint 25 órát) és közös élményt jelentett, amely alatt a csapattagok megnyíltak, megismerték egymást (illetve az „A” csoport esetében új helyzetekben ismerték meg egymást), és a kutatás végére mindkét csoportban feloldódtak.

2. A kutatási adatok gazdagsága, részletessége, pontossága, konkrétsága megfelelő alapot nyújthat érvényes interpretációk kialakításához. A kutatási projekteknél változatos helyzetek, elmélet és gyakorlat egyaránt megjelentek, a keletkező kutatási adatok meglehetősen sokszínűek.
3. Visszajelzés kérése a kutatótársaktól a rögzített adatokról és a kutatás eredményeiről, amelyekre építve a kutató félreértései, félreértelmezései csökkenthetők. A kutatási kérdéseket, a kutatás normáit és a kutatási terveket közösen állítottuk össze, a kutatás folyamatában folyamatosan reflektáltunk rájuk, és ezek közös megegyezés alapján közben is alakultak. A kutatási ciklusok alatt folyamatos volt a közös reflexió az akciókkal, érzésekkel, gondolatokkal, elméletekkel kapcsolatban. A létrehozott kutatási adatok mindenkinek rendelkezésére álltak. Saját végső interpretációimat a kutatótársak megkapták, és szabadon reflektáltak rá. Mindkét csoportnak igénye volt rá, hogy nemcsak írásban, de szóban is, közösen is beszéljük végig az elemzéseket. Ezek a reakciók, vélemények aztán különböző módokon beépültek az én elemzéseimbe is.
4. A negatív esetek és az elvárásokkal ellentétes bizonyítékok keresése és elemzése erősítheti a magyarázatokat. A kutatás során törekedtünk a kritikai tudatosságra, a nyitottságra, a folyamatos megkérdőjelezésre. Kezdetben inkább én vittem ezt a „megkérdőjelező” szerepet, de később ez mindkét csoportban gyakorlattá vált. A „B” csoportban a hipotetikus esetekre épülő kutatás eredményeinek értelmezésekor végeztünk formálisan is „ördög ügyvédje” gyakorlatot (Reason, 1999).

A tudományos kutatásokban a *megbízhatóság* kritériuma arra vonatkozik, hogy a kutatás folyamata mennyire konzisztens (időben és térben): ugyanazt találják-e a később, vagy a velünk egyidejűleg vizsgálódó más kutatók (Maxwell, 2005)? Kvalitatív (és a részvételi) kutatásokban ez a reprodukálhatóság nem reális elvárás, már csak abból kiindulva sem, hogy a kutató személye maga kevéssé reprodukálható. Itt a megbízhatóság a kutatói nézőpont (paradigma, tradíció, szerep), és a kutatási folyamat koherens és világos ismertetését jelenti (Blakie, 2009). Ennek megfelelően a kutatási projekteknél törekedtem nézőpontom ismertetése mellett a kutatási folyamat technikai részleteinek átlátható leírására és hiteles dokumentálására.

Elemzés

Mit jelent az etika?

Az etika, a *HR-etika definíciójának megalkotása mind a két csoportban gyötrelmes, hosszadalmas folyamat volt*, de a kutatótársak maguk érezték meg és hangsúlyozták ennek alapvető *fontosságát és megkerülhetetlenségét*. Az etika vagy etikátlanság jelenségének megfoghatatlansága, a többszöri nekifutásban megalkotott közös meghatározások, a kutatás alkotó folyamata összecsengett Levinas (1999) Kisherceg (Saint-Exupéry, 2011) történetéből származó analógiájával (Levinas arra a jelenetre utal, amikor a pilóta egy dobozba zárt báránnyt rajzol a kishercegnek). A kutatócsoport (sokszínű, változatos értékrenddel és háttérrel rendelkező) tagjaként nehéz volt pontosan megfogalmazni, mit is jelent számunkra egyenként és csoportban az etika, mit szeretnénk pontosan feltárni (azaz nem tudjuk, mit is rejt pontosan a doboz, ami fölé hajlunk), de bízunk abban, hogy e közös gondolkodásban és cselekvésben, ebben az „odahajolásban” közösséget alkotunk, és előrébb jutunk, olyat is megérthetünk és megtapasztalhatunk, amit egyedül, kívülállóként nem. Ez az egymásba és a kutatásba, mint közös alkotásba, közös tanulásba vetett bizalom az egész folyamat lényegi elemévé vált. Ez az élmény az egyik kutatótárs az egész kutatásra adott reflexiójában is megjelent: „szerintem azért értékeremtő, mert nem egy értéket akarunk előállítani, hanem csináljuk, és ezáltal értéket teremtünk... a célalapú, csak teljesítményfókuszú működéseknek nem lehet értelme” (Imre, „B” kutatás). Maga a folyamat, az út minden lassúságával és nehézségével pont olyan fontossá vált, mint a cél, az eredmény, ami felé haladtunk – ez összecsengett más, a kooperatív kutatásokról író szerzők, például Reason és Marshall (2001) meglátásaival.

