

Lukács Andrea – Dorner Helga

**AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS, A MUNKAHELYI KÉPZÉSEK ÉS A
TUDÁSMENEDZSMENT ÖSSZEFÜGGÉSEI EGY MAGYARORSZÁGI
KISVÁLLALATNÁL VÉGZETT ESETTANULMÁNY ALAPJÁN**

Absztrakt

A magyarországi kis- és középvállalkozásoknak (KKV) a felnőttképzési gyakorlatok és a tudásmenedzsment összefüggései terén csak korlátozott információ áll rendelkezésére saját helyzetükről (Csengődi, 2013). Az esettanulmányokon alapuló kutatásunk a KKV-k tudásmenedzsment-rendszereit vizsgálja, alapul véve a korábbi nemzetközi és hazai vizsgálatokat (Faragó, 2013; Israilidis, Siachou, Cooke & Lock, 2015; Senge, 1994). A kutatás célja a magyarországi kis- és középvállalkozások tudásmenedzsment-rendszereinek feltérképezése, annak megismerése, hogy mik a tudásmenedzsment rendszer működtetéséhez szükséges tényezők vagy éppen milyen akadályok merülnek fel a megvalósítása során, illetve mi a sikeres tudásmenedzsment rendszer kulcsa. Kiemelt célunk, hogy gyakorlatban alkalmazható elveket és módszertani megoldásokat mutassunk be. A kutatás során esettanulmány módszertannal vizsgáltunk, amelyben vegyes kutatásmódszertant alkalmaztunk (kérdőívek, interjúk és dokumentumelemzés). A cikk az első esettanulmány empirikus tapasztalatain keresztül mutatja be eredményeinket és következtetéseinket, valamint rávilágít arra, hogy hogyan függ össze a szervezeti képzés és a tanuló szervezeti lét, illetve hogyan támogathatja ezt a megfelelően kiépített tudásmenedzsment-rendszer. Az eredményeink hozzásegíthetik a magyarországi kis- és középvállalkozásokat tudásmenedzsment-rendszereik tökéletesítéséhez, de relevánsak a felnőttképzéssel és a tanuló szervezettel foglalkozó kutatások szempontjából is.

Kulcsszavak: tudásmenedzsment; tanuló szervezet; élethosszig tartó tanulás

Bevezetés

A tudásmenedzsment folyamatorientált tevékenység, mely magában foglalja a különböző forrásokból származó tudások összegyűjtését, értékelését, katalogizálását, tárolását és újra felhasználását, illetve a tudáshoz való hozzáférés biztosítását és az elavult tudások eltávolítását is (Gamble & Blackwell, 2001). A tudásmenedzsment fő célja Nonaka és Takeuchi (1995) megfogalmazásában a személyes tudások hozzáférhetővé tétele mindenki számára, így tehát a tudásmenedzsment rendszerek az egyének és csoportok mentális struktúráiba mélyen beágyazott folyamatokként értelmezhetők (Ling-Hsing & Tung-Ching Lin, 2015). A tudásmenedzsment rendszerek 3 fő célja, hogy a tudást és annak szerepét láthatóvá tegye a teljes szervezet számára, tudásintenzív kultúrát teremtsen a szervezetten belül, végül pedig a folyamatok köré olyan infrastruktúrát szervezzen, mely kapcsolatot teremt az emberek között (Davenport & Prusak, 2000).

A 90-es és 2000-es években számos empirikus tanulmány (Nonaka & Takeuchi, 2006; North et. al, 2003; Sandhawalía & Dalcher, 2011; Wang et al, 2014; Wu & Lin, 2013) keresett választ olyan kérdésekre, mint hogy a tudásmenedzsment rendszereknek vannak-e stratégiai hatásai a cégekre, van-e kapcsolata a pénzügyi teljesítménnyel, milyen kapcsolat van a működtetett rendszer és a választott versenystratégiák között, hogyan járul hozzá az innovációkhoz, az új tudás megalkotásához, mik a tudásmenedzsment rendszer működtetéséhez szükséges tényezők vagy éppen milyen akadályok merülnek fel a megvalósítása során, illetve mi a sikeres tudásmenedzsment rendszer kulcsa. Hazai kutatások ezt a kérdéskört kismértékben érintették (Stéber & Kereszty, 2015; Tóbiás, 2016; Klimkó, 2001), ezért a magyarországi kis- és középvállalkozások körében végzett kutatásunk esettanulmány-sorozata, amely hasonló kérdésekre keresi a választ, ehhez a területhez kíván új eredményekkel hozzájárulni. Ez az írásunk az első esettanulmány empirikus adatait és a hozzá kapcsolódó következtetéseket mutatja be.

Szakirodalmi háttér

Felnőttek tanulása és a szervezeti tudásmenedzsment

A felnőttek tanulása közösségi folyamat, melyre hatással van a kultúra, a szimbólumok reprodukciója, de a különböző jelentéseknek különböző nézőpontjai léteznek (Brookfield, 1995). Az ember élete nagy részét olyan helyzetekben tölti, amelyről azt gondolja, hogy már van ismerete róla, az előzetesen megélt tapasztalatok formálják világlátását, aminek során a kategóriák és osztályozások fejlődnek, de mindig van egy keretrendszer, mely alapot ad ehhez. A tanulás tulajdonképpen abból jön létre, hogy valaminek új értelmet kell adni, vagy mások értelmezését kell figyelembe venni, esetleg olyan dolgokat értelmezni, amit mások már látnak, de az egyén még nem. Az ember a múlt és jelen tapasztalatai alapján értelmezi újra és újra a világot. Mindez adott közösségekben történik, ahol gyakorlatilag a közösségi világ internalizációja révén megy végbe a tanulás (Jarvis, 2007) Ez egyben azt is jelenti, hogy a felnőtt tanulókkal kapcsolatban nem lehet általánosításokat megfogalmazni, mert számos különbség létezik közöttük, úgy, mint a kultúra, a személyiség, a tanulási stílus vagy a tanulási mintázatok, amelyek mind hatással vannak a tanulási folyamatra és a tanulóra egyaránt. A tanulási folyamatban a felnőtt tanulók motivációja ugyanakkor elengedhetetlen előfeltétel (Courtney, 1992; Wlodkowski, 2008), és a felnőtt tanulókat általában inkább a belső motiváció, a problémamegoldás és az önirányítottság jellemzi. A felnőtteknek kialakult norma- és értékrendszere van, valamint meghatározott értékkel rendelkeznek (Schwartz, 1992), ami erősen kapcsolódik az előzetes tanulási tapasztalataikhoz és igen gyakran társulnak hozzá érzelmek is. Knowles és munkatársai (2005) valamint Jarvis (1987) a felnőttek tanulását tehát társadalomba ágyazott és a tagok által konstruált jelenségként írja le. Az 1990-es évek közepére az élethosszig tartó tanulás széles körben elfogadott fogalom lett, de azt, hogy ez kifejezetten és kizárólag a tanításon keresztül megy-e végbe, sokan vitatták (Jarvis, 2007). Többek között azért, mert a hangsúly – főként a munkahelyeken – egyre inkább a gyakorlatra helyeződött, az állam és a munkáltatók felelősségén kívül egyre nagyobb figyelmet kapott az egyén felelőssége a saját fejlődésük során. A tanulás mindinkább a tanulási lehetőségek felkínálását jelenti,

amelynek szerves része az ember- és igényközpontú fejlesztési terv. Tehát nemcsak oktatási intézményekben lehet tanulni, és a tanulás non-formális és informális útjai is járhatóak. Mindebből következik, hogy az élethosszig tartó tanulás nagyon egyéni utakat jelent és egy tudatos élet következményeként valósulhat meg (Jarvis, 2007).

Napjainkban a felnőttek tanulása leginkább a munkahelyen végzett vagy a munkavégzéshez köthető folyamatokhoz kapcsolódik. A munkahelyi tanulás tág értelmezésében minden munkával kapcsolatos tanulás megtalálható, így például az „on the job learning”, a munkaalapú tanulás, a munkahelyi képzések, a munkaidőben végzett informális, nem formális és formális tanulási tevékenységek (Stéber & Kereszty, 2015). Ennek kapcsán a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy hogyan lehet a tanulási tartalmakhoz való hozzáférést és a tanulás iránti felelősséget áthelyezni olyan terekbe, amelyek kellőképpen rugalmasak és nyitottak az egyéni tanulási utakra, illetve hogyan lehet vonzóvá tenni a felnőttek számára azt a kockázatvállalást, amely a jelenlegi tudás, értékrend és normarendszer, valamint az új tudások közti ellentétekből fakad, miközben a várható jutalom ismeretlen. Van olyan felnőtt tanuló, akik tudatosan vállalják saját szellemi tőkájük növelését, mert az valamilyen személyes vagy szervezeti előnyt jelent, de mindenképpen szükséges, hogy mind a szervezet, mind az egyén profitáljon a tudásátadás jelentette előnyökből (Vö. Senge, 1999).

A tanulás és tudás szorosan összefüggő fogalmak, ami azt is jelenti, hogy a hatékony tudásmenedzsment-rendszernek figyelembe kell vennie a tanulók közötti különbségeket és azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a felnőttek tanulását (Gamble & Blackwell, 2001). A tudásmenedzsment egyik kihívása a szervezeti tanulás, melynek alapja az egyének tanulása, hiszen „egyéni tanulás nélkül nem történhet szervezeti tanulás, viszont az egyéni tanulás még nem garancia a szervezeti tanulásra” (Senge, 1990, p.139). A szervezet szempontjából a tudásmenedzsment fontos aspektusa a tapasztalatok alapján történő visszacsatolás és az, hogy a tudás beépüljön a szervezet memóriájába, oly módon, hogy közben lehetővé tegye a kéthurkos tanulás megvalósulását. Ez azt jelenti, hogy a szervezet és azon belül az egyén folyamatosan reflektál és „megkérdőjelezi” a már bevezetett gyakorlatokat, folyamatokat (Gamble & Blackwell, 2001). Senge (1999) szerint ez a megközelítés igényli a személyes kiválóságot (personal mastery), ami kompetenciák és készségek által meghatározott, de ennél ugyanakkor több is, hiszen az egyének életébe integrált felfogás, ahol az egyén folyamatosan tisztázza magában, hogy mi a fontos számára/számukra, miközben megtanulja a valóságot tisztábban szemlélni. Ez vezethet az élethosszig tartó, generatív tanuláshoz, ami segíthet a változásokhoz való alkalmazkodásban, ahelyett, hogy a külső körülmények által generált változások ellenállást váltanának ki. Valójában ez maga a tanulási folyamat. Azok az alkalmazottak, akik a személyes kiválóság magas szintjén állnak, elkötelezettek, hajlandók a nagyobb kockázatvállalásra, proaktívabban és valószínűleg gyorsabban tanulnak (Senge, 1999). Cseh Mária (2001) a munkahelyi informális tanulásról alkotott modelljét Marsick-Watkins modelljére támaszkodva készítette, amely így nagyon közel áll a tudásmenedzsment modellekben használt dimenziókhoz. Itt a tanulás lépései nem feltétlenül lineárisak vagy szekvenciálisak és a szerzők felismerték a véletlenszerű informális tanulás jelentőségét a folyamatban. Elméletük szerint a tanulás mindig valamilyen belső vagy külső kiváltó ok hatására történik, ahol az ok a

jelenlegi szituációval, gondolkodásmóddal való elégedetlenségből fakad. A tanulási ciklus végén pedig az egyének vagy csoportok levonják a tanulságokat, elemzik a tapasztalatokat, kontextusba ágyazzák, összevetik a jelenlegi (előzetes) tapasztalatokat az új szituációval, a különbségek és hasonlóságok értelmezése révén pedig az új kihívás (változás) értelmet nyer. Az értelmezést különböző tényezők – például más személyek, politikai, társadalmi vagy kulturális normák, szervezeti tényezők – is változtatják. A kontextus értelmezése vezet el a cselekvési alternatíva megválasztásához, ahol a választást befolyásolják az egyén vagy szervezet előzetes emlékei (memória), esetleg más modell keresésének sikere. Végül a megoldás végrehajtását is sok tényező befolyásolhatja, így a rendelkezésre álló idő, pénz, a meglévő ismeretek, a hajlandóság és motiváció a tanulásra. Az új megoldás alkalmazása pedig egyfajta teszt, melyből újra tanulságok vonhatók le, melyek új gondolati kereteket eredményezhetnek. Minden új helyzettel újra kezdődik ez a ciklus (Stéber & Kereszty, 2015).

A tudásátadás hasonlóan működik, mint bármilyen áru piaca, vannak tudás „eladók” és „vevők”, akik tárgyalást folytatnak és a lehető legnagyobb haszon elérése érdekében, valamilyen, közösen elfogadott áron üzletet kötnek, azaz a tudás gazdát cserél (Davenport & Prusak, 2000). Sok kulturális tényező befolyásolja a tudás áramlását, ezek gyakran lassító, olykor akadályozó tényezővé is válhatnak. Davenport és Prusak (2000) szerint ilyen súrlódást okozhat a bizalom hiánya, a kulturális különbségek, a referencia-keretek különbsége, az idő és a hely hiánya, a tudásátadók jutalmának meghatározásának hiánya, az intolerancia a hibák iránt vagy éppen a „nem mi találtuk” ki viselkedésből adódó ellenállás. A szervezetek jól meghatározott technikákkal, akciókkal, programokkal áthidalhatják ezeket, természetesen akkor, ha tudatában vannak ezek jelenlétének (Davenport & Prusak, 2000).

A felnőttek munkahelyi tanulása gyakran különböző hálózatokban történik, ahol az egyének és a szervezetek tanulása közti kapcsolat megteremtése elengedhetetlen (Siemens, 2004). A hálózatos tanulás fontos jellemzői, hogy a meglévő tudás nem feltétlen egyénektől sajátítható el, hanem hálózati csomópontokban van jelen, a technológia támogatja ezt a fajta tanulást, a tanulási folyamat pedig különböző tevékenységekben van jelen, ami megkívánja a felnőtt tanulók nagyfokú autonómiáját, valamint az információ-szűrés képességét. Bár a hálózatos tanulásban kiemelt szerepet játszanak a digitális technológiák, mégis talán a legfontosabb tényező, a szervezeten belüli párbeszéd fenntartása, ami a közösség által meghatározott kötőanyag a legtöbb vállalat számára, bármiféle kommunikációban (informális és formális) és formában (egyének vagy csoportok közötti) jelen van, és a legjobb módja a tacit tudások megragadásának.

A tudásmenedzsment szempontjából a párbeszéd során a közös kontextus kulcsfontosságú. A szervezetek számára nehéz lehet ennek a folyamatnak az ösztönzése, főként azért, mert nem számszerűsíthető, „szoft” koncepciók képezik az alapját, mint például a közös jövőkép alakítása. A nem formális tanulási tevékenység (pl. a nyelvi vagy szakmai képzés) viszonylag egyszerűen mérhető tesztekkel vagy a tanultak gyakorlatban történő alkalmazásával, ugyanakkor az informális tanulás nehezen észlelhető, gyakran a munkatevékenységek melléktermékeként jelenik meg, eredménye nehezen mérhető (Stéber & Kereszty, 2015), így nehéz azonosítani, hogy hogyan járul hozzá a versenyképességhez

vagy a produktivitáshoz és nagyon gyakran kérdőjelezi meg a már jól bejáratott vállalati szokásokat (Senge, 1999). Mégis a párbeszéd igen fontos alapeleme a tanulószervezeteknek és jelenléte a dolgozók tanításán/tanulásán keresztül növelhető, éppen ezért a dolgozók „szoft” készségeinek fejlesztése fontos tényezővé válik, különösen, ha a szervezet elkötelezett a személyes kiválóság eszméje mellett.

Tudásmenedzsment vállalati kontextusban

North, Reinhardt és Schmidt (2009) szerint a 90-es évek tudásmenedzsmenttel foglalkozó tanulmányaiban megjelenő eufóriát a realitás, de leginkább a pesszimizmus váltotta fel: az általuk vizsgált cégeknél ugyanis a működés optimalizálását szolgáló tudásmenedzsment-szemléletnek semmiféle stratégiai hatása nem volt a cégekre, inkább belső megközelítésnek volt tekinthető, ami nem annyira fontos a külső értékek generálásában. Úgy látták, hogy a tudásmenedzsment inkább módszer lett, de nincs különösebb kapcsolata a pénzügyi teljesítménnyel és a legfontosabb akadály a megvalósításban olyan szoft tényezőkhöz kötődik, mint a felsővezetés bizalmának hiánya, időproblémák és a nem megfelelő eszközök használata (North et al, 2003).

Nonaka és Takeuchi (1995) japán cégeknél tanulmányozták, hogy miképpen képesek azok gyors válaszokat adni a vevői igényekre, új piacokat találni vagy éppen új termékeket fejleszteni. Más szóval, hogy tudják az egyénektől származó tudást megérteni és a közösség számára hasznossá alakítani a szervezeti tanulás során. Úgy találták, hogy az új tudás megalkotása nagyban függ attól, hogy hogyan tudják megragadni a tacit tudásokat, hogyan tudják ezeket láthatóvá tenni és felhasználni az egész szervezeten belül. Eredményeik szerint a folyamat elengedhetetlen része a személyes elkötelezettség, és az, hogy a dolgozók azonosuljanak a vállalati jövőképpel és küldetéssel, megértsék, hogy a cég mit képvisel, merre tart, milyen körülmények között működik és a kitűzött célok hogyan valósíthatók meg. A tudásteremtés folyamatát egy spirál modellben írták le, ahol az új tudás az egyének tudásából indul ki és négy lépéses transzformáción keresztül válik közösségi és explicit tudássá, amely újra és újra beépül az egyének tudásába. A tacit tudások fontosságát és a középvezetők – akik folyamatos kihívások előtt állnak, hiszen ők közelítik egymáshoz a felsővezetés elképzeléseit és a dolgozók tapasztalatait, miközben folyamatosan megkérdőjelezzik a napi rutinokat, metaforák és koncepciók segítségével adnak hangot a cég jövőképeinek, horizontális és vertikális információk metszéspontjai, hidat képeznek a kaotikus realitás és a jövőkép között - szerepét és felelősségét hangsúlyozták (Nonaka, 1995).

Sandhawalía és Dalcher (2014) esettanulmányokat végzett nagy, szoftverfejlesztő cégeknél, ahol vizsgálták, hogy a tudás áramlása hogyan járul hozzá a tudás megalkotásához, integrálásához és a folyamatokban megjelenő együttműködéshez. Tanulmányuk bizonyította, hogy a kollaboráció támogatja a tudásáramlást, kölcsönhatást fedeztek fel a tudásáramlás és a funkcionális területek között, visszaigazolták, hogy a csapattagok meglévő tudása beépül az új tudásokba. Ennek leggyakrabban a problémamegoldás, és az elköteleződés szükséges tényezői a fejlesztő tevékenységeknél. Tanulás akkor jött létre, amikor hibák merültek fel, azokat elemezték és kijavították, az ok-okozati összefüggések elem-

zése és hibalisták frissítése által megalkotott új tudás aztán beépült a már meglévő tudástárba. A funkcionális területek integrálták a tapasztalatokat és visszajelzéseket, ami további dinamikus tudásépítéshez vezetett, ez a tudás pedig megfelelő alapja lett a döntéshozatali folyamatoknak (Sandhawalia & Dalcher, 2014). A munka közben történő tanulás (learning in work) hasonlóképpen írja le ezeket az informális folyamatokat, amelyekbe olyan tanulási tevékenységek ágyazódnak be, mint a megfigyelés, a probléma megoldás, a projektmunka vagy éppen a mentorálás (Clarke, 2005).

Hasonló eredményeket tárt fel Wu és Lin (2013), akik bizonyították, hogy a cégek különböző versenyképességi stratégiákat alkotnak, amelyek különböző tudásmenedzsment stratégiákhoz kötődnek. Az általuk vizsgált cégek elsődleges stratégiája innovátorként tekintett a szervezetre, ennek kapcsán pedig folyamatosan aknázták ki az új, belső tudásokat. Az innováció minden egyes alkalmazott célja volt, így készek voltak megosztani egymással a fontos információkat. Azok a szervezetek, amelyek relatív stabil termék- vagy szolgáltatásbázissal rendelkeztek analitikus versenystratégiát követtek, mind a belső, mind a külső tudásra építettek, folyamatos fejlesztések mellett új készségeket sajátítottak el. A védekező stratégiát folytató cégek viszonylag jól körül határolt piacokon működtek, sztenderd termékekkel, ők a tudásmenedzsment terén követő/másoló stratégiát követtek, ahol az alkalmazottak széleskörűen tanulmányozták és keresték a külső forrásokból származó tudásokat, kodifikálták, jól dokumentált formában tárolták, valamint mindenki számára elérhetővé tették azokat. A tanulmány rávilágított arra, hogy ha a felsővezetés nem tudta jól meghatározni a megfelelő versenystratégiát, az alkalmazottak nem voltak képesek a cég számára elérhető, leghasznosabb tudásokat keresni. Az egyik legfontosabb következtetés, hogy a cégeknek először is a meglévő, számukra hasznos tudáserőforrásokat kell azonosítani, értékelni és tudásmenedzsment stratégiájuk alapjává tenni ahhoz, hogy megfelelően tudjanak helyt állni a piaci versenyben. A tudásmenedzsment stratégia csak így implementálható, és csak ezután építhető ki a hozzá szükséges technikai háttér/infrastruktúra, amely támogatja a tudásmenedzsment gyakorlatokat, beleértve a tacit és explicit tudásalkotást, a konverziót és a tárolást (Wu & Lin, 2013). Wang és munkatársai (2014) kis- és középméretű vállalatok tudásmenedzsment sikereit vizsgálta és úgy találta, hogy a tudásmenedzsment minőség, a használat és a sikeres implementáció között szoros korreláció van, ami annyit jelent, hogy minél jobb a tudásmenedzsment-rendszer, annál nagyobb az esély arra, hogy az alkalmazottak elégedetten használják azt. Szintén bizonyították, hogy a különböző funkcionális területek által használt szófordulatok, kifejezések nehézséget okozhatnak a keresések definiálásánál, így, ha valaki nem ismeri a megfelelő szakzsargont, nem biztos, hogy a megtalált tudáselemet hasznosnak ítéli meg. A felhasználók elégedettsége pedig befolyásolta a használatot, ami hatással van a tudásmenedzsment-rendszerben rejlő előnyök kihasználására, ezért fontos, hogy a rendszerhez bárki hozzáférhessen, a felhasználók számára releváns és értelmezhető tudást tartalmazzon, valamint folyamatosan karbantartsák azt (Wang et al, 2014).

Módszertan

A tanulmány központi kérdése az, hogy a tudásmenedzsment-rendszereknek milyen jellegzetességei vannak és milyen eszközrendszerre épülhetnek magyarországi kis- és középvállalkozások esetében. E kérdés megválaszolására az átfogó, nagymintás empirikus vizsgálódás helyett, a tudásmenedzsment és az ahhoz kapcsolódó jelenségek mélyebb szintű, valós kontextusban történő tanulmányozását választottuk. Ezt a kutatásmódszertani elvet követve az esettanulmány az alkalmazott módszer (Yin 2009; Merriam, 1998). Az esettanulmány során kvantitatív és kvalitatív kutatási eszközök segítségével gyűjtöttük empirikus adatokat a fő kutatási kérdések mentén.

Kutatási kérdések

1. Milyen tudásmenedzsment-kezdeményezések születtek a cégnél, és ha vannak már bevált rendszerek, milyen tapasztalatok fűződnek hozzájuk?
2. Hogyan működteti a szervezet a tudásmenedzsment rendszereket és képesek-e a hálózatban működő, tanuló szervezetté válásra?
3. Milyen szerepe van a hálózatos eszközöknek, technikáknak és alkalmazásoknak a cég tudásmenedzsment rendszerében?

Mérési eszközök

A kvantitatív adatgyűjtéshez a Dimensions of Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) (Watkins & Marsick, 1993) kérdőív adaptált változatát használtuk, amely a tanuló szervezet 7 dimenzióját öleli fel, 43 kérdéssel keresztül. A DLOQ kérdőív megfelelő eszköz ahhoz, hogy pillanatképet nyújtson az adott szervezet tanulószervezeti létének meghatározásához. A kérdőívet számos előzetes kutatásban használták már, az eredmények bizonyítják a validitást és a megbízhatóságot számos kulturális kontextusban (Ellinger et al., 2002; Yang et al., 2004, Zhang et al., 2016). Az itemek belső konzisztenciáját, megbízhatóságát a tanulmány empiriáján végzett elemzés is igazolja. (1. sz. táblázat).

Az online kérdőívet a vizsgált cég 39 alkalmazottja töltötte ki (ez a teljes létszám 97,5 %-a). Az adatfelvételre 2020 tavaszán került sor, a kérdőívek kitöltésére 3 hét volt a határidő, az interjúk felvételére a kérdőív kitöltését követő 2 hónapban került sor. A fókusz-csoportos interjú a cég projekt csoportjának munkatársaival történt, mivel a vezetői interjúk ezen a területen tárták fel a legtöbb hiányosságot a tudásmenedzsment terén.

1.táblázat: A DLOQ kérdőív megbízhatósága

Dimenziók	<i>n</i>	M	SD	<i>a</i>
<i>Folyamatos tanulási lehetőség megteremtése</i>	39	4.00	0.65	.84
<i>Az érdeklődés és párbeszéd ösztönzése</i>	39	3.59	0.76	.86
<i>Együttműködés és csapatmunka bátorítása</i>	39	3.46	0.72	.79
<i>Rendszerek létesülnek a tudás megragadására és megosztására</i>	39	3.18	0.78	.79
<i>Felhatalmazás a jövőkép kialakításában való részvételre</i>	39	3.33	0.92	.86
<i>Szervezet kapcsolódása a környezetéhez</i>	39	3.58	0.96	.86
<i>Tanulás a vezetési stratégia része</i>	39	3.73	0.82	.85

Forrás: saját forrás

A kvalitatív interjú célzott és nyitott beszélgetés volt, amelynek során a beszélgető részletes gondolatairól, érzéseiről és nézeteiről gyűjtöttünk adatokat a kutatási téma kapcsán (Juhász, 2017). A félig-strukturált interjúk a bemutatott esettanulmány során a tulajdonos/ügyvezetővel (N=1) (CEO) és középvezetőkkel (N=6) készültek. A fókuszcsoporthoz interjúra a projekt-menedzser csoport tagjaival került sor (N=4). Összességében tehát hat középvezetői és egy felsővezetői interjú készült, amely a cég menedzsmentjének 87%-át képviseli.

A dokumentumelemzés során a tudásmenedzsment-rendszerhez és -folyamatokhoz kapcsolódó dokumentumok értelmezése, elemzése történt (Vö. Corbin és Strauss, 2008).

Az esettanulmányok egyik fontos kutatási eszköze a megfigyelés, melyet egy évadzáró megbeszélés során alkalmaztunk, amely lehetőséget adott arra, hogy a tudás menedzselésének jelenségét kontextusba ágyazottan vizsgáljuk (Merriam, 1998).

Esetválasztás

Az esettanulmány mint kutatási módszer lehetőséget nyújt arra, hogy olyan kultúrákban, intézményekben valósuljon meg kutatás, ahová nem mindenki juthat el, így szélesíti az emberek tapasztalatszerzési igényeit (Dobos, 2012). Tanulmányunk alanya olyan piacon tevékenykedő cég, amely eddig nem nyílt meg kutatók előtt és nem tette lehetővé a vizsgálódást. Az anonimitás szabályát követve, az adatok, amelyeket megadhatunk a cégről: magyar tulajdonú, az információtechnológiai szektorban tevékenykedő, 40 főt foglalkoztató, árbevételét és létszámát tekintve az elmúlt években dinamikusan növekvő, szolgáltatásokat nyújtó cégről van szó, ahol a dolgozók átlagéletkora nem éri el a 30 évet.

Az esettanulmány módszertan egyik legfontosabb lépése az eset(ek) kiválasztása. Az esettanulmányok kapcsán nem a reprezentatív léptékű minta elérésére a cél. Vizsgálunk a posztpozitivistá állásponthez közelít, mert az előzetes ismeretekre, priori elméletekre épül, ok-okozati összefüggéseket keresve logikai rendet követ, többféle, egymást megerősítő és ellentétes gyakorlatok bemutatásával igyekszik a különböző résztvevőktől nyert adatok érvényességét növelni.

A többféle módszerű adatgyűjtés fokozza a vizsgálat validitását. A megbízhatóság növelését szolgálja az elméleti háttér áttekintése, a megfelelő módszerek és adatszolgáltatók kiválasztása, részletes ismertetésük és a dokumentáció is (Merriam, 1998; Yin, 2002). Szintén erősíti a megbízhatóságot a kvantitatív módszer során alkalmazott statisztikai elemzés és a kutatás struktúrájának kialakítása (problémák, kérdések, feltételezések, adatgyűjtés, eredmények, következtetések). A kutatás eredményeinek bemutatásánál az integrált, holisztikus megközelítésű leírást alkalmazzuk.

Az esettanulmány eredményei

A kérdőív adatainak elemzése

A DLOQ teszt önbevalláson alapuló kérdőív, a mérőszámokat az érzékelés befolyásolja, előfordul, hogy bár az egyének képesek a kérdőív kitöltésére, gyakran csak a közép- és felsővezetők tudnak a teljesítménnyel kapcsolatos kérdésekre megfelelően válaszolni. Ezt

az esettanulmány is alátámasztja, hiszen a teljesítménymutatókkal foglalkozó rész értékelése során azokra a kérdésekre, hogy növekedett-e a magasabb képzettséget elért dolgozók száma vagy azoknak a dolgozóknak a száma, aki új tudást szereztek az előző évhez viszonyítva, mindössze 7 értékelhető válasz érkezett (2. sz. táblázat), valószínűleg a menedzserektől. Ugyanakkor az interjúk azt mutatták meg, hogy még ezek a válaszok is inkább megérzésekre támaszkodnak, semmint adatokon alapuló tényekre. Az összes többi dimenzió kitöltése nem okozott problémát a dolgozók számára.

2. táblázat: Teljesítménymutatók értékelése

Változó: Teljesítménymutatók	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>
Értékelhető válaszok	7	3.71	1.11	.95
Hiányzó itemek (Nem tudom válaszok)	32			

Forrás: saját forrás

A „Folyamatos tanulási lehetőség megteremtése” dimenzió pozitív, az 5-ös Likert-skálán mért 4-es átlagot mutat. Két gyengébben teljesítő item ebben a dimenzióban annak megítélése volt, hogy a problémákra tanulási lehetőségként tekintenek-e ($n=39$, $M=3.71$), illetve, hogy kompetenciáik megfelelnek-e jövőbeni feladataik ellátására ($n=39$, $M=3.60$). Az „Érdeklődés és párbeszéd ösztönzése” dimenzió valamivel gyengébb, de még mindig pozitívnak mondható eredményeket mutat ($n=39$, $M=3.59$), ebben a részben a két leggyengébben teljesítő állítás volt; (a) nyílt és őszinte visszajelzéseket adnak egymásnak ($n=39$, $M=3.41$) és (b) miközben saját álláspontjukat kifejtik, megkérdezik azt is, hogy a másik mit gondol a témáról ($n=39$, $M=3.33$). A vélemények szórása jelentős volt abban a tekintetben, hogy szánnak-e időt a bizalom építésére a szervezeten belül ($n=39$, $STD=1.11$). Az „Együttműködés és csapatmunka bátorítása” tekintetében az átlageredmények még mindig pozitívak ($n=39$, $M=3.46$) bár néhány százalékponttal alatta vannak az első két dimenzió eredményének. A dimenzióban nagyon alacsony értékelést kapott az állítás, miszerint a dolgozókat jutalmazták a közösen elért sikerekért ($n=35$, $M=2.39$).

A kérdőív legalacsonyabb átlagát mutató dimenzió a „Rendszerek létesülnek a tudás megragadására és megosztására”, a legkritikusabb állítások ebben a részben; (a) kétirányú a kommunikáció a szervezeten belül ($n=39$, $M=3.25$), (b) a cég méri a képzések hatékonyságát ($n=39$, $M=2.41$), és viszonylag alacsony átlagot ért el az állítás, miszerint a cég adatbázisban tárolja a dolgozók készségeit ($n=39$, $M=3.73$), ami annak fényében lehet érdekes, hogy a szervezet erre a célra készítette el a „skill-mátrix” nevű dokumentumot, amit egyébként az interjú válaszadói mindannyian meg is említettek. Az ötödik dimenzió, mely a „Jövőkép alakítását és az abban való részvétel lehetőségét” vizsgálja szintén alacsony átlagértékeket mutat ($n=39$, $M=3.33$), és nem volt olyan item a kérdések között, mely elérte volna a 4-es átlagértéket. A legalacsonyabb értéket három állítás képviselte; (a) a dolgozókat motiválják a jövőkép alakításában való részvételre ($n=39$, $M=3.35$), (b) megkapják az erőforrások feletti kontroll lehetőségét ($n=39$, $M=3.03$), illetve (c) szervezetük támogatja a kalkulálható kockázatok vállalását ($n=34$, $M=3.21$).

A szervezet „Környezethez való kapcsolódását” vizsgáló dimenzió legfontosabb pozitív eredményét hozta, a munka-magánélet egyensúlyának megteremtésére vonatkozó állítás (n=39, M=4.39), ami a legjobban teljesítő item volt a teljes kérdőívben belül is.

A leggyengébb eredményt ugyanakkor a külső szervezettel való együttműködésre vonatkozó állítás hozta (n=39, M=3.1), melynek tényét később az interjúk is alátámasztották. Az utolsó dimenzió mely azt vizsgálja, hogy „mennyire épült be a tanulás a vezetői stratégiákba”, mennyire jelennek meg a vezetők „role model”-ként és támogatják az egyén és a szervezet tanulását egyaránt, átlagosnak mondható eredmény született (n=39, M=3.73), melyből kiemelkedően pozitív képet mutatott az az állítás, miszerint a vezetők támogatják az egyéni tanulási lehetőségeket (n=39, M=4.38).

Az interjúk (egyéni és fókuszcsoportos) eredményei a dimenziók mentén

Folyamatos tanulási lehetőség megteremtése

Az interjúk eredményei visszaigazolták a kérdőív eredményeit, de árnyaltabb képet adtak a dimenzió megítéléséről. A cégnél minden dolgozónak heti 4 órát biztosítanak tanulásra a munkaidő terhére, és ehhez megfelelő költségvetést is biztosítanak, de ezek a tanulmányok főként a napi munkához szükséges, technológiai ismeretek fejlesztését szolgálják, így a fejlesztés kizárólag az informatikai kompetenciák javítását szolgálja. A szoft skillék fejlesztése (például asszertív kommunikáció, együttműködés, csapatmunka, vezetői ismeretek) szinte teljesen kimarad a képzések köréből, mivel ezek eredményeit nem tartják mérhetőnek, így hasznosságát sem tudják megítélni.

A vezetői interjúk rávilágítottak arra, hogy a pályakezdő kollégák ismereteinek fejlesztése gyakran a formális oktatásban egyébként elsajátítható tudás pótlására irányul. Megoldásként online tanulási felületeket vesznek igénybe (például UDEMI kurzusok, USA), annak érdekében, hogy kiegészítsék az iskolában szerzett ismereteket, és a napi munkára felkészültebbé tegyék kollégáikat. A felnőttképzés számos egyéb formáját is alkalmazzák, így például belső workshop-ok, konferenciákon való részvétel, csoportos tanulás, brainstorming és mentoring program.

A fókuszcsoportos interjúk megerősítették, hogy a cég lehetőséget ad a tudás megosztására, támogatja az alkalmazottak tanulását, de ez különböző mértékű és formájú a különböző csoportoknál, és nagyban függ a vezető hozzáállásától. Az interjúk alapján a tudásszerzés legelfogadottabb módját azok a programok biztosítják, ahol személyesen találkozhatnak a dolgozók és lehetőség nyílik a kétirányú kommunikációra (pl. tréningek, workshop-ok), még akkor is, ha van olyan résztvevő, aki csak online csatlakozik a csapathoz (video-konferencia). Habár az online kurzusok megjelennek a képzési formák között, azokon általában egy személy vesz részt, aki a tanultakat személyesen adja át szélesebb dolgozói körnek.

A tulajdonossal végzett interjú során kiderült, hogy a feladatkörökhöz tartozó készségeket a „skill mátrix” nevű dokumentumban tárolják, mely tartalmazza a jelenben és a jövőben szükséges technikai kompetenciákat. A dokumentum nemcsak a készségek listázását szolgálja, hanem orientál akkor is, amikor a különböző embereket különböző projektekre delegálják. A belső fejlesztési programokat a legnagyobb tapasztalattal rendelkező

kollégák tartják, de hierarchikus korlátok nélkül, azaz akár egy új dolgozó is tarthat képzést, amennyiben az ő tudása a legmagasabb bizonyos területen. Ugyanakkor a hozzáférés ezekhez a képzésekhez korlátozott, így a tudás gyakran adott funkcionális területen belül marad, melynek legfőbb oka a meghirdetés, illetve a támogató dokumentáció hiánya (vagy nem teszik széles körben elérhetővé vagy nem is létezik egyáltalán). Mivel a képzésekhez nem tartozik pontosan definiált folyamat a formális dokumentumokban (pld. ISO Kézikönyv), a fejlesztési tevékenységek nem tervezettek és nem is monitorozottak.

Összefoglalva, az interjúk feltárták, hogy bár a kérdőívre adott válaszokban a legtöbben a hibákat tanulási lehetőségnek értékelték, a valóságban ezeket legfeljebb az operáció szintjén beszéljük meg, szisztematikus gyűjtésük, feldolgozásuk, elemzésük és ehhez kapcsolódóan a fejlesztés is elmarad, ami ahhoz vezet, hogy nem tud megvalósulni a kéthurkos tanulás folyamata. A válaszok szerint éppen ezért újra és újra elkövetik a hibákat, ami gyakran vezet vevők elvesztéséhez vagy akár üzletvesztéshez is.

Az érdeklődés és a párbeszéd ösztönzése

A fókuszcsoporthoz és a középvezetőkkel folytatott interjúk eredményei alapján bizonyos funkcionális csoportok között erősen jelen van a bizalom hiánya. Ez főként azokra a csoportokra jellemző, amelyek viszonylag új tagokkal rendelkeznek. Ezeknél a csoportoknál a csapaton belül is érzékelhető a jelenség, de főként más csapatok irányából érkeznek erre utaló jelzések. A funkcionális csapatokon belül a vezetők szerepe rendkívül jelentős abban, hogy szánják-e időt és adnak-e lehetőséget a bizalomépítésre a csapaton és a teljes szervezeten belül egyaránt. Ugyanakkor több (4) vezető úgy ítélte meg, hogy ehhez sem a megfelelő eszköztára, sem a készségei nem állnak jelenleg rendelkezésre. Az ügyvezetővel folytatott beszélgetés visszaigazolta a vezetőképzés és a vezetők készségeinek hiányát, amit a szervezet már felismert és igyekszik javítani a helyzeten. Pozitív ténynek tekinthető, hogy minden vezető nyitottan áll készségeinek fejlesztéséhez, illetve meghallgatják a beosztottak ötleteit, tapasztalatait, ám valójában saját habitusuktól és tapasztalatuktól függ, hogy az információval mihez kezdenek.

Együttműködés és csapatmunka bátorítása

Az interjúk eredményei rávilágítottak arra, hogy a tanulás és információ-megosztás főként a funkcionális csoportokon belül történik, miközben a szervezetben háromféle csoportmunka létezik:

- Funkcionális (strukturális) csapatok csoportvezetővel, amelyek a cégnél megjelenő különböző feladatokhoz kötődnek, mint például front-end fejlesztés, back-end fejlesztés, design, projektek.
- Projekt csapatok, melyek az esetek többségében rövid (egy vagy maximum néhány hét), különleges esetekben pedig nagyon hosszú időszakokra jönnek létre (több mint egy év), ami főként a vevői megrendelésektől függ. A projektcsapat vezetője a projektvezető, aki nem feltétlenül egyezik meg a funkcionális csapat vezetőjével, a tagok pedig az összes funkcionális területről kerülnek ki.
- Iroda csapatok; a cég három telephelyen (3 városban) működik, a távolság a telephelyek között relatív nagy, és ez a felosztás szintén nem egyezik meg funkcionális

csapatok elrendezésével, vagyis a különböző telephelyeken különböző funkcióban található alkalmazottak dolgoznak.

Az interjúk rámutattak arra is, hogy sok esetben még a funkcionális csoportok tanulása terén történő együttműködés sem egyértelmű, ez nagyrészt attól függ, hogy a munka mennyi kontaktust kíván meg a különböző csoportok között. A kapcsolati pont pedig gyakran mindössze a funkcionális csoport vezetője. A különböző irodákban dolgozók együttműködése a tanulás terén gyengének mondható, bár minden informatikai eszköz adott a közös tanuláshoz, itt leginkább a személyes kontaktus hiánya a hátráltató tényező. A különböző irodák között fellelhetők kulturális különbségek is, a személyes kapcsolat hiánya pedig gyakran vezet az egyes irodában dolgozók sztereotipizálásához, és így a kisebb mértékű együttműködéshez. Minden vezető egyetértett abban, hogy a különböző városokban elhelyezkedő irodák nem optimálisak, de éppen ezért hangsúlyozták, hogy a személyes kapcsolatteremtési lehetőségek sokat tudnak javítani a helyzeten, amire igyekeznek nagy gondot fordítani.

A vezetők állításai szerint a tanulásra való ösztönző programok bevezetésén eddig nem gondolkodtak, bár tapasztalataik alapján a dolgozók motivációja a tanulásra nagyon eltérő, ezért egy szisztematikus program segítséget nyújthatna minden vezetőnek. Jelenleg sem pénzügyi sem egyéb tanulást, tudásmegosztást vagy akár csapatmunkát támogató rendszer nincs bevezetve a cégnél, mint ahogyan – alátámasztva a kérdőív eredményeit – nem jutalmazták a közösen (csapatban) elért sikereket sem. Számos megbeszélést (főként virtuálisan) tartanak, ahol a napi munkáról beszélnek, néha ezeken előkerülnek a cég rövidtávú tervei is, de a kommunikáció inkább egyirányú (vezetőtől a dolgozó felé), és semmiféle struktúra nincs ezek mögött, legtöbbször a futó vagy elnyert projektek megvalósítására vonatkoznak, a megbeszélés eredményeit nem rögzítik, és ha beszélnek is a hibákról inkább azok gyors megoldása a téma, mint a működés áttekintése és új folyamatok felállítása.

Néhány csoportnál megjelenik a célállítás a tanulás tekintetében, de ez leginkább a technikai ismeretek bővítésére irányul és a jelenléte a vezető habitusától és tudásától függ. Nincs koherencia a vállalati célokkal és a vezetők nem egyeztetnek egymással a közös célkitűzésekről, így ezek a tevékenységek alig támogatják a cég víziójának és küldetésének megvalósítását. A különböző csoportok közötti tanulási és tudásmegosztási lehetőségek limitáltak, az ösztönzők hiánya a tanulási motiváció gyengüléséhez vezet, a vezetők pedig vezetési ismeretek hiányában eszközök nélkül maradnak dolgozóik motivációs rendszerének kidolgozása terén.

Rendszerek létesülnek a tudás megragadására és megosztására

Az interjúk megmutatták, hogy a szervezetnél a kétirányú kommunikáció a vezetői szinten létezik, annak ellenére, hogy mind a lehetőségek, mind a vezetői nyitottság megvan az alulról jövő, dolgozói kezdeményezéséhez. Az interjúk rávilágítottak a kérdőívben alacsony átlagot elért állítás (miszerint nincs adatbázis a dolgozói készségekről) hátterére, hiszen 3 vezető is elismerte, hogy nincs ideje a „skill mátrix”-szal foglalkozni, így az

elavult információkat tartalmaz, nem használják a képzések tervezéséhez, és nem is tekintik a dokumentumot teljes körűnek, hiszen teljes egészében kimaradnak belőle az ún. szoft skill-ek, amelyek fejlesztését viszont a vezetők szükségszerűnek érzik. Minden interjú megerősítette a képzési hatékonyság mérésének hiányát, amit részben az idő, részben pedig a megfelelő teljesítménymutatók hiányával magyaráztak. Bár magának a képzésnek a hatékonyságát nem mérik, a képzésekkel való elégedettség mérésére akad példa, a két fogalom gyakran keveredett is az interjúk során. Az elégedettséget egyébként leggyakrabban külső cégek szervezésében megvalósított képzések esetén vizsgálják (ami szükségszerű is, hiszen a 2013. évi LXXVII törvény a felnőttképzésről is előírja). Belső képzések esetén a képzés szervezőjétől függ, hogy ilyen elemet használ-e a képzés végén. Ugyanakkor ezeket az eredményeket sem rögzítik semmilyen rendszerben, melynek fő magyarázata az idő hiánya.

Felhatalmazás a jövőkép kialakításában való részvételre

Mivel a jövőkép és a küldetés kiemelten fontos területe a tanuló szervezeteknek, az interjúk során is kiemelt figyelmet kapott az a téma, hogy hogyan járulnak hozzá a dolgozók a cég jövőképe alakításához. Pozitív eredmény, hogy a tulajdonos/ügyvezető és a teljes menedzsment csapat fontosnak gondolja, így sok lehetőséget és fórumot teremtenek arra, hogy meghallgassák a dolgozók véleményét. Ugyanakkor ezek a fórumok és megbeszélések megmaradnak a napi, operatív feladatok megvitatása szintjén, a megkérdezett vezetők és csoporttagok közül alig 1-2 fő tudta felidézni a cég vízióját, aminek nyomtatott változata plakát formájában minden iroda falán ott van és e-mailben is elküldték a megalkotás után. Néhány vezető úgy vélte, hogy a legfelső vezető üzenetei nem érik el az alsó szinten dolgozókat, mivel minden vezető saját belátása szerint kommunikálja a csapata felé a cég jövőjét érintő kérdéseket, kihívásokat, de sokszor az operatív feladatokat is. Mindez kommunikációs problémához, zavarodottsághoz és néhány esetben frusztrációhoz vezet. Azok a vezetők, akik fel tudták idézni a cég jövőképét, kritikusan álltak hozzá, leginkább a megvalósíthatóság tekintetében. Néhányan a működés mögötti stratégiát hiányolták, úgy vélték, nincs világos információ arról, hogy a jövőkép hogyan valósítható meg. A stratégia hiánya pedig – véleményük szerint – a vevők és az önmaguk által elvárt minőség romlásához vezet. Pozitívnak tekinthető, hogy a vezetőség tisztában van a területet érintő kihívásokkal és megvan bennük az elkötelezettség a változtatásra, valamint jelentős potenciállal bírnak a változásra, hiszen alapértékeik között szerepel az adaptivitás, a rugalmasság, a kreativitás és az egyének szabadsága az alkotáshoz.

A szervezet kapcsolódása a környezetéhez

Minden interjú alátámasztotta, hogy a cég rugalmasan áll a munkaidő és munkavégzés helyének kérdéséhez, a túlóra önkéntes és kompenzált, az informatikai eszközök minden lehetőséget megadnak a távmunkához is. A kérdőívben alacsonyra értékelt külső szervezetekkel való együttműködés hiányát az ügyvezető magyarázta meg, aki elismerte, hogy bármiféle külső szervezettel (oktatási intézmények, kamarák, szövetségek) neki van csak kapcsolata. A megkérdezett vezetők többsége úgy nyilatkozott, hogy nincs túl sok infor-

mációjuk a piaci környezetről, a versenytársaikról vagy akár az informatikai piacon elfoglalt helyéről. A limitált mennyiségű információ felsővezetőtől, olykor konferenciákról vagy külső szervezésben megvalósuló képzésekről, illetve a vevőktől érkezik, azonban ezeket sem gyűjtik szisztematikusan. Az információ hiánya gyakran a napi munkavégzést is megnehezíti, hiszen nincs megfelelő háttértudás egy-egy projekt kivitelezéséhez, ami megakadályozza őket abban, hogy a legmagasabb színvonalon tudják elvégezni a munkát. Az üzleti információk hiánya gyakran üzleti lehetőségek, míg az oktatási intézményekkel való kapcsolat hiánya a tanulási lehetőségek elvesztéséhez vezet. Sem a vezetők, sem a dolgozók nem említették, hogy munkájukhoz kutatói adatbázisok eredményeire támaszkodnának. A vezetők és a dolgozók egyaránt a felsővezető felelősségének tartják a külső környezettel való kapcsolattartást.

A tanulás a vezetési stratégia része

A vezetők (a cég profilja szempontjából) a legnagyobb szaktudással rendelkező szakemberek, akiket éppen tudásuk miatt nomináltak a pozíciókra. A vezetői készségek hiánya azonban számos probléma forrása a humán erőforrás kezelése terén. Maguk a vezetők mutattak rá az interjúk során, hogy több iránymutatásra lenne szükségük például a konfliktuskezelés, a kommunikáció, a csoportdinamika és a kérdezéstechnika területén. Néhányan közülük önmaguk kezdtek utánajárni a témának (könyvet vettek, videókat néznek, módszereket próbálnak ki csapataikon belül). Mind a felsővezető, mind menedzserei észlelik a problémát, ezért gondolkodnak a vezetői képzésen és azon is, hogy a vezetők kiválasztás szempontjait felülvizsgálják.

A vezetőknek különböző elképzeléseik vannak a beosztottak képzéséről. Legtöbbjük a tanulásra való hajlandóságot személyes jellemvonásnak tartja, elvárják az autonóm tanulást és azt, hogy a tanultakat azonnal hasznosítani lehessen a munka területén. Elismerik és hálásak azért, ha valaki maga kezdeményezi a tanulást, ezért ezeket a dolgozókat támogatják leginkább a tanulásban, amellett, hogy bátorítják a dolgozókat a megszerzett tudás megosztására, bár jobbra csak saját csapatukon belül. Ennek megvalósulása azonban már egyénektől függ. Egy-egy workshop olykor rendelkezik dokumentációval, amit megosztott helyeken tárolnak, a hozzáférhetőség tekintetében már nagyobb a bizonytalanság.

Bevezettek egy mentoring programot, amely pilot szakaszban járt az interjúk ideje alatt. A program keretében a csoportvezetők párokat alakítanak ki a csoportjuk egy senior és junior tagjával, a fő cél a fiatal munkatársak (szakmai) fejlesztése, célmeghatározással és a célok megvalósulásának megfigyelésével, értékelésével. A folyamat egyelőre nincs dokumentálva, de többé-kevésbé minden vezető ismerte, bár nem mindenki vezette be csapatán belül. Ahol bevezették, ott sikeresnek ítélték a vezetők, és elkötelezték magukat a folytatás mellett.

Diszkusszió

A tudás összegyűjtése, átadása, szisztematizálása és felhasználása csak akkor teremthet hozzáadott értéket egy szervezet számára, ha a tudásmenedzsment stratégiai szemléletű és tudatos rendszerépítés eredménye (Von Krogh et al, 1994; Wiig, 1993; Bukowitz & Williams, 1999). Az esettanulmány eredményei azt mutatják, hogy a tanulmányozott

szervezet a dolgozók folyamatos tanulását elkerülhetetlennek látja, éppen ezért erőforrással is támogatja. Az elméleti modellekben azonosított perspektívák mentén pozitív kezdeményezéseket azonosítottunk, de számos szűk keresztmetszet is megjelent a cég tudásmenedzsment stratégiája terén. Az eredmények értelmezését a kutatási kérdések mentén mutatjuk be.

Kezdeményezések és/vagy bevált rendszerek a tudásmenedzsment terén

Az élethosszig tartó tanulás szemlélete (EB, 2000; Maróti, 2002; Knowles, 2005) megjelenik, bár erre nem utalnak a működést leíró dokumentumok, ezért arra következtünk, hogy a felnőttképzés látens stratégiaként van jelen a tudásmenedzsment-rendszerben. A felnőttek tanulásához szükséges erőforrások biztosítottak, a fejlesztés azonban kizárólag szakmai területekre koncentrálódik. Ez nem egyedi gyakorlat, hiszen a KSH adatai szerint 2015-ben a 10 főnél többet foglalkoztató vállalkozások 44%-a biztosított szakmai képzést alkalmazottainak. A képzési formák közé sorolják a formális képzésen túl a konferencia, szeminárium látogatást vagy éppen a munkahelyi szituációban történő képzést és 2005 óta folyamatosan nőtt (40-ről 60%-ra) a belső képzést biztosítók aránya. A képzési aktivitás az információtechnológiai szektorban a második legmagasabb, 60% feletti értéket mutat. Egy 2016-os Magyarországon végzett, a szervezeti képzések gyakorlatát vizsgáló kutatás (DGS Global Research, 2008) eredményei is azt mutatják, hogy a kis- és középvállalatok által felsorolt képzési formák közül a leggyakoribbak a szakmai képzések; konferencia 70%, képesítést nyújtó szakmai tanfolyam 58%, nyelvtanfolyam 44%, betanítási folyamat 90%, egyedül a csapatépítő tréningek kaptak hangsúlyosabb szerepet, ezek aránya 82% volt a vizsgált szektorban. A vállalatok saját céljaikhoz igazítják a képzéseket, ugyanakkor a szervezet akkor eredményes és fejlődésre képes, ha úgy növeli alkalmazkodó képességét, hogy az egyén számára saját önmegvalósításának, tudásszélesítésének lehetőségeit kínálja, és a tanulással, fejlődőképességgel kapcsolatos elképzeléseit stratégiai módon közelíti meg. A leggyakrabban használt szervezeti képzéseken túlmutat azonban egy jól működő mentorrendszer, amely nemcsak az új munkatársak beavatását segítheti a szervezeti kultúrába, hanem a már ott dolgozók szakmai fejlődését és tanulását is, ezáltal támogatva a szervezeten belüli tudásmenedzsmentet. A dolgozók motiváltabbak lehetnek, ha lehetőséget kapnak új módszerek és megoldási formák alkalmazására, a munkavégzés minőségéről közvetlenül kaphatnak visszajelzést, ami párosul a hibázás lehetőségének elfogadásával. Így mind a tanulás, mind a munkavégzés eredményesen fejlődhet. Ezt a folyamatot támogatja a munkakörelemzés is, amely megmutatja, hogy az adott munkakör mekkora tanulási, fejlesztési potenciállal bír (Bakacsi et al. 1999).

A vizsgált cég is képzési módszerek széles skáláját alkalmazza, a képzés folyamatát definiálták, bár a dokumentáció nem támogatja a gyakorlatot. A dedikált tanulói idő és a képzési módszerek széles skálája növeli a dolgozók tanulási motivációját, de a szigorúan szakmai irányultságú tanulás limitálja az egyéb tudások megszerzésére irányuló hajlandóságot, a vezetői készségek hiánya pedig akadályozza a motivációt. Az új típusú szervezetek több szociális interakciót kívánnak meg, változtak a dolgozókkal kapcsolatos viselkedési elvárások, az értékek és a körülöttük lévő környezet is. Mindez azt jelenti, hogy a vezetőknek nagy gondot kell fordítaniuk a sokszínű és változatos munkaerőt képező dolgozók

együttműködésének biztosítására (Murray et al., 2011). Az együttműködő tanulás koncepcióját a kreatív feszültség mozgatja, hiszen a reflektív és inspiráló környezetben van erre kapacitás. Ha egy csapatban megvan az egymás iránti bizalom, közös a jövőkép és annak megtanulása, hogy hogyan lehet megvalósítani valamit, valamint eközben hogyan lehet egymás gondolkodását formálni, akkor valósulhat meg a csoportos tanulás. Ez azonban erős kulturális változást igényel, szükséges a megfelelő légkör és szervezeti kultúra, amit a vezetők segítségével lehetséges kiépíteni és (pozitívan) befolyásolni (Senge, 1994). A tanulószervezetté váláshoz tehát néhány kulcselem feltétlenül szükséges, ilyen a vezetés tanulás iránti elkötelezettsége, a reflexió (a napi feladatok során is), valamint a kívül és belülről szerzett tapasztalatok tudássá alakítása. Gátló tényező lehet a kockázatkerülés, a kezdeményezőkézség hiánya, a felelősségelhárítás, a saját tévedhetetlenségben való hit, a hibák tagadása, mások ellenőrzésének túlzott igénye, a játszmák jelenléte vagy éppen a státuszorientáltság (hivatkozás). A tanulószervezetté válást támogatja viszont a nyitott légkör, a nyitottság az újra, a problémamegoldó-szemlélet, a kísérletezés lehetősége, a hibák tanulási lehetőségként való értelmezése, egymás tanulásának támogatása, a hosszú távú rendszerszemlélet és nem utolsósorban a bizalom jelenléte (Stéber & Kereszty, 2015)

Bukowitz és Williams (1999) tudásmenedzsment-modelljében a tudás kezelésének különböző fázisait azonosítja, ezek közül a hozzájárulás fázisa az, amikor az egyének publikussá teszik, megmutatják azt, hogy mit tanultak meg. Ez olyan tudás közzétételét jelenti, amiből mások és végső soron a szervezet profitál, vagyis hozzájárul a sikeresebb működéshez. Ez vezethet a tacit tudás explicitté válásához, ahhoz, hogy például az elrontott projektek tapasztalatait ismerve elkerülhető legyen a hibák ismételt elkövetése. A motivációnak ebben a fázisban jelentős szerepe van, jelenlétében pedig a szervezeti kultúra és a vezetői viselkedés játszik nagy szerepet (Bukowitz & Williams, 1999). Ha egy szervezet kultúrájában az a politikai valóság, hogy az információt birtoklók hatalommal rendelkeznek, titokban tartják a náluk rejlő tudást, akkor a tudásátadás szintje minimális. Ha egy cégen belül a problémával való szembesülés hibaként definiálódik, gyengeségként, inkompetenciaként értelmezik, akkor a közösségi ára a tudásszerzésnek túl nagy lesz és szintén nem jön létre tudásátadás. Ezen a piacon tehát vevők, eladók és brókerek vannak jelen, a folyamatban pedig mindenkinek más az érdeke, melyeket a sikeres tudástranszfer érdekében érdemes megérteni (Davenport & Prusak, 2000). Mindezek alapján úgy véljük, hogy az esettanulmányban szereplő cégnél a tudás izolációjához vezethet, hogy a tudásmegosztási hajlandóság egyénfüggő, a belső képzések csoportokra korlátozódnak, a tudásanyaghoz való hozzáférés korlátozott. A szervezet nem képes megvalósítani a kéthurkos tanulást, tudásmenedzsmentje strukturálatlan, így a technológia sem képes azt teljeskörűen támogatni.

A cégek a tudástársadalomban egymással konkurálnak, így a tudással rendelkező dolgozókra intellektuális tőkeként tekintenek. Nem véletlen, hogy amikor egy céget a könyvbeli értékénél magasabb áron értékesítenek, akkor a vevők többnyire az intellektuális tőkét fizetik meg, úgy, mint a szabadalmakból jövő bevétel, vevői kapcsolatok, márkaérték, menedzsment-kontroll, dolgozók képzettségi szintje, vagyis a tudás válik értékévé. Mivel a tőkét működtetni kell, ezért az igazán hasznos tudás az lehet, ami támogatja a cég által

kívánt értékek előállítását, így az egyéni kompetenciák és készségek jelentős szerephez jutnak (Jarvis, 2007). Különböző vizsgálatok (Polónyi 2004; Horesnyi 2008; Czakó et al. 2008; Czakó–Gösi 2008) szerint Magyarországon a szervezetek többsége nem méri az általuk finanszírozott képzések hatékonyságát, ugyanakkor (a pénzügyi megtérülésen túl) számos okból fontos lenne ennek a mérése, hiszen például feleslegesnek tűnhet a képzés a dolgozó számára, ha nem látja gyakorlati hasznát, illetve a képzés kapcsán a jelentéktelenség érzetét keltheti, ha nem kérnek visszacsatolást a tréningről, a dolgozói fejlődésről (Márkus & Rácz, 2016). Egy Magyarországon, a DGS Global Research és a Lifelong Learning Magyarországi Alapítvány által végzett „Képzési Benchmark” felmérés szerint a felmérésben szereplő szervezetek (191 cég) mindössze 30%-a méri a képzések hatékonyságát, vállalati szempontból a képzés legfontosabb sikerkritériumának a legtöbb cég a javuló együttműködést, javuló minőséget és a megnövekedett dolgozói lojalitást tekintette, ugyanakkor a szervezetek nagy többsége kis mértékű teljesítménynövekedést, közel 20% változatlan teljesítményt, 8% pedig kifejezetten teljesítményromlást érzékelt (Czakó et al, 2008). A felmérés szerint a készségfejlesztő és vezetőképző programoknak van a legnagyobb hatása a teljesítményre. A válaszadók közel 50%-a szerint nem mérhető a képzések hatékonysága. A sikertelenség okát legtöbbször az igényekhez nem megfelelően választott tréningekben látták (Czakó et al, 2008). Ennek fényében nem meglepő, hogy a tanulmányozott cégnél sem mérik a képzési hatékonyságot és összemosódik a képzési hatékonyság és az eredményesség fogalma is.

A tudásmenedzsment-rendszer és a hálózatos tanulás lehetőségei

A vizsgált szervezet nem tudatos stratégián alapuló tudásmenedzsment rendszert működtet: a szervezet a tudásmenedzsment fogalmát nem szemléli a maga komplexitásában, hiányosak a tudásmenedzsment alappillérei a folyamatok, a szervezeti kultúra és a tudás tekintetében, a tudásmenedzsment nem a stratégia alappillére, a stratégia és a tudás kapcsolata mindössze abban érhető tetten, hogy a cég víziója szerint szakértő kíván lenni a maga területén, és ennek mentén a szakmai tanulóshoz való erőforrásokat biztosítja dolgozói számára (Vö. Watkins & Marsick, 1995; Senge, 1994; Kluge et al., 2001). Érdekes adalék lehet ehhez, hogy a KPMG BME Akadémia 2006-os kutatása szerint a magyarországi cégek háromnegyede tekinti stratégiai eszköznek a tudást, mégis mindössze egyharmaduknak van tudásmenedzsment stratégiája és átlagosan a bevétel mindössze 2 százalékát fordítják a tudásmenedzsment fejlesztésére (Obermayer-Kovács, 2007).

A hálózatokban való tanulás új készségek használatát feltételezi és a tudás növekedése a hálózatokban szinte megállíthatatlan. Siemens (2004) definíciója szerint a hálózatos tanulás olyan folyamat, ami a változékony központi elemek homályos környezetében jelenik meg és nem teljesen áll az egyén ellenőrzése alatt. A tanulás folyamata csomópontokon keresztül megy végbe és alapja a tudások különbözősége. Az információtechnológia alap infrastruktúrát és környezetet teremt a tanulás támogatására, ám önmagában nem elegendő az eredményes tanulás ösztönzéséhez (Barret, 2004). A dolgozók és a vezetők gyakran hajlamosak a rendszert hibáztatni, ami alatt tulajdonképpen valamiféle leegyszerűsített fogalmat értenek (például egy informatikai rendszert) de valójában minden

együtt dolgozó csoport egy rendszer és a szervezet, valamint a körülötte lévő többi szervezet a hálózatban szintén egy rendszer. Ennek működése nem egy egyén tevékenységén múlik, hanem a közösség tevékenységén, a rendszer struktúrája befolyásolja a viselkedést és a viselkedés visszahat a rendszerre (Senge, 1994).

A hálózatos tanulás ugyanakkor nagyfokú tanulói autonómiát is igényel, ami Forrai és Juhász (2008) definíciója szerint nem más, mint amikor a tanuló saját elhatározása szerint, maga kezdeményezi a tanulási folyamatot, irányított tanulási program alapján halad, utánajár kérdéses dolgoknak, ellenőrzi meglévő ismereteit, frissíti elavult tudását (Forrai & Juhász, 2008). A személyközpontú hálózatok felé történő elmozdulás több szabadságot biztosít arra, hogy az emberek interakcióba kerüljenek egymással, információt cseréljenek, különböző típusú és jellegű tudást osszanak meg egymással, ezért rendkívül fontosá válik a kapcsolatok és információk szelektálásának képessége. Az interakciók ösztönözhetik az együttműködést, a kommunikáció testre szabható, személyessé tehető, számos tevékenység online végezhető, ugyanakkor az elérhető információ mennyisége drasztikusan növekszik, a felhasználás differenciálódik, az információ változatosabbá válik, áramlása gyorsul és bár a releváns információ megtalálása könnyebbé vált, előtérbe kerül a hiteles és megbízható információforrások, valamint a kritikus gondolkodás képességének fontossága. A vizsgált cég nem minden dolgozója van jelenleg felkészülve a hálózatban történő, autonóm tanulás megvalósítására, eközben a vezetők motivációs eszköztára és vezetői készségeik is hiányosak, ami megnehezíti a hálózatos tanulás irányába való eltolódást.

A tanulószervezetek egyik jelentős ismertetőjegye (Watkins & Marsick, 1995), hogy szoros kapcsolatot ápolnak környezetükkel. Ennek azért van jelentősége, mert segítségével a dolgozók láthatják munkájuk hatását a szervezet egészére, így tudnak rendszerben gondolkodni, és megértik az interakciókat és azokat a tényezőket, melyek hatással vannak rá. A rendszer működése nem az egyén, hanem a közösség tevékenységén múlik, struktúrája befolyásolja a viselkedést és a viselkedés visszahat a rendszerre (Watkins & Marsick, 1995). Bukowitz és Williams (1999) tudásmenedzsment keretrendszerében is a tudás elemei közé tartozik a környezetre való reagálás, a szervezeti intelligencia és a külső források. A tanuló szervezetekben a tagok a környezet interakciói alapján percepciókat alakítanak ki, ezeket gyakran tényként kezelik, pedig az érzékelést a kultúra, az iskolázottság, a nem és még számos tényező, többnyire saját személyes történetek is befolyásolják. Ennek megértése, a gondolkodás folyamatainak számbavétele, mások gondolatainak meghallgatása más megvilágításba helyezheti a dolgokat. Ez lehet a megalapozása a csoportos tanulásnak és a párbeszédre alapuló munkának (Senge, 1994). A környezettel való kapcsolat a vizsgált cégnél jelenleg nem, vagy alig valósul meg. Nincsen belső párbeszéd a külső piaci környezetről és nincsen együttműködés az őket körülvevő piaci szereplőkkel, szervezetekkel, ráadásul a vezetők és a dolgozói is úgy gondolják, hogy ez a felsővezető egyszemélyes felelőssége.

A tanulószervezet alapelveinek pillére a közös jövőkép építése, ami megteremti a közös identitást és egy közös jövő felé vezeti a dolgozókat nap mint nap (Senge, 1994). A közös jövőkép tulajdonképpen elvek és irányadó gyakorlatok összessége, ami elősegíti az egyéni és valódi elköteleződést. Amikor ez a jelenség észlelhető, akkor az egyének tanulnak és

gyakorolnak, azért, mert ezt akarják tenni. Senge (1994) ugyanakkor hangsúlyozza, hogy sok vezetőnek csak saját, személyes jövőképe van, amit sosem fordítanak közössé, így diktátummá válik a közösség számára. A vizsgált cégnél tetten érhető a közös jövőkép hiánya. A vezetők és dolgozók nagy része nem is volt képes felidézni a vezető által megfogalmazott jövőképet, mégis a történelmi múltan alapuló szervezeti kultúra, ahol nagyon alacsony a fluktuáció, szolid alapot teremthetne a közös jövőkép formálásának. A középvezetők készségei és gyakran a ráfordítható idejük is hiányzik, a csapatok közötti kooperáció szintje alacsony, a tudások nagy része rejtett (tacit) marad, pedig a csoportos tanulás diszciplínája a párbeszéddel kezdődik, hiszen ez adja meg a kapacitást ahhoz, a csapatok tagjai elszakadjanak az előfeltételezéseiktől és belépjenek egy közösen gondolkodó világba. Fontos lenne, hogy a vezetők felismerjék a párbeszéd során a csoporton belüli interakciók mintázatait, különösen azokat, amelyek akadályozzák a tanulást.

Hálózatos eszközök és technikák

Sveiby (2001) a tudásmenedzsment két útját különbözteti meg: (1) IKT irányultságú, melyet az információmenedzsment jellemez, informatikai háttértudást feltételez és szoftverek, hardverek alkotják az egységeit, (2) emberi irányultságú, mely alapvetően a HR-menedzsment feladata, pszichológiai-üzleti háttértudást feltételez és a fókuszpontban az egyéni képességek megszerzése, fejlesztése áll. A két út nem teljesen külön pályákon mozog, mindenképpen együttesen érdemes értelmezni és kezelni őket. Ehhez az elvhez hasonló megállapításra jutott Kianto és Andreeva (2012) is, akik tanulmányukban azt hangsúlyozták, hogy ha egy tudásmenedzsment-rendszer bevezetésekor csupán az IKT részre koncentrálnak, az negatív hatással jár az üzleti eredményességre, míg ha ez a tudáskultúra fejlesztésével társul, akkor inkább számíthat a cég pozitív üzleti eredményekre (Kianto & Andreeva, 2012). Tagadhatatlanul fontos tehát az informatikai eszközök szerepe a tudásmenedzsmentben, kiváltképp a hálózatos szemlélet esetén (Bessenyei, 2007; Von Krogh, 1994), azonban fontos, hogy az informatikai eszközön és rendszereken túl az „emberi” erőforrás jelentőségét és hasznosságát is elismerjük. Ezt tükrözi Noszkay és munkatársainak tipológiája, amely a tudásmenedzsment támogatásának három fő eszközcsoportját határozza meg: (1) általános eszközök, melyekbe beleértendő az e-mail, a csoportos naptár, képességléltár, arany oldalak, virtuális közösségek, dokumentumkezelés, információ-megosztás, intelligens kereső rendszerek, (2) IKT eszközök, mely fő összetevői az adattárházak, az intranet, extranet és az internet, valamint a (3) HR eszközök, melyek főként olyan humán erőforrást takarnak, mint például Chief Knowledge Officer, tudásprojekt-vezető, tudásmenedzsment-szakértő (Noszkay, 2010).

Láthatóan fontos tehát az óriási információtömegben hatékonyan rátalálni arra a tudásra, amelyre éppen szükség van, ebben a technológia lehet segítség. Ugyanakkor az információ túlcsordulásához is vezethet, ezért a tartalom mennyisége, a tudás értékelése és ezek hatékony kezelése elengedhetetlen feltételek ebben a folyamatban. Barret szerint (2004) az IKT alap infrastruktúrát és környezetet teremt a tanulás támogatására, ám önmagában nem elegendő az eredményes tanulás ösztönzéséhez. Ha a szervezeti klíma meg-

felelő, akkor a technika központi szerepet kap, biztosítja a megfelelő átviteli és infrastrukturális közeget a tudásközösség számára. A vizsgált cég jelenleg nem koncentrálna a meglévő tudások összegyűjtésére, szisztematizálására és tárolására.

Konklúzió

Az esettanulmány célja volt, hogy egy konkrét kontextusban vizsgálja azt, hogy miként működik a tudásmenedzsment-rendszer, mennyire támogatja egy cég a tanuló szervezetté válást.

Az első észrevétel, hogy a tudásmenedzsment fontossága nem ismert, ily módon nem beszélhetünk arról, hogy realista vagy pesszimista módon közelítik meg a tudásmenedzsment kérdését, mert egyszerűen nincs elég ismeret erről cégen belül, nem is szerepel a megfogalmazott stratégiában. Kutatóként tanulság számunkra, hogy a tanulmány empirikus vizsgálatához hasonló kutatások figyelemfelkeltő eszközök lehetnek a cégvezetők számára, annak felismeréséhez, hogy ez a terület hogyan tudná támogatni a versenyképességüket és a hatékonyságuk növelését.

Tanulmányunk kiemeli Watkins és Marsick (1993) elméletét, miszerint a teljesítmény és a tanulószervezeti dimenziók közötti kapcsolat kulcsfontosságú, így a tudásteljesítménynek közvetlen előrevetítője az lehet, ha a szervezet megfelelő rendszerrel rendelkezik a tudás megragadásához és megosztásához. Esettanulmányunkban is úgy találtuk, hogy a megfelelő rendszer hiányában nem lehet előrevetíteni a teljes szervezet tudásbeli teljesítményét és a jövőben szükséges készségeket sem lehet így definiálni. Továbbá Wu és Lin (2013) kutatása alapján tudjuk, hogy a versenystratégia választása szorosan kötődik a tudásmenedzsment stratégiához. A vizsgált cégnél egyik stratégia sem jelenik meg, és bár az egyedi esettanulmány nem vonhat le általános következtetéseket, mégis célszerű lehet a magyarországi kis- és középvállalkozások kapcsán felvetni azt a kérdést, hogy vajon hogyan tekintenek ezekre a területekre, milyen stratégiákat fogalmaztak meg, és felismerték-e már a kettő kapcsolódásának fontosságát.

A harmadik fontos megállapítása a tanulmánynak, hogy a tacit tudások felszínre hozásának és így új tudások teremtésének alapköve az együttműködés és csapatmunka (Vö. Nonaka & Takeuchi, 1995), ennek a ténynek a tudatosítása és beépítése a tudásmenedzsment rendszerbe elengedhetetlen. A közös jövőkép teremtésével, a vezetők felelőssége a dolgozói elkötelezettség megteremtéséről eltolódhat a közös felelősség felé, ahol a dolgozók sajátjuknak érzett ideák és eszmék mentén tudatosan foglalkoznak önmaguk és cégük fejlesztésével. Fontos kiemelni, hogy a tanulási tevékenység eltolódása a napi operációhoz szükséges technikai ismeretek irányába komoly hiányosságokhoz vezet a szoft készségek terén, ami a vezetőket megakadályozza a motiváció megteremtésében és a tanulás hatékony támogatásában, miközben ezek alappillérei a tanuló szervezeteknek. A vezetői elkötelezettség nem elegendő a jövő formálásához, közös koncepciók, autonóm tanulási készségek, közösen definiált folyamatok és megfelelő alapokon létrehozott platformok nélkül a dolgozók nem fognak ötleteket megosztani, javaslatokat tenni és tanulási folyamataikban szem előtt tartani az élethosszig tartó tanulás szükségességét.

Végezetül, a külső szervezetekkel való együttműködés szintén kulcsfontosságú egy tanulószervezet számára, hiszen így tud minél szélesebb forrásokból tudáshoz jutni. A vizsgált szervezetnél ez jellemzően felsővezetői feladat és felelősség, és egyelőre szinte teljes mértékben hiányzik a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés vagy akár a kutatási eredményekre való támaszkodás is. A jelenség nem egyedi, ennek okát Hargreaves és David (1999; 2000) abban látja, hogy a hozzáférés a kutatási anyagokhoz korlátozott, és a vezetők számára nehezen emészthető olvasmányok lehetnek a tudományos szövegek, melyekről gyakran érzik úgy, hogy a valóságtól távol állnak. A kutatásokból összegyűjtött tudás tehát nem tud hatékonyan segíteni a szervezetek, jelen esetben a tudásmenedzsment-rendszer fejlesztésében. Úgy gondoljuk, hogy az egyetemek és a cégek közötti együttműködés javítása jelentős potenciált rejt a kis- és középvállalkozások számára is. A kutatásunk további esettanulmányaiban ezt a felismerést is beépítjük és az eredményeket a vizsgált szervezetek számára elérhetővé tesszük, közös megvitatás során segítjük a megértést és ajánlásokkal támogatjuk a szervezet számára elfogadható változások megvalósítását.

Felhasznált irodalom

- Barabási, A.L. (2002). *Behálózva, A hálózatok új tudománya*. Libri Kiadó.
- Barrett, M., Cappleman, S., Shoib, G. & Walsham, G. (2004). Learning in Knowledge Communities. *European Management Journal*, 22(1), 1–11. https://www.jbs.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/research/workingpapers/wp0502.pdf
- Bessenyei, I. (2007). *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus*. Tananyag. <https://adoc.pub/tanulas-es-tanitas-az-informacios-tarsadalomban.html>
- Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuinman (ed.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1-16). Pergamon Press.
- Bukowitz, W., Williams, R.L. (1999). *The Knowledge Management Fieldbook*. Financial Times Prentice Hall.
- Czakó, N., Gósi, Zs. (2008). Fejlesztési és képzési trendek a képzési benchmark felmérés alapján. *Munkaügyi szemle*, 4, 90–100. <https://www.munkaugyiszemle.hu/fejlesztési-es-kepzesi-trendek-kepzesi-benchmark-felmeres-alapjan>
- Czakó, N., Dara, P., Dudás, J., Gósi, Zs., Szalai, P. & Varga, Zs. (2008). *Képzési benchmark felmérés – Képzési trendek a hazai szervezeteknél*. Kutatási összefoglaló. DGS Global Research és Lifelong Learning Magyarország Alapítvány. http://www.lifelonglearning.hu/kutatas/kepzesi_benchmark/K%E9pz%E9si%20Bench-mark%20Felm%E9r%E9s%20kutat%E1si%20F6sszefoglal%F3ja.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications, doi: 10.4135/9781452230153
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education* (1. ed.). Routledge.
- Cunningham, P. (1993). Let's get real: A critical look at the practice of adult education. *Journal of Adult Education*, V22(1), 3-15. <https://pdfs.semanticscholar.org/d896/e0d8b25ee18173e98181d1949912fd7d84b2.pdf>
- Davenport, H.T., Prusak, L. (2000). *Working Knowledge, how organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- DGS Global Research (2008). *Képzési Benchmark Felmérés 2008.*, Képzési trendek a hazai szervezeteknél, Kutatási Összefoglaló, DGS Global Research és Lifelong Learning Alapítvány. https://www.lifelonglearning.hu/kutatas/kepzesi_benchmark/K%E9pz%E9si%20Benchmark%20Felm%E9r%E9s%20kutat%E1si%20F6sszefoglal%F3ja.pdf
- Dobos, Á. (2012). *Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgálatban – adaptációs esélyek*, doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és

- Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. <http://journal.ke.hu/asc/index.php/asc/article/view/67/104>
- Ellinger, D., Ellinger, A., Yang, B. & Howton, S. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment, *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5–22. doi: 10.1002/hrdq.1010
- EB (2000). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, Bizottsági Munkanyag. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>
- Forrai, R.K. & Juhász, E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 1-16. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2008-3>
- Halász, G. (2007). Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007 (3-4), 37-45. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanuloszervezet-eredmenyes-oktatas>
- Hargreaves, David (1999). The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, David (2000). The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: a Comparative Analysis. *OECD: Knowledge Management in the Learning Society*.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Horesnyi J. (2008). Nagyító alatt a munkaviszonyban álló személyek képzésének támogatása. *Munkaügyi Szemle*, 4, 40–43. <http://www.munkaugyiszemle.hu/nagyito-alatt-munkaviszonyban-allo-szemelyek-kepzesenek-tamogatasa>
- Gamble P., Blackwell J (2001). *Knowledge Management: A State Of The Art Guide*. Kogan Page Ltd.
- Obermayer-Kovács, N (2007). *Tudatos tudásmenedzselés a tudásgazdaságban. A tudásmenedzsment sajátosságainak vizsgálata magyar szervezeteknél. Doktori Értekezés*. Pannon Egyetem, Gazdálkodás-és Szervezés-tudományok Doktori Iskola. http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2007/Obermayer_Kovacs_Nora_dissertation.pdf
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning From Life, *Social Science*, 37(3), 164-172. doi:10.1177/0001848187037003004
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. Routledge.
- Juhász J. (2017). A kvalitatív módszertani jellemzőkből származó lehetőségek a gazdaságfejlesztésben és kutatásban. In Farkas B. & Pelle A. (szerk). *Várakozások és gazdasági interakciók* (pp.313-326). JATEPress. <http://www.eco.u-szeged.hu/kutatas-tudomany/tudomanyos-kozlemenyek/varakozasok-es-gazdasagi-interakciok/juhasz-judit>
- Klimkó G. (2001). *A szervezeti tudás feltérképezése*. Doktori értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
- Kluge, J., Stein W., Licht, T. (2001). *Knowledge unplugged*. Palgrave.
- von Krogh G., Roos J., Slocum K. (1994). An Essay on corporate Epistemology, *Strategic Management Journal*, 15., 53-71. https://www.researchgate.net/publication/31672276_Organizational_epistemology_G_Von_Krogh_J_Roos
- von Krogh G, Roos J., Kleine D. (1998). *Knowing in Firms, Understanding, Managing and Measuring Knowledge*. Sage Publications Ltd.
- Knowles M., et al. (2005) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition. Elsevier.
- Ling-Hsing C., Tung-Ching L. (2015). The role of organizational culture in the knowledge management process. *Journal of Knowledge Management*, 19(3), 433-455. doi: 10.1108/JKM-08-2014-0353
- Maróti A. (2002). Lehet-e tanulni egy életen át? Utópia vagy realis lehetőség, *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 3-17. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Maroti-Lehet.html>
- Marsick, V.J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade, *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127–132. doi: 10.1177/1523422313475984, adh.sagepub.com
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., (2003): Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132 – 151. doi: 10.1177/1523422303005002002

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Murray Y., Gao G., Kotabe M (2011). Market orientation and performance of export ventures: The process through marketing capabilities and competitive advantages, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39(2), 252-269, doi: 10.1007/s11747-010-0195-4
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., Peltokorpi, V. (2006): Objectivity and subjectivity in knowledge management: A review of 20 top articles, *Knowledge & Process Management*, 13, 73-82. https://www.researchgate.net/publication/227712846_Objectivity_and_subjectivity_in_knowledge_management_A_review_of_20_top_articles
- Polónyi I (2004). *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Sandhawalía S., Dalcher D. (2011). Developing Knowledge Management Capabilities: A Structured Approach. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 313-328. doi: 10.1108/13673271111119718/full/html
- Senge P.M. (1994). *Az öt alapelv*. HVG Kiadó.
- Senge P.M. (1990). *The fifth Discipline*. The Art & Practice of the Learning Organisation. Random House
- Schmidt, B. (2009). Bildung im Erwachsenenalter [Education in adulthood]. In B. Schmidt, & R. Tippelt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 661–675). VS.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, *Advances in Experimental Social Psychology, Science Direct*, 25, 1-65. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Stéber A., Kereszty O. (2015). A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle*, 31(4), 34-52.
- Tóbiás Sz. (2016). *Tudásmenedzsment és tudásprojektek vállalati gyakorlata a szlovák-magyar határtérségben*. Doktori értekezés. Széchenyi István Egyetem.
- Tóth Á. (2013). A tanuló szervezet. In Faragó K. (szerk.), *Szervezet és pszichológia, Új irányzatok az ezredfordulón* (pp. 159-189). Elte Eötvös Kiadó.
- Zang J., Bookhamer P. (2016). Knowledge Management in a Global Context, *Information Resources Management Journal*, 29(1):57-74, doi: 10.4018/IRMJ.2016010104
- Wang, Z., Wang, N. and Liang, H. (2014), “Knowledge sharing, intellectual capital and firm performance”, *Management Decision*, 52(2). 230-258, doi: 10.1108/MD-02-2013-0064
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1993): *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass.
- Wiig, K.M. (1993): *Knowledge Management Foundations, How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge*. Schema Press Ltd.
- Wlodkowski, R. J. (2008). The Jossey-Bass higher and adult education series. Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults (3rd ed.). Jossey-Bass
- Wu L, Lin I (2013). Knowledge sharing and knowledge effectiveness: Learning orientation and co-production in the contingency model of tacit knowledge. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 28(8), 672-686, doi: 10.1108/JBIM-04-2011-0050
- Yang, J., Lai, F. and Yu, L. (2006), “Harnessing value in knowledge acquisition and dissemination: strategic sourcing in product development”. *International Journal of Technology Management*, 33(2/3), 299-317.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Method*. Sage Publications.