
Pedagógia, andragógia

Tóth-Pjeczka Katalin – Antoni-Alt Petronella
**A MUNKAHELYI TANULÁST TÁMOGATÓ SZERVEZETI
KÖRNYEZET**

Absztrakt

Ez egy alapozó elméleti tanulmány ahhoz az empirikus kutatáshoz, melyet a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet WoRLD (Workplace Research and Learning Development Group) kutatócsoportja 2022 márciusától 2023 júniusáig tartó munkahelyi tanulás projekt keretében végez.

Vizsgáljuk a munkahelyi tanulás személyes, szervezeti és rendszerszintű aspektusait, szektoriális és ágazati összehasonlításban, eltérő munkaterületeken. E tanulmány a szervezeti szintű összefüggések szakirodalmi áttekintése. A szervezeti struktúra és kultúra elemeinek dinamikus kölcsönhatására reflektálva tárjuk fel a munkahelyi tanulás szervezeti aspektusait. Korábbi tudományos kutatások alapján rávilágítunk arra, hogy a munkahelyi tanulás vizsgálatakor mely tényezők játszanak döntő szerepet a munkahelyi tanulás alakulásában. Mind a szervezeti tanulás, mind az egyén tanulására vonatkozóan a tanuló-szervezeti karakterjegyek jelenléte meghatározó. Fontosnak tartjuk a szervezeti struktúrán belül vizsgálni a minőségsszabályozási és tudásmenedzsment folyamatokat, a hálózatosodást, valamint a szabályozottság és rugalmasság kérdését a szervezetben; a szervezeti kultúra tekintetében kiemeljük a bizalom, a hibázás, a kísérletezés, az ösztönzés és támogatás, a határátlépések szerepét a munkahelyi tanulásban. A munkahelyi tanulásra vonatkozó empirikus kutatásunk sokat ígérő fókuszpontjait mutatjuk meg: a szervezetek előbb említett vizsgálati dimenzióin túl a vezetés kulcsfontosságú szerepét; a hálózatosodást, mint legközvetlenebb fejlesztési lehetőséget és mint a legtágabb keretek közt értelmezhető tanulási lehetőséget.

Kulcsszavak: munkahelyi tanulás; szervezeti struktúra; szervezeti kultúra

A munkahelyi tanulás - a szervezeti tanulás és az egyén tanulása

A munkahelyi tanulás (workplace learning) olyan jelenség, amely mélyen beágyazódva számtalan szállal kötődik ahhoz a kontextushoz, amiben megvalósul, a környezethez, amely körbeveszi. Legyen az a környezet maga az egyént foglalkoztató szervezet, vagy annak tágabb környezete, a gazdasági-társadalmi berendezkedést átfogó állami rendszer. Azáltal, hogy az egyéni és a rendszerszint közötti közvetlen társas viszonyokban értelmezhető folyamatokra és a szervezet komponenseire fókuszálunk, nagyobb eséllyel értelmezhetjük meg a munkahelyi tanulást teljes valójában (Fuller & Unwin, 2011; Billet, 2010).

A szervezeti tanulás nem egyenlő a szervezeti tagok egyéni tanulásának összegével. A szervezeti tanulás az a folyamat, amelynek során a tudást létrehozzák, a szervezeti memóriába beépítve tárolják és megosztják a szervezetben. A szervezetre mint különböző egyének közös célért végzett összehangolt tevékenységeinek rendszerére tekintünk. A

munkahelyi tanulás és tudásmenedzsment szempontjából fontos kiemelni a tanulószervezeti működést (Senge, 1990; Garvin, 1993), melyben az intézmény vagy cég adaptívan reagál a környezeti változásokra és saját belső struktúrájával és kultúrájával a szervezeti tanulást ösztönzi, támogatja; ebben a folyamatban a munkavállalók saját személyes tanulásukkal is részt vesznek (Seddon & Cairns, 2002; Fazekas, 2015; Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015). Az együttműködő tanuláson alapuló tanulószervezetekben működő tanulásközpontú közösségek az egyes ágazatokra vonatkozó szakirodalomban más-más elnevezés alatt tűnnek fel: az oktatásban tanuló szakmai közösségek, az egészségügyben gyakorlatközösségek, az üzleti szektorban teaming.