Mindkét kutatócsoportban dilemma volt az *etikai sokféleség, a diverzitás kezelése*: az „A” kutatócsoport egyik tanulási pontja volt, hogy saját gondolkodásbeli sokféleségünk nem a gyengeség vagy az etikátlanság jele (és ezért nem kell látszólagos homogenitás mögé rejteni, tagadni), hanem olyan lehetőség, amelyre építve több szempontból végiggondolt, valóban etikus megoldások hozhatók létre. Az „A” csoport tagjai felismerték, hogy az eddig is jelenlévő, de nem deklarált szerepek, speciális nézőpontok (mint például a munkavállaló- vs. munkaadó-központúság, racionális vs. emocionális beállítódás) tudatosítása mellett az etikai definíciók különbözősége (pl. szabályetikai vs. következményetikai rendszerben való gondolkodás), a különböző morális érvelési logikák (pl. szabályokra vagy inkább esetekre támaszkodó) és az erre épülő sokolda-

lúság nemcsak az etikai érzékenység magasabb szintjét jelentheti és az egyes esetek értelmezésében is segíthet, de egymás fejlesztését, ezáltal a csoportszintű fejlődést is elősegíthetik. Ebben a folyamatban nagy jelentősége volt annak is, hogy a kutatócsoport tagjai szembenéztek és kritikai módon reflektáltak saját és mások szerepeire, nézőpontjára, ezáltal fejlődtek a kritikai reflexióra való készségükben is. Feltételezhető, hogy a kritikai reflexió gyakorlattá válása önmagában is közelebb visz az egyéni és a szervezeti szintű etikusabb gyakorlathoz.

Mindkét kutatás fontos tanulási pontja volt az is, hogy miként a csoportokban alapvető fontosságú volt, úgy szervezeti szinten sem megkerülhető a mindenki által elfogadott etikai definíció megalkotása. *Nemcsak maga a közös értelmezés, mint eredmény, hanem a létrehozás közösségi folyamata, a közösségi konstrukció, az ebben való részvétel, a bevonás is fontos*. Ennek fényében komoly jelentősége lehet a tudatos szervezetfejlesztésnek, az értékre (vagy a közös definícióra épülő etikára) hangolt szervezeti kultúrafejlesztési folyamatoknak (Orlitzky – Swanson, 2006). Kérdéses, hogy ebben a fejlesztési folyamatban az EEM mennyire vállalja saját vállalati lelkiismeret (Wiley, 1998; Ulrich – Beatty, 2001) vagy etikai bajnok szerepét (Greenwood, 2007).

A kutatás során az EEM etika mikro-és mezo szintjén foglalkoztunk leginkább problémákkal (Csillag, 2012). Az „A” kutatásban a kutatótársak elvárásainak megfelelően az adott szervezetre, az itt megjelenő esetleges problémákra, és ezen belül az egyéni észlelésekre, kérdésekre koncentráltunk: itt a makroszint gyakorlatilag csak villanásokra jelent meg a gondolkodásban. Ilyen villanásszerű kitekintés volt az üzleti felsőoktatás szerepére, felelősségére való reflexió a morálmentes szervezeti működés reprodukciójában. Az „B” kutatásban a kutatási fókusz szintén nagy részben az egyéni észlelés és döntéshozatal, illetve az egyén-szervezet kölcsönhatásának szintje volt – itt azonban már a kutatási kérdések szintjén is hangsúlyosan megjelent a jövő és a jelenlegi HR-működés (áttételesen a jelen gazdasági berendezkedés) fenntarthatósága. Ez az eltérés a csoportok szerveződéséből (egy szervezetből származó résztvevők vs. egyének) is eredhet. Az egyéni, mikroszinten való túllépés két szempontból is fontos volt: egyrészt Wray-Bliss (2007) véleményével összhangban, amikor a résztvevők kimondták, hogy nemcsak egyéni szinten, de mezo- és makroszinten is van relevanciája az etikai szempontoknak a gazdasági szervezetekben, ezzel lépést tettek az etikai nézőpont valódi integrálása felé. Másrészt mindkét kutatásban megéltük a szintek összefonódását, és megjelent az a felismerés, hogy a saját szintjén – bár eltérő nagyságrendben és minőségben – de mindenki döntéshozatali helyzetben van.

A kutatásban érintett szervezetek között nem egy szervezet kultúrájában és mindennapjaiban jelen voltak az etikus viselkedéshez kapcsolható fogalmak. Ezek kiindulópontját képezhetik a szervezeten belüli etikai diskurzusnak. Mindkét kutatásban megjelenő tapasztalat volt azonban, hogy még ezek a használt, a szervezeti kultúra részét képező fogalmak is kiüresedhetnek, elveszíthetik jelentésüket (mint például a „B” kutatás minikutatásában az őszinteség vagy az egyenlő esélyek fogalma), és szélsőséges esetben akár a szervezeti vagy az egyéni szintű etikátlan megoldásokat legitimálhatják. Ez arra hívta fel a figyelmet, hogy az EEM etikai szerepe messze túlmutat a rendszerek, az értékrend kialakításán: nagy jelentősége lehet az ezekre való folyamatos reflexiónak, a közös értelmezésnek, újradefiniálásnak, fejlesztésnek.

De hogyan lehet bevonni a szervezeti tagokat az etikai fogalmak újraértelmezésébe? Ennek egyik gátja lehet a szervezeteinkben jelen lévő morális némaság (Bird, 2005). További gát lehet az is, hogy az etikai keretrendszer létrehozásához kapcsolódó, gyötrelemmel teli közös alkotás ellentétesnek tűnhet a szervezet „teljesítményorientáltságával”. Nagy a kísértés, hogy a tényleges bevonás helyett a gyors eredmény érdekében inkább hatékony módon, kevés kiválasztott képviselő (mondjuk a menedzsment vagy a „véleményvezér” munkavállalók) alkosson etikadefiniációt, és azt készként adja a többieknek. Ez azonban közép- és hosszú távon egyértelműen a „culture of silence”-t (Reason, 1994) erősítheti meg, leszoktatja, elidegeníti az embereket a tudás létrehozásában való részvételtől, jelen esetben az etikusság fogalmának kritikai értelmezéséről és tágabb kontextusban az önrendelkezésről. Ezt a felismerést alátámasztotta az „A” kutatásban a szervezet etikai kódexének revíziójához (5–6. ciklus) kapcsolódó, elgondolkodtató tapasztalat: a megszólított munkavállalók jelentős része nem akart igazából beleszólni a kódex újraértelmezésébe, nem fogalmazott meg komoly észrevételeket, nem vett részt, nem vonódott be a folyamatba. Kevesen érezték saját felelősségüket és éltek a részvétel valódi lehetőségével: kevesen vallották magukénak az ügyet, a többség nem érezte valódi közösségi alkotásnak a kódexet, és nem akart erre időt és energiát szánni. Kérdés, hogyan lehet megszólítani, megérinteni és valóban bevonni ebbe az értelmezési folyamatba az elhallgattatott és elidegenedett csoportokat.

Pedig a részvétel más okból is fontos: a nyílt, az érintetteket is involváló etikai diskurzus híján kevés az információ arról, hogy az egyes érintettek mit várnak egymástól? A „B” kutatás visszatérő megállapítása volt, hogy a szervezeti érintetteknek (köztük az EEM-nek) csak homályos feltételezéseik vannak arról, hogy

egy-egy konkrét helyzetben, illetve általánosan milyen etikai elvárásokkal fordul feléjük a többi érintett, és ezeknek a vélt, konstruált elvárásoknak akarnak (vagy nem akarnak) megfelelni.

Elméleti és gyakorlati tudás

A kooperatív kutatások alapvető jellemzője, hogy a kutatási folyamat minden részében a kutatók és nem kutatók együtt vesznek részt. A kutató által képviselt tudományos tudás (pl. elméleti szaktudás, a kvalitatív módszertan elméletének ismerete és a kapcsolódó gyakorlat) és a nem kutatói tudások, tapasztalatok (jelen esetben szakértői elméleti és gyakorlati tudás, tapasztalat, a kontextus ismerete) együttesen, egymást kiegészítve és árnyalva, a résztvevők érdekeivel, céljaival, elvárásaival együtt képesek sokrétű tudást teremteni (Stirling, 2006; Balázs, 2011). De hogyan lehet meggyőzni a résztvevőket arról, hogy behozott tudásuk nem másodlagos, alárendelt a tudományos tudással szemben, és szerepük van a kutatás (és tudásteremtés) minden fázisában? Mindkét kutatást végigkísérte a kutatótársak kételkedése a különböző tudások (leginkább saját tudásuk) „értékességében” és erejében: utólag visszanezve kezdeményező (és a „tudományt képviselő”) kutatóként az volt az egyik legfontosabb feladatom, hogy a kutatótársaimat meggyőzzem arról, hogy a tradicionális tudáson túli tudásuk az én szakmai ismereteimmel kiegészülve alakítja ki a kutatási teret, és együttesen vezethet eredményre. *A résztvevők saját tudásuk értékében, és a csoport tudásteremtő képességében való hite – amely a tudástól való elidegenedettség, a „culture of silence” (Reason, 1994) ellenpontja lehet – nézetem szerint a kooperatív kutatások minőségének, sikerességének kritikus pontja.*

Az, hogy a kutatásokban ténylegesen milyen tudásformák keletkezhetnek, nagyban múlik a kutatótársak elvárásainak, céljainak természetén is. Mindkét kutatásban megjelent a kutatótársak motivációi, elvárásai között a tanulás és fejlődés iránti vágy: az „A” kutatásban az egyéni tanuláson, fejlődésen túlmutatóan a szervezet HR-osztálya (a kutatócsoport) tanulása volt a cél: *„alapvetően mi magunk akartunk tanulni ahhoz, hogy használjuk ezt később”*. A „B” kutatásban egyértelműen az egyéni tanulás és fejlődés iránti vágy dominált. A saját magunkról való tanulás mindkét kutatási projekt eredményei között megjelent: Málóvics et al. (2011: p. 111.) találó megfogalmazásában ezek a kutatási folyamatok egyben önismereti utazások is voltak – egyénenként eltérő mértékben, de szembenéztünk saját előítéleteinkkel, sémáinkkal, világról való elképzeléseinkkel.

A kutatási folyamat elején megfogalmazott elvárásokban kevésbé vált el az elméleti (propozíciós) és gyakorlati tudás (Heron, 1996) iránti igény: ennek oka

főleg az lehetett, hogy – különösen az „A” kutatásban, ahol senkinek sem volt előzetes tapasztalata – kevéssé tudták elképzelni, mi is fog történni, milyen gyakorlati tudásra tehetnének szert. Ennek két fontos következményét tapasztaltuk: egyrészt az a tény, hogy az akciók előre nem várt tapasztalatokat (és tudásgyarapodást) adtak, továbbá kézzelfogható eredményeik is lettek, valódi sikerélményt jelentettek, energiát adtak a csoportnak és felszabadították. Másrészt a kutatótársak által kevéssé kimondott (és végiggondolt) gyakorlati elvárások hiánya nekem, mint a kezdeményező kutatónak, komoly feszültséget okozott: mivel nekem volt arról elképzelésem, hogy milyen gyakorlati tudás keletkezhet, én szerettem volna elősegíteni ezt a fejlődést, fejleszteni a csoportot – de semmiképpen sem akartam dominálni, befolyásolni a folyamatot (ez kapcsolódik a „részvételi paradoxon” témaköréhez, Szombati 2011).

A tanulás fókuszát illetően mindkét kutatásban megjelentek a HR etikusságára vonatkozó tartalmi elvárások, emellett a „B” fókuszában mindkét kutatásnál nagyon hangsúlyos volt a kooperatív módszertanra irányuló érdeklődés, kíváncsiság. A kutatótársak által megfogalmazott célok ráépültek az általam (kezdeményező kutató által) megfogalmazott célokra.

A részvételi kutatásokban a kutatótársak négyféle tudást hoznak létre, amelyek szorosan kötődnek egymáshoz, és egymást erősítve, egymásba gyökerezve segíthetik az egyént vagy a csoportot (Gelei, 2002). A kutatási eredmények közül a gyakorlatban hasznosítható tudás az elsődleges, és csak másodlagos a – főleg az akadémiai közösség számára létrehozott – propozíciós tudás (pl. a formális kutatási beszámoló vagy publikáció) (Heron, 1996: p. 34.).

A *tapasztalati tudás* a kutatásban átélt találkozásokról és élményekről, az akciókból és beszélgetésekből, valamint reflexiók személyes tapasztalataiból ered. Ez a tudástípus azon alapul, amit átéltünk, ahogy résztvevőként rezonáltunk saját és a másik tapasztalataira, közös hullámhosszra hangolódva empátiánk segítségével megtapasztaltunk, érzékeltünk hasonlóságokat és különbözőségeket (Gelei, 2005: p. 11.). A tapasztalati tudás nehezen megfogható, tacit tudás. Véleményem szerint tapasztalati tudást generáltunk akkor, amikor mindkét kutatásban létrehoztuk a kényszermentes kommunikációs teret, és megtapasztaltuk az ebben a térben zajló diskurzusok erejét. Pataki et al. (2011: p. 30–31.) alapján a kommunikációs tér olyan aréna, ahol konstruktív párbeszéd és kreatív problémamegoldás folyik a közösséget érintő témákban. A kommunikációs tér minőségét meghatározza, hogy (1) a bizalom és az együttműködés milyen szintje alakul ki, és (2) mennyire ösztönöz cselekvésre. E dimenziók mentén a bi-

zalom és együttműködés magas szintjét sikerült elérni (ezt igazolja a kapcsolat tartós fennmaradása, illetve a „B” kutatás esetén az elkötelezettség a kutatás folytatása mellett). Kérdés, hogy a megvalósult két kutatás (a folyamat közben és a lezárás után) mennyire ösztönzi a résztvevőket további cselekvésre. Talán ebből a szempontból fontos, és cselekvésre sarkalló lehet az a felismerés, hogy a HR etikusságának nincs minimális felelősségi szintje, de mindenki törekedhet a saját felelősségi körén belül az etikus(abb) megoldásokra.

A *prezentációs tudás* a tapasztalati tudásból ered és azon alapul. Lényege, hogy a tapasztalati tudást hogyan tudjuk kifejezni és átültetni propozíciós tudássá, hogyan tudjuk megjeleníteni. A prezentációs tudás hídként szolgálhat a tapasztalati tudás nehezen kifejezhető, tacit elemei és a propozíciós tudás között (Reason, 1994: p. 326.). Ez a fajta tudás még mindig tacit jellegű: a prezentációs tudás elemének tekinthető az, hogy mindkét csoportban megtanultunk az etikáról általánosságban és konkrétan, az egyén és a konkrét szervezetek szintjén is beszélni. Gyakorlatot szereztünk abban, hogy kifejezzük az ezekhez az elméleti fogalmakhoz és a konkrét helyzetekhez köthető, sokszor nehezen kifejezhető érzéseinket és fogalmainkat, koncepcióinkat. Átadtuk egymásnak az akciókban tapasztaltakat, és kritikai módon reflektáltunk egymás értelmezéseire, akár a különböző véleményekből eredő konfliktusokat is vállalva.

Elméleti, propozíciós tudás Heron (1996) alapján a „valamiről való tudás”; a megismert és megértett elméletek, a kutatási reflexiók és akciók hatására alakult koncepciók, a kialakított érvrendszerek tartoznak ide. Ezek a „tudások” a résztvevők tapasztalati és/vagy gyakorlati tudásában gyökereznek és validálódnak. Az elméleti tudásban már együtt, egymást kiegészítve vagy egymással konfrontálódva jelenik meg a „tudományos” és „nem tudományos” tudás. Az elméleti tudás másik dimenziójaként a kutatásban szintén egymásra épült az egyének által megértett, kialakult elméleti felismerések és a csoport „tudásának” fejlődése (ez különösen izgalmas az „A” kutatásban, ahol a csoport továbbra is együtt dolgozik).

Elméleti tudás a kutatás több fázisában is keletkezett: a felismeréseket sokszor az akciók élményeinek hatására a reflexiók beszélgetéseken mondtunk ki, itt konfrontálódott az elmélet és a gyakorlat, illetve az egyéni észlelések. Megfogalmaztunk felismeréseket a közös esetmegoldások közben és után, illetve a kutatás zárásakor. Kezdeményező kutatóként különösen fontos volt számomra a kutatótársaktól az én meglátásaimra (elméleti tudásom gyarapodására) való szóbeli és írásbeli reakció.

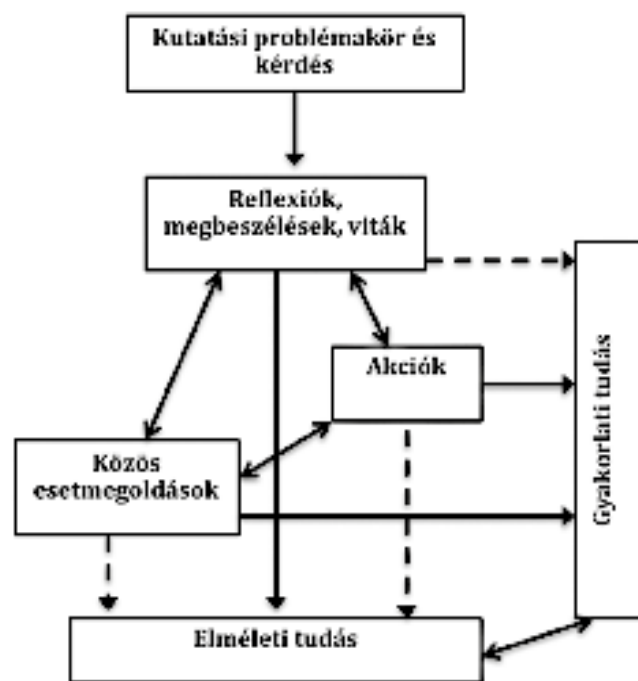
A *gyakorlati tudás*on azokat a készségeket és/vagy kompetenciákat értjük, amelyek a másik három tu-

dástípusra támaszkodva, és azokat kiegészítve, azoknak értelmet adva teszik teljessé a tudást. Míg a „B” kutatásban inkább egyéni szintű tanulásról, egyéni kompetenciákról beszélhetünk (pl. bátorság az etikai szempontok nyílt kimondására, gyakorlat a kooperatív módszertanban való aktív részvételre), az „A” kutatásban az egyéni kompetenciák mellett csoportos és szervezeti szinten is azonosítható volt tudás, megváltozott magatartási minta, hatás (pl. átalakított belső toborzási szabályzat).

Az elméleti és gyakorlati tudáshoz kapcsolódva – különösen az „A” kutatásban – fontos szerepet töltek be a *közös esetmegoldások*: ezek hídként szolgáltak elmélet és gyakorlat, elméleti és gyakorlati tudás között. Az elméleti, elvont koncepciókat „ki tudtuk próbálni”, konkretizálni tudtuk egy adott és aktuális helyzetben, etikai szempontból értékeltük az egyes megoldási javaslatokat, és reflektáltunk a gyakorlati megvalósíthatóságra is, majd a közösen kialakított és kiválasztott megoldást a gyakorlatban is ki tudtuk próbálni, és visszacsatolni az elméletre, illetve a jövőbeli hasonló esetekre. Értelmezésben a reflexiók és viták, közös esetmegoldások és akciók hármásából eredeztethető a létrejött – egyéni és csoportos – elméleti és gyakorlati tudás. Ezt a folyamatot mutatja be az 1. ábra.

A kutatások kezdetén mindkét kutatócsoportban, hosszas viták során, létrehoztuk az etikusságnak, a HR-tevékenység etikusságának egy közös értését, definícióját. Ezt az etikadefiníciót aztán a közös esetmegbeszélések és esetmegoldások több értelemben is próbára tették: itt rögtön szembesültünk azzal, hogy még a sokszor „használt” elméleti koncepciók (mint a méltányosság vagy az érintettek bevonása) egy konkrét helyzetben sokszor nem egyértelműen leképezhetők (pl. kinek a méltányosság észlelése a legfontosabb?, vagy mi a teendő, ha az érintett nem akar bevonódni?), nehezen alkalmazhatók egy-egy kérdés megoldásában. Ehhez kapcsolódva előjött az elmélet (vallott etikusság) és a konkrét cselekedet (követett etikusság) dilemmája – itt kimondtuk, azonosítottuk azokat az egyéni megküzdési technikákat, amelyekkel az egyének kezelik ezeket a különbségeket, szembesültünk egyéni és csoportsmáinkkal (önismeret-fejlődés). Harmadrészt, az esetmegoldásokban szembesült a csoport a nézőpontok, lehetséges megoldási lehetőségek diverzitásával is, fokozatosan felismerve a nézőpontok sokféleségének lehetséges előnyeit (munkavállaló- vs. munkaadó-központúság, racionális vs. emocionális beállítódás, szabályetikai vs. következményetikai rendszerben való gondolkodás). Negyedszer, a kutatótársakban felébredt arra az igény, hogy eddig megváltoztathatatlanak hitt helyzeteket megváltoztassanak.

Az elméleti és gyakorlati tudás keletkezése a kutatásban



Forrás: saját összeállítás

Ezek az esetmegoldások bizonyos szempontból „laboratóriumi közegben” végrehajtott kísérleti akcióknak is tekinthetők (Kolb-féle kísérletező fázis (1986), és mint ilyen – felkészítve a résztvevőket – megalapozhatják a valódi akciókat. Az esetmegbeszélések tapasztalatai árnyalták elméleti meglátásainkat, de hatással voltak az akciókra is: ezek közül néhány konkrétan az esetmegoldásokban elhatározott akciók végrehajtása volt, így a következő reflexiók beszélgetések alkalmával azok eredményét közvetlenül vissza lehetett csatolni magára az esetmegoldásra.

Az akciók közül néhány szándéka szerint közvetlenül elméleti tudást generált (pl. a „B” kutatásban a komplex esetmegoldásra épülő interjúk eredménye), amelyeket az egyéni feldolgozásokban megfogalmaztunk, majd a csoportban közösen értelmeztünk, megkérdőjeleztünk. Például a „B” kutatásban az előbb említett akció hatására az egyik kutatótárs által megfogalmazott meglátás az etikai kifejezések eltérő értelmezéséről, majd kiüresedéséről (egyenlő bánásmód, őszinteség) fontos, csoportszintű elméleti felismeréssé vált. Más akcióknak inkább gyakorlati eredményük volt – például az „A” kutatásban a rotációhoz kapcsolódó közös esetmegoldás, majd a rotációs program akcióként való végrehajtása rövid távon a kapcsolódó szabályozás és gyakorlat megváltoztatásához vezetett.

A reflexiós szakaszban azonban ugyanebből az esetből kiindulva kezdtünk el vitázni az érdekképviselő szerep ellentmondásos felfogásáról és gyakorlatáról, és az egyéni értelmezésekre építve jutottunk el az elméleti következtetésre.

Zárógondolatok

Mit jelent „etikusnak” lenni az EEM-szerepben? Írásomban azt szerettem volna kifejezni, hogy a kooperatív kutatás demokratikus módszertana (ami a részvételi paradigmán alapul) hogyan kapcsolódhat össze az EEM-etikai kutatásokkal. Több célt is kitűztem: elsőként azt szerettem volna bemutatni, hogy a demokratikus részvételre és elmélet/gyakorlat integrálására törekvő kooperatív kutatás újszerű utat és reális alternatívát kínálhat az etikai tárgyú kutatásokban. Másodsorban a kutatás módszertanának részletes leírásával bátorítani és támogatni szerettem volna az érdeklődő kutatókat saját akciókutatásuk megtervezésére.

Végül – mit mondhatunk a két kutatás gyakorlati hatásáról? A két kutatócsoport saját értékelése szerint nagy utat járt be: az egyéni, óvatos érdeklődés szintjétől eljutott oda, hogy a kutatótársak legitimnek és fontosnak érezték az etikai szempontokat, és ezek napi és stratégiai tevékenységükbe való integrálását. „Ezeknek a beszélgetéseknek egy nagy-nagy-nagy tartalmi üzenete van, hogy ez a szempont jelenjen meg a mindennapi működésben. És vállald fel ennek a képviselőjét, a felelősségét, és igen összetettek ezek a kérdések.” (Zsófi, B kutatás). Az egyértelmű azonban, hogy ez a valódi „maratoni” távnak csupán a kezdőszakasza: tetten érhető a változás az egyének gondolkodásában, talán a szervezetek szintjén: de közép- és hosszú távon, a hétköznapi gyakorlatok során dőlhet majd el, hogy ezek a gyakorlatok, az esetlegesen megszerzett tapasztalati tudás mennyiben lesz tartós vagy pedig gyorsan fakul, mennyire tudják és akarják a csoportok tagjai egymást és saját szervezeteiket támogatni és továbbfejleszteni.

A kutatást dokumentáló kutatóként írásom végén megosztanék még egy gondolatot. A kutatási beszámolóban és elemzésben nehéz volt megtalálni a kritikai értelmezések arányát: a kritikai olvasatot a kutatók általában nem a kutatási alanyoknak szánják, hanem az akadémiai közösségnek. Ebben a kutatásban azonban a kutatótársakkal a kritikai olvasatot is megvitattuk, a kritikai értelmezéseimet próbának vetettük alá. Ez az őszinte párbeszéd újszerű, a kutatói felelősség fogalmát kitágító, újraértelmező módon kézzelfoghatóvá tevő, de egyben bátorító, feltöltő élmény volt. Ebből a szempontból különösen nagy a kontraszt a kritikai menedzsment (pl. Grey – Willmott, 2005; Knights – Willmott, 1999, 2007), a kritikai HR-elméletek (pl. Legge, 2005;

Delbridge – Keenoy, 2010) és -értelmezések „nyelvezete” és a hétköznapi, szervezeti nyelv (vagy akár a mainstream kutatások nyelvezete) között. Ezek az elméletek, és a rájuk épülő kutatások sokszor nagyon kemény, megdöbbentő kifejezéseket használnak (mint pl. az életvilág gyarmatosítása, munkavállalók kizsákmányolása és eltárgyasítása), amelyek a hétköznapi emberek, a szervezeti közeg számára zavarba ejtőek és elidegenítőek lehetnek. De ha valóban komolyan vesszük a részvételt, akkor ezeket az értelmezéseket is meg kell osztani, a kritikai elméletekben gyökerező meglátásokat is közelebb kell hozni: egyértelmű, hogy csak egy minőségi kommunikációs térben lehet ezeket ténylegesen átbeszélni és megvitatni.

Lábjegyzet

¹ Köszönetnyilvánítás. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a két kutatócsoportban részt vevő kutatótársaknak a kutatásra fordított idejükért, energiájukért és lelkesedésükért: köszönet nektek Zsófi, Nóra, Zita, Andrea, Flóra, Hédi, Magda, Andi, Kitty, Ada, Zsóka és Imre.

Felhasznált irodalom

- Alford, H.J. – Naughton, M.J. (2004): *Menedzsment, ha számít a hit. Keresztény társadalmi elvek a modern korban.* Budapest: Kairosz
- Balázs B. (2011): *Kooperatív kutatás a hazai élelmiszer-hálózatok elősegítésére.* in: *Részvétel – akció – kutatás.* (ed.) Gy. Pataki and A. Vári. Budapest: MTA Szociológiai Intézet
- Bird, F.B. (2005): *Moral muteness.* in: *The Blackwell Encyclopedia of Management. Business Ethics.* (ed.) P. H. Werhane and R. E. Freeman. Oxford: Blackwell Publishing. p. 360–363.
- Bird, F.B. – Waters, J.A. (1995): *The moral muteness of managers.* in : *On moral business: Classical and contemporary resources for ethics in economic life.* (ed.) M.L. Stackhouse. Wm. B. Eerdmans Publishing Company: p. 888–897.
- Blakie, N. (2009): *Designing Social Research.* Cambridge: Polity Press.
- Bolton, S.C. – Houlihan, M. (2007): *Searching for the Human in Human Resource Management.* New York: Palgrave Macmillan
- Bowie, N. (1998): *The Kantian theory of meaningful work.* *Journal of Business Ethics*, 17(9-10): p. 1083–1092.
- Brinkmann, J. (2009): *Putting ethics on the agenda for real estate agents.* *Journal of Business Ethics*, 88 (1): p. 65–82.
- Claxton, J. – Gold, J. – Edwards, C. – Coope, G. (2009): *Account of practice: Relevant and timely learning for busy leaders.* *Action Learning: Research and Practice*, 6 (1): p. 63–70.

- Crane, A. – Matten, D. (2007): Business Ethics. Oxford: Oxford University Press
- Csillag, S (2012): Emberierőforrás-menedzsment és etika: egy régi/új kapcsolat? Vezetéstudomány, XLIII (7-8), 41–56.
- Csillag S. – Hidegh Anna L. (2011): Hogyan bonthatók le a látható és láthatatlan falak? Kooperatív kutatás a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásával kapcsolatos mentális gátak lebontásáról. Vezetéstudomány, XLII. évfolyam, 2011. 12. szám, 23–36.
- Deckop, J. (2006): Human Resource Management Ethics. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Delbridge, R. – Keenoy, T. (2010): Beyond managerism? The International Journal of Human Resource Management, 21 (6): p. 799–817.
- Freire, P. (1982): Creating alternative research methods: Learning to do by doing it. in: Creating knowledge: a monopoly? (ed.) B. Hall. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia: p. 29–37.
- Gelei A. (2002): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete. PhD dissertation. Budapest: Corvinus University Budapest
- Gelei A. (2005): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a „reflektív akciótanulás” irányzata. in: Változás és vezetés (Change and Management). (ed.) Gy. Bakacsi – K. Balaton – M. Dobák. Budapest: Aula Kiadó: p. 109–135.
- Goodpaster, K.E. (2007): Conscience and corporate culture. USA: Blackwell Publishing
- Greenwood, M.R. (2002): Ethics and HRM: A review and conceptual analysis. Journal of Business Ethics, 36 (3): p. 261–278.
- Greenwood, M.R. (2007): Ethics and Human Resource Management. in: Human Resource Management in Australia. (ed.) H. De Cieri and R. Kramar. Australia: McGraw-Hill Australia: p. 562–587.
- Greenwood, M.R. (2012): Ethical Analyses of HRM: A Review and Research Agenda. Journal of Business Ethics, Doi: 10.1007/s10551-012-1354-y
- Grey, C. – Willmott, H. (2005): Critical Management Studies. A reader. Oxford: Oxford University Press
- Habermas, J. (2001): A kommunikatív etika. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Heron, J. (1988): Impressions on the other reality: a co-operative inquiry into altered states of consciousness. in: Human Inquiry in Action. (ed.) P. Reason. London: Sage: p. 182–198.
- Heron, J. (1996): Co-operative inquiry. Research into the Human Condition. London: Sage
- Heron, J. – Reason, P. (1997): A participatory action paradigm. Qualitative Inquiry, 3 (3): p. 274–294.
- Heron, J. – Reason, P. (2001): The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people. in: Handbook of Action Research. (ed.) P. Reason and H. Bradbury. London: Sage: p. 179–188.
- Johnson, C. (2007): Meeting the ethical challenges of leadership. London: Sage
- Knights, D., – Willmott, H. (2007): Introducing organisational behaviour and Management. London: Thomson
- Knights, D., – Willmott, H. (1999): Management lives. London: Sage.
- Kolb, D. (1984): Experiential learning. Experience as a source of learning and development. London: Prentice Hall
- Kvale, S. (1996): InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, Ca: Sage
- Legge, K. (1998): Is HRM ethical? Can HRM be ethical? in: Ethics and organisations. (ed.) M. Parker. London: Sage: p. 150–172.
- Legge, K. (1999): Representing People at Work. Organisation, 6 (2): p. 247–264.
- Legge, K. (2005): Human Resource Management. Rhetorics and Realities. New York: Palgrave
- Lepak, D. – Colakoglu, S. (2006): Ethics and strategic human resource management. in: Human Resource Management Ethics. (ed.) Deckop. Greenwich, CT: Information Age Publishing: p. 27–45.
- Levinas, E. (1999): Alterity and transcendence. NY: Columbia University Press
- Lewin, K. (1946): Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2 (4): p. 34–46.
- Málovics Gy. – Mihók B. – Szentistványi I. – Balázs B. (2011): Kirekesztett társadalmi csoportok és helyi emberi jogok: egy szegedi részvételiakció-kutatás előzetes tanulságai. in: Részvétel – akció – kutatás. Budapest: MTA Szociológiai Intézet
- Maslow, A. (2003): A lét pszichológiája felé. Budapest: Ursus Libris
- Maxwell, J.A. (2005): Qualitative research design: An interactive approach. London: Sage
- Orlitzky, M., – Swanson, D. (2006): Socially Responsible Human Resource Management. In: Deckop, J. (ed): Human Resource Management Ethics. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing: p. 3–24.
- Palazzo, B. (2002): U.S.-American and German Business Ethics: An Intercultural Comparison. Journal of Business Ethics, 41 (3): p. 195–216.
- Parker, M. (1998): Ethics & organisations. London: Sage
- Pataki, Gy. – Bodorkós B. – Balázs B. – Bela Gy. – Kelemen E. – Kohlheb N. (2011): A vidékfejlesztés demokratizálásának lehetősége: részvételiakció-kutatás a Mezőcsáti kistérségben. in: Részvétel – akció – kutatás. (ed.) Gy. Pataki and A. Vári. Budapest: MTA Szociológiai Intézet
- Pinnington, A. – Macklin, R. – Cambell, T. (2007): Introduction. in: Human Resource Management. Ethics and Employment. (ed.): A. Pinnington – R. Macklin – T. Campbell. Oxford: Oxford University Press: p. 1–22.
- Radácsi L. (2000): Szervezeti etika és etikai intézményesedés. PhD-értekezés. Budapest: Corvinus University Budapest
- Reason, P. (1988): Human inquiry in Action. London: Sage

- Reason, P.* (1994): Three approaches to participative inquiry. in: Handbook of Qualitative Research. (ed.) Denzin and Lincoln. London: Sage: p. 324–338.
- Reason, P.* (1999): Integrating action and reflexion through co-operative inquiry. Management Learning. Special Issue: The Action Dimension in Management: Diverse Approaches to Research, Teaching and Development, 30(2): p. 207–227.
- Reason, P.* (2006): Choice and quality in action research practice. Journal of Management Inquiry, 15 (2): p. 187–208.
- Reason, P., – Bradbury, H.* (2001): Inquiry & participation in searching of a world of worthy of human aspiration. in: Handbook of Action Research. (ed.) P. Reason and H. Bradbury. London: Sage: p. 1–14.
- Reason, P. – Marshall, J.* (2001): On working with graduate research students. in: Handbook of Action Research. (ed.) P. Reason and H. Bradbury. London: Sage: p. 315–320.
- Rest, J.R.* (1986): Moral development. Advances in theory and practice. New York: Praeger Publishers
- Rigg, C.* (2008): Action learning for organizational and systemic development: towards a ‘both-and’ understanding of ‘I’ and ‘we’. Action Learning: Research and Practice, 5 (2): p. 105–116.
- Rogers, R.* (2004): Valakivé válni – A személyiség születése (A Way of Being). Budapest: Edge 2000 Kft.
- Saint-Exupéry, A.* (2011): A kis herceg. Bp.: Móra Ferenc Kiadó
- Stirling, A.* (2008): Opening up and closing down. Power, participation and pluralism in the social appraisal of technology. Science, Technology and Human Values, 33 (2): p. 262–294.
- Szombati K.* (2011): A részvétel problémája az akciókutatásban: a mezőcsáti fejlesztőmunka tanulságai. in: Részvétel – akció – kutatás. (ed.) Gy. Pataki and A.Vári. Budapest: MTA Szociológiai Intézet
- Toffler, B.L.* (1986): Managers talk ethics. Making tough choices in a competitive business world. New York: John Wiley
- Towney, B.* (1993): Foucault, Power/Knowledge and Its Relevance for Human Resource Management. Academy of Management Review, 18 (3): p. 518–545.
- Trevino, L.K. – Weaver, G.R.* (2003): Managing ethics in Business Organizations. Social Scientific Perspectives. Stanford: Stanford University Press
- Ulrich, D., – Beatty, D.* (2001): From partners to players: extending the HR playing field. Human Resource Management, 40(4): p. 293–307.
- Vári A. – Ferencz Z. – Bozsó B.* (2011): Civilek és kutatók a fenntarthatóságért. in: Részvétel – akció – kutatás. (ed.) Gy. Pataki and A.Vári. Budapest: MTA Szociológiai Intézet
- Waters, J. – Bird, F. – Chant, P.* (1986): Everyday Moral Issues Experienced by Managers. Journal of Business Ethics, 5 (5): p. 373–384.
- Werhane, P.H. – Radin, T. – Bowie, N.E.* (2004): Employment and Employee Rights. Foundation of Business Ethics. Oxford: Blackwell Publishing
- Wiley, C.* (1998): Reexamining perceived ethics issues and ethics roles among employment managers. Journal of Business Ethics, 17(2): p. 147–161.
- Wooten, K.* (2001): Ethical dilemmas in human resource management: an application of a multidimensional framework, a unifying taxonomy, and applicable codes. Human Resource Management Review, 11 (1-2): p. 159–175.
- Wray-Bliss, E.* (2007): Ethics at work. In: Knights, D., Willmott, H. (eds): Introducing Organisational Behaviour management. UK: Thompson Learning: p. 506–533.