A szociálkonstruktivista tanuláselmélet alapján tudjuk, hogy a tudását az egyén alkotja-alakítja azokból az elemekből, amelyekkel élete során folyamatosan találkozik. A tudás konstrukciója ugyanakkor sosem egy zárt rendszeren belül zajló, izolált, magányos folyamat. Az egyén mindig társas közegnek kitett rendszer, s a rá ható interakciók jelentős hatással bírnak arra nézve, hogy milyen információ tud beépülni és milyen magatartásforma tud megszilárdulni az individuumban (Vigotszkij, 1967; Simina, 2012).

Az egyén viselkedését e vonatkozásban jelentős mértékben alakítja a munkakörnyezet: a szervezeti normák, a teljesítményről, a minőségről, a kísérletezésről vagy épp a hibázásról való gondolkodás, a szokások, a napi működés rutinja, a szervezeti kultúra stb.

A szervezeti kultúra és a szervezeti struktúra egyaránt hatással van a munkahelyi tanulásra és mindeközben egymásra is. A hatások nem lineáris folyamatként, sokkal inkább egymásra kölcsönösen ható rendszerként értelmezhetőek (Mulder, 2022), ezért is tartjuk fontosnak, hogy a következőkben a szervezeti struktúra és a kultúra egyes elemeinél kölcsönös utalásokat tegyünk.

1. ábra: A munkahelyi tanulást befolyásoló szervezeti struktúra és kultúraelemek



Forrás: saját szerkesztés

Azt gondoljuk, hogy a szervezeti kultúra és a szervezeti struktúra dinamikus egymásra hatásának vizsgálata a munkahelyi tanulási folyamatok mélyebb megértését szolgálja. Emellett mindig fontos szem előtt tartani a vezetés szerepét és hatását mind a szervezeti struktúrára, mind a szervezeti kultúrára; csakúgy fontos fókusz lehet az alábbiak vezetésre gyakorolt hatása is. A szervezeti struktúra egyes elemei párhuzamba állíthatók a szervezeti kultúra bizonyos jegyeivel: egyrészt a szervezeti kultúra alapozza meg a

munkahelyi tanulást, másrészt a szervezeti kultúra alapján is alakulnak a szervezeti struktúrák. Ugyanakkor magának a struktúrának is van kultúraalakító hatása, tehát többszörösen egybeszövődő dinamikák rendezik a szervezeti szintű környezetet, s ezzel a munkahelyi tanulási folyamatokat (is).

Ezen összefoglalás egy sajátos szempontrendszer, mely nem törekszik, nem is törekedhet a szervezeti tényezőket áttekintő teljességre, így lesznek evidenciák és más aspektusok, melyeket az olvasó hiányolhat.

Célunk a szervezeti struktúra és kultúra dinamikus egymásra hatásának szemléltetése úgy, hogy a szervezeti struktúra azon elemeire világítunk rá, melyek a szervezeti kultúrában gyökereznek, s a munkahelyi tanulást ösztönzik, s kiemeljük a vezetés szervezeti struktúrára és kultúrára gyakorolt hatását, annak lehetséges eszközeit.

A szervezeti kultúra és szervezeti struktúra a munkahelyi tanulás tükrében

Cameron és Quinn (2006) széleskörben elfogadott definíciója szerint a szervezetre jellemző központi értékek, feltételezések, magyarázatok/értelmezések és megközelítések alkotják a szervezeti kultúrát. S bár nincs egyetlen általánosan elfogadott keretrendszer, amely a szervezeti kultúra dimenzióit felölelné, a szervezeti kultúra vizsgálata a virágkorát éli.

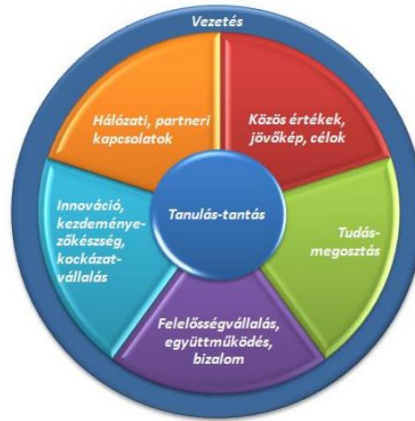
A klasszikus szervezetelméleti jéghegy-modell jól szemlélteti, hogy a szervezet látható elemei, mint a jéghegy vízfelszín feletti része, csak egy töredéke annak a hatalmas valóságalmaznak, amely a vízfelszín alatt, nem láthatóan, implicit módon jellemzi az adott szervezetet (Hall, 1976). Ezeknek a nem explicit, ezért nem is könnyen megragadható vagy nem egyértelmű tényezőknek a sokasága képezi azt a jelenséget, amelyet szervezeti kultúraként fogalmaz meg a szervezetelmélet. Egy másik rokon fogalom, a szervezeti klíma, amely a kultúrához hasonlóan más tudományágak fogalomkészletéből merítve igyekszik megragadni a nehezen megragadható, homályosan körvonalazódó jelenségkör, azoknak az értékeknek – sokszor ki nem mondott normáknak – a halmazát, amelyek sajátos módon jellemzik a szervezet működését.

A szervezeti kultúra komponensei közül itt elsősorban azokra fókuszálunk, amelyek a tudományos kutatások szerint a munkahelyi tanulással közvetlen vagy egyszerű közvettségben vannak. A fejlődés ösztönzése és támogatása, a szervezeten belüli bizalom szintje, a hibázás tanulási lehetőségként való kihasználása mind olyan tényezők, amelyek a dolgozói jól-léttel és elköteleződéssel összefonódva befolyásolják a tanulási környezetet expanzív vagyis tanulást ösztönző vagy restriktív, a tanulást lehatároló, gátló, korlátozó irányba (Evans et al., 2006).

A tanulást támogató szervezeti kultúrában, a külső/belső kontextus változásaira jinstriktív reakciót adó tanulószervezeti működést az alábbi elemek biztosítják: a nyitottság, az autonómia, a munkavállalói felhatalmazás (empowerment), kockázatvállalás (risk assumption), bizonytalanságtűrés (ambiguity tolerance), kreativitás (creativity), csapatmunka (teamwork), másokkal való interakció (interaction with others), nyitott párbeszéd (open dialogue), hosszútávú orientáció (long-term orientation), szervezeti elköteleződés (organization commitment) és kölcsönös bizalom (mutual trust) (Marsick&Watkins,

2003). Az üzleti szférában kidolgozott tanulószervezeti működés a hazai oktatási rendszer fejlesztésében is jelentős szerepet kapott, Baráth és munkatársai (2017) a hazai oktatási szereplőket vizsgálva a következő modellt alkotta:

2. ábra: Az iskola mint tanulószervezet modellje



Forrás: Baráth, 2017, p. 1188.

A szervezeti struktúra - a szervezetben folyó tevékenységek folyamatszabályozása, a feladatkörök meghatározása, a szervezeti egységek, részlegek körülhatárolása - nagyban meghatározza a szervezeti interakciók hálózatát. Ugyanakkor formális utakon túlmutató lehetőségek, a nem-formális és informális kapcsolatok lehetősége is befolyásolja az információáramlást és ezzel szoros kapcsolatban a tudásátadás és tudás-áramoltatás lehetőségeit is.

A szervezetek formális felépítése, a munkafolyamatok szabályozottsága, a szervezet explicit stratégiája, a vezetés által használt eszközök, a döntési jogkörök, a hierarchikus viszonyok, az ellenőrzési és minőségbiztosítási rendszerek kiépítettsége és jellege, a szervezet tagjainak szervezeten belüli karrierútja mind olyan rendszerelemek, amelyek a szervezeti működést formálisan meghatározó, külső megfigyelő számára is érzékelhető valóságselemek. Ezek a munkahelyi tanulóval közvetett vagy közvetlen hatással bíró tényezők, amelyek gátolhatják vagy ösztönözhetik a szakmai fejlődést egyéni és szervezeti szinten egyaránt. A szervezeti struktúra néhány főbb elemét górcső alá véve vizsgáljuk a munkahelyi tanulásra gyakorolt hatásukat.

Minőségbiztosítás

A minőségirányítási rendszer a szervezeti struktúra részeként működik és azt befolyásolja, továbbá a minőségirányítási folyamatok hatással lehetnek a szervezeti kultúrára, a szervezeti és az egyéni tanulásra is. Hosszú út vezetett az '50-es években megfogalmazott minőségsszabályozástól a minőségbiztosításon át a minőségmenedzsmentig, és a minőségirányítás mai értelmezéséig. A szervezetek minőségirányítási rendszere a minőségellenőrzés és a minőségfejlesztés eszközeivel valósítja meg a minőségmenedzsment tevékenységeket (Bálint, 2006). A minőségbiztosítás rendszerében a munkahelyi tanulás egy eszköz, amely a munkaerő fejlesztésén keresztül éri el célját (Erdei et al., 2006). A munkahelyi tanulás támogatásával, ösztönzésével, a tudásmenedzsment eszköztár stratégiailag

célzott alkalmazásával a szervezet képes lehet belső folyamatainak javítására, eredményességének és/vagy hatékonyságának növelésére (OECD,2000).

A minőségfejlesztő technikák alkalmazásával a szervezeti tanulás és az egyéni tanulás egyaránt támogatható. Ezek közül kiemeljük a teljeskörű minőségmenedzsmentet (TQM-Total Quality Management) annak holisztikus szemlélete, a szervezeti kultúrát is erősen a folyamatba kapcsoló jellege miatt. „A TQM olyan vezetési filozófia és vállalati gyakorlat, amely a szervezet céljainak érdekében a leghatékonyabb módon használja fel a szervezet rendelkezésére álló emberi és anyagi erőforrásait” (Topár, 2009, p.86.). A TQM során kiemelt szerepet kap a folyamat vezetése: kommunikáció, elismerés, támogató struktúrák, mérés és képzés (Tenner & DeToro, 2005).

A szervezeti és a szervezetközi tudásmegosztást támogatták a szabványok (pl. ISO), melyek keretében nemzetközi szinten alakult ki egy-egy közös nyelv az egyes szakmaterületeken.

A minőségbiztosítás könnyen válhat pusztán ellenőrzőrendszerre a megfelelő szervezeti kultúra hiányában. Bálint kiemeli a TQM (total quality management=teljeskörű minőségirányítás) rendszerek bemutatása során: „El kell fogadnunk, hogy a minőségnek érzelmi és intellektuális oldala is van, és a TQM-program sikere – más minőségfejlesztő programokhoz hasonlóan – azoktól a módszerektől függ, ahogy bevezetik, illetve attól, hogy mennyire találják meg az adott szervezet kultúrájához legmegfelelőbb módszereket és ütemezést. Ugyanis az, hogy hogyan és milyen sebességgel vezethető be egy TQM-program egy szervezetnél, az alapvetően a kultúrájától függ.” (Bálint,2006, p. 119)

Erre az oktatási rendszerben számos példát láthatunk, amikor a központi minőségbiztosítási elvárásoknak a szervezet papíron igyekszik megfelelni, de a minőségbiztosítás valódi célját nem éri el, mert hiányzik a hozzá kapcsolódó támogató eszközrendszer valamely eleme. Ilyenkor akár adminisztratív teherként is értelmeződhet a munkavállalók és az egész szervezet számára a minőségbiztosítás.

Bármilyen eszközrendszert alkalmaznak is a globális tér különböző szegmenseiben vagy a különböző szektorokban, az a minőségbiztosítási rendszer, amely a szervezeti kultúrába nem építi be a támogató, ösztönző szemléletet, tevékenységeket és eszközöket, nem tudja a minőségbiztosítás teljes potenciálját érvényesíteni. Ezen a ponton fonódik össze a szervezeti kultúra és a szervezeti struktúra; s ez manifesztálódhat hatékony tanulási folyamatok formájában. Az egészségügy területén például Lohr és Schroeder (1990) az idősek ellátásának minőségbiztosítására vonatkozó kutatásuk nyomán felhívták a figyelmet, hogy fontos a minőség pontos definíciója mellett az egészségügyi dolgozók folyamatos szakmai fejlődése és tanulása.

Ösztönzés és támogatás

A munkahelyi tanulási folyamatok mélyebb megértése céljából párhuzamba állítható, egymással dinamikus kölcsönhatásban van a szervezeti struktúra szintjén fent tárgyalt minőségbiztosítási eszközrendszer, valamint a szervezeti kultúrában megjelenő ösztönzés és támogatás.

A munkahelyi tanulás minőségbiztosítási eszközként való használata üres keret, ha nem a támogató megközelítés az azt kitöltő mozgatóerő. Amennyiben a szervezeti kultúrában a tanulás támogatása és ösztönzése dominál, úgy a minőségbiztosítás nem pusztán minőségellenőrző funkcióval bír, hanem a minőségfejlesztés válik hangsúlyossá. Az ilyen kultúrát éltető szervezetek a munkavállalók szakmai tudásának, fejlődésének támogatására és ösztönzésére különféle eszközöket alkalmaznak.

Az egyik legegyszerűbb és legkézenfekvőbb közvetlen ösztönzőforma a pénzügyi támogatás. A tanulás pénzügyi fedezetének biztosítása a szervezet részéről gyakran alkalmazott ösztönzőeszköz. Az, hogy továbbképzéseket fizet a munkáltató, bevett forma a pedagógusoknál éppúgy, mint az IT, HR vagy éppen a mérnöki szakmáknál.

Ugyanakkor a motivációról szóló kutatások alapján van egy határ, ameddig a pénzügyi ösztönzés motivációként érvényesülni tud (Alderman, 2008). Szükséges lehet az ösztönzőeszközök között a dolgozói jóllét szolgálatához kapcsolódó elemeket is biztosítani, mint a tanulmányi szabadság, a szervezeten belüli elismerés (hónap dolgozója) vagy a feladat- és jogkörök változtatása.

A szervezet az előmeneteli rendszerével, karrierút lehetőségének biztosításával is támogathatja, ösztönözheti dolgozóit a munkahelyi tanulásra. A szakmai fejlődés és előrelépés (upskilling), valamint a feladatkör- pozíció- munkakörváltás (reskilling) lehetősége a szervezeti elköteleződést is szolgálja (OECD, 2000).

Maga a tudásmenedzsment is értelmezhető úgy, mint a támogatás eszköze (Stéber & Kereszty, 2015), hiszen a tudás tárolása és megosztása olyan szervezeti tevékenységek, amelyek a munkavállaló számára munkahelyi tanulásának segítőivé válhatnak. A tudásmegosztást szolgáló platformok, digitális eszközök biztosítása éppúgy, mint a tanulástámogató szervezeti kultúra kialakítása, megalapozása valójában a munkahelyi tanulást ösztönzi.

Az informális tanulás dominálja a munkavállalók tanulási mintázatait a tudásintenzív ágazatokban. Mind a munkáltatók, mind a munkavállalók megítélése alapján az informális tanulási mód hatékonyabb a formális tanuláshoz képest (Gáthy & Stéber, 2021).

A szervezetek képesek lehetnek az informális tanulás ösztönzésére, azáltal, hogy a tudást fontosnak tartják, és folyamatosan megerősítik az alkalmazottakban azt a gondolatot, hogy tudásuk értékes (Stéber & Kereszty, 2015).

Ezek alapján nem meglepő, ha azon szervezetekben találunk intenzívebb tudásátadási folyamatokat, erősebb tudásáramlást, ahol a szervezet biztosítja tagjai számára az ingyenes kávézás lehetőségét a részlegek közötti konyhában vagy hangsúlyt fektet arra, hogy dolgozói számára az informális szocializációs lehetőségeket biztosítson vállalati rendezvények, ünnepek, programok, csapatépítés keretében.

Szabályozottság és rugalmasság a szervezeti struktúrában

Az OECD (2018) kiemeli, hogy a vállalati szabályozás (regulation) jelentős kérdés, mert segíthet elérni a vezetés által kitűzött stratégiai célokat, legyen az a növekvő termelékenység, a jobb hatékonyság vagy a magasabb megtérülésű befektetés. Ugyanakkor a szabályozásnak idővel fejlődnie, alakulnia szükséges, tehát a rugalmasságnak (flexibility), alkíthatóságnak is jelentősége van egyrészt a változó környezethez való alkalmazkodás okán, másrészt a belső rendszerek fejlesztése céljából.

A szabályozottság és rugalmasság megjelenése és foka eltérő szakmaterületeken nagy változatosságot mutat.

A munkafolyamatok szabályozottságát jelentősen befolyásolja a tevékenység jellege. A rutinmunkák dominanciájával leírható szakmaterületeken (pl. gyártó-termelő ágazatok szakdolgozói) a szabályozottság erősíti a minőségi munkavégzést. Az összetett feladatokat, egyéni mérlegelést, kreativitást igénylő feladatköröket magába foglaló szakmaterületeken (pl. oktatási ágazat) ugyanakkor éppen a minőségbiztosítás egyik kulcseleme a rugalmasság megtartása a megfelelő szabályozottsági fok mellett (Brown, 2009).

A szabályozottság tekintetében nem csak a munkafolyamatok jellege, hanem maga a szervezet tevékenységi területe is jelentőséggel bír. A rendőrség, a katonaság vagy az orvosi szakma például tevékenységi körénél fogva sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a szabályozottságra, a protokollokhoz való kötöttségre, mint egy a saját ügyfélkörének megtartását vagy bővítését célzó gyártó vagy szolgáltató kis- és középvállalkozás. A szabályokhoz való ragaszkodás a rendvédelmi szervek esetében biztosítja az egyenlő bánásmód elvének érvényesülését, amely döntő fontosságú a minden állampolgárra kiterjedő és kötelező érvényű tevékenységek esetében. Míg a rugalmas helyzetkezelés, flexibilitás bizonyul racionális stratégiának azon szolgáltató vagy termelő vállalkozások esetében, amelyek működését és fennmaradását a fizetőképes kereslet határozza meg.

A szakmaterületek túlnyomó többségében a szabályozottság és rugalmasság sajátos - adott szakma és munkaterülethez illeszkedő - kiegyenlítetttsége indokolt. Az oktatás területén például a szabályozottság és az autonómia egyensúlyának finomhangolására van szükség: érvényesíteni kell mind az egyenlő bánásmód elvét, mind az egységes joggyakorlatot, ugyanakkor az egyéni szükségletekhez való alkalmazkodás sem hanyagolható el.

A szabályozás összefonódik az informális kapcsolatok kérdéskörével. Hogyan tudnak kapcsolódni egymáshoz a szervezeti tagok ott, ahol erős szabályozottság alatt folyik a szervezeti tevékenység? S hogyan a rugalmasabb szerveződé intézményekben? A szervezeten belüli informális tanulásnak táptalaja lehet a rugalmasabb, kevésbé regularizált szervezeti környezet; továbbá kapcsolat van a szervezet tagjainak jólléte és a tanulás között, miközben a szervezet munkaerő-megtartó erejét növeli (Randall, 2022).

Mivel a munkahelyi tanulásban az informális tanulás nagy arányban jelenik meg, az önvezérelt tanulás (self-regulated learning) tudatos gyakorlására növekvő szükség van, amelyet közvetetten a szervezeti tanulás kultúrája is befolyásolhat. D. Molnár (2014) Pintrich (2000) alapján kiemeli a környezet szerepét az önszabályozott tanulás folyamatában és sikerességében. Ugyanakkor jelentősége van az eltérő szakmák sajátosságainak is ezen a téren is (Kittel et al, 2021).

A szervezet strukturális komponensei sorában tehát a szabályozottság előkelő helyet foglal el, s éppen ezért nem elhanyagolható, hogy milyen szervezeti kultúra alapozza meg, járul hozzá ennek formálódásához. Álláspontunk szerint ott, ahol a kísérletezésnek teret engedhet a munka jellege, a kísérletező tanulást megalapozó szervezeti kultúrában a hibázáshoz való viszonyulás karakteres: a hibázást tanulási lehetőségként kezelik. Amennyiben a hibázásból való tanulás mélyen beágyazott a szervezeti kultúrába, a szabályozottságot elég a rugalmasságot leginkább biztosító szinten tartani.

Hibázáskultúra mint a kísérletező tanulás alapja

Edmondson (2011), a Harvard kutatója rámutatott a hibázásból való tanulás (learning from failure) stratégiaként való alkalmazásának lehetőségére. A hibázás vagy kudarc tanulási lehetőségként való értelmezése és kezelése olyan attitűdbeli sajátosság, amely a szervezeti kultúrába beépülve a kísérletező tanulás táptalaja, alapja. Amennyiben ez jelen van a szervezeti kultúrában, a szabályozottság az adott kontextushoz (munkaterület, szakma, szektor) illeszkedő optimális rugalmasságot engedő szinten tud maradni. Hiányában a túlszabályozás vagy a szabályozatlanság veszélye fenyegeti a szervezetet attól függően, hogy a teljesítmény vagy a minél zökkenőmentesebb funkcionális működés a szervezet központi értéke.

Napjaink technológiai fejlődése és gyorsuló ütemű változásai mellett sok szakmaterületen a feladatok komplexitása is növekszik, s a hibázás bizonyos területeken elkerülhetetlen (Harteis et al., 2008).

Edmondson (2018) szerint amennyiben a vezetés képes 1. a munka pontos keretezésére, a célok, eszközök és feladatkörök világos tisztázására; 2. a problémákat jelző 'hírnökök' tevékenységének elismerésére, bátorítására 3. struktúrák, eszközök és folyamatok felállítására olyan hibakultúra alakulhat ki a szervezetben, amely támogatja a hibákból és kudarcokból való tanulást, pszichológiailag biztonságos környezetet teremtve a tanulás-hoz. Ez a pszichológiai biztonság szükséges ahhoz is, hogy a szervezetben bátran folyjon a kísérletező tanulás. A kísérletezés ugyanakkor kockázattal járhat, hiszen az eredménye előre nem ismert. Nem csak az eredménytelenség, de a visszalépés is a lehetőségek között szerepel. Éppen ezért ez a tanulási út leginkább azokon a szakmaterületeken tud organikusán kialakulni, ahol a nyereség lehetősége valamilyen szempontból fontosabb, mint a lehetséges kudarc hátránya. Ennek a tényezőnek meghatározásában a szervezetnek döntő szerepe van, mivel az adott gazdasági és társadalmi rendszer, a szektor és a szakma sajátosságai mellett a szűkebb, aktuális piaci helyzet is erős befolyással bír ezen a területen.

Az innovációkat megalapozó kísérletező tanulás attitűdbeli alapfeltétele, hogy a hibázásra tanulási lehetőségként tekintsen. Az a szervezet, amely számol a hibázással mint a tanulási folyamat részével, képes a szabályozottság és rugalmasság kontextushoz illő egyensúlyát megteremtteni.

Tudásmenedzsment

A tudományosan elfogadott meghatározás szerint a tudásmenedzsment (knowledge management) "olyan folyamat (menedzsment alrendszer) és kultúra, amely során a tudástőke feltárása, összegyűjtése, létrehozása, számontartása, megtartása, megosztása, állandó gyarapítása integráltan kezelt, és információtechnológiával támogatott. Célja a szervezet hozzáadott érték termelésének növelése, innovációs potenciáljának gyarapítása, kulcsfogalma a szinergia." (Noszkay, 2009, p. 4)

A tudásmenedzsment tehát a szervezet struktúrájában helyet foglal mint alrendszer, ugyanakkor a szervezet kultúrájának dimenziójaként is értelmeződik.

A tudásmenedzsment főbb tevékenységi körei a tudástermelés, a tudás alkalmazása és tárolása, valamint a tudás megosztása. Ezen területek a 90-es évek óta nagy figyelmet kapnak a szakirodalomban és a vállalatvezetési, szervezetfejlesztési gyakorlatban egyaránt.

A tudástermelő vállalatok fogalmát japán kutatók hozták be a 90-es években a tudásalapú társadalom fogalomtárába (Nonaka & Takeuchi, 1995). A tudástermelésben fontos szerepet játszó tudásintenzív szervezetek - mint az elektronikai vagy biotechnológiai cégek - életében meghatározóak a tudástermelő folyamatokat megalapozó tudástranszferrek.

A szakmai tanulás dinamikáinak leírására Nonaka négy tudástranszfer módot alkalmaz, amelyekben a tacit és explicit tudások közötti dinamizmusok összekapcsolódó folyamata látható. Ezt a folyamatot a SECI-modellben (Socialization, Externalization, Combination, Internalization) ábrázolja (Nonaka & Konno, 1998).

A tudásmenedzsment az ezredfordulóra olyan központi kérdéssé vált, hogy az OECD külön kiadványt szentelt a témának (OECD, 2000). A tudásmenedzsment szerepéhez kapcsolódóan a belső és külső tudásmegosztás rendszereinek építését és a hálózatosodás jelentőségét hangsúlyozza. Kitér ugyanakkor arra a tanulási folyamatra, ami a mester-tanítvány kapcsolatban, a tanoncidőszakban (apprenticeship) zajlik, amihez legközelebb a magyar rendszerben a gyakornokság fogalma áll. Ennek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni a munkahelyi tanulás szervezeti szintjén, hiszen ez a jelenség egy közvetlen személyes kapcsolatban megjelenő tudásmegosztást takar. Olyan tevékenységeket ölel fel, amelynek során az új tagok gyakorlati tanulásban (learning-in-doing, learning-by-doing), többnyire az adott feladatkörhöz tartozó aktív cselekvésben vesznek részt. Ez a tanulási forma tehát az on-the-job tréning egy fajtájaként értelmezhető, speciális, többnyire a bevezető időszakhoz kapcsolódó tevékenység. A tudásintenzív területeken ez a leghatékonyabbnak bizonyuló munkahelyi tanulás, amelyet az orvosi és a jogi pálya gyakorlata igazolt. Ezeket a mintákat mára a közsférában az oktatás területe átvette, s beemelte a tanárképzésbe a tanárjelöltek gyakornoki évének bevezetésével. Ugyanakkor a forprofit világban is széleskörűen alkalmazzák ezt a modellt. A gyakornoki programok egyre több vállalatnál megjelennek. Sőt azokban a komplex szakmai tudást igénylő munkakörökben, ahol nagy a munkavállalói verseny (pl. marketing, média), megfigyelhető az az elvárás is, hogy kezdő pozícióra szakmai tapasztalattal érkezzenek a leendő dolgozók. A munkahelyi tanulás szorosan összefonódik a kontextushoz kötött tanulás (situated learning) fogalmával is. Azáltal, hogy a szervezet maga adja a tanulás

helyszínét és közegét a tanulás valós problémák megoldásához kapcsolódik, így a későbbiekben közvetlenül használható tudást biztosít.

A tudásmenedzsment kapcsán fontos gondolkodni az információtechnológiai eszköz rendszerről is, amely a tudás tárolásában és közvetítésében játszik döntő szerepet. Az információtechnológiai eszközök fejlődésével a szervezeteknek egyre bővebb lehetőségük van egyrészt a szervezeti memóriába építeni a szervezeti tudást, másrészt lehetőséget biztosítani a szervezeti tagok kapcsolódására, vagy a szervezet határain túl lépve hálózatos tanulást biztosítani (OECD, 2000; Kó, 2004).

Ugyanakkor digitális eszközök szerepének hangsúlyozása mellett a nemzetközi tudományos gondolkodásban a személyközi kapcsolatokra épülő tanulás jelentőségét is előtérbe helyezik, így a tanuló szakmai közösségek és gyakorlatközösségek, valamint a hálózatosodás fogalmi a kollaboratív tanulás megvalósulási formáiként jelennek meg, amelyet a szervezeti vezetés a tudásmenedzsment eszközzel támogatni, ösztönözni tud.

A digitális eszközök ebben a személyközi együttműködésben is jelentős szerepet játszanak, hiszen használatukkal a távolságok áthidalhatóak. Globalizált világunk multinacionális cégeinél és a nemzetközi szervezeteknél egyre gyakoribb olyan teamek, munkacsoportok működése, amelyek a világ különböző pontjairól kizárólag az online térben kapcsolódnak egymáshoz (Rainie & Wellman, 2012; Fehér, 2017).

Bizalom mint tanulástámogató tényező

Miért fontos a bizalom a tanulás szempontjából? Az a potenciál, amit a bizalom hordoz, az együttműködés lehetőségét teremti meg: a különböző erősségek kihasználását és a különböző gyengepontok kiegyensúlyozását. A bizalom teszi lehetővé a szervezet tagjai számára, hogy a gyenge pontok feltárásával szervezeten belüli erőforrásokat mozgósítsanak a fejlődésre.

Bizalom hiányában beindul a mechanizmus, amit Edmondson (2011) hibáztatási játszmaként (blame game) nevez meg, s ennek nyomán az egyéni psziché énvédő mechanizmusai érvényesülnek a hibák takargatásával, elhallgatásával. Így a változás, tanulás nem indulhat el, hiszen annak szükségessége rejtve marad.

Azokban a szervezetekben tud kiteljesedni a tudásmenedzsment rendszere, ahol nem pusztán látható strukturális komponensként tekintenek rá, amelyben digitális eszközzel, vagy tudásmegosztási technikákkal igyekeznek láthatóan tanulási térré változtatni a munkahelyet, hanem a szervezeti kultúrában a bizalom mint központi érték szerepel (OECD, 2000).

Farkas (2009) kiemeli, hogy a sikeres változtatási törekvéseknek egy szervezet valamennyi releváns területét érintenie kell: tehát egyaránt meg kell változtatni a stratégiát, a struktúrát, a menedzsment eszközöket, a vezetést, a munkavállalói orientációt és a szervezeti kultúrát. A folyamatban ugyanakkor a bizalom és elkötelezettség kulcsfontosságú. Fontos, hogy a változtatásra, annak megvalósítására tanulási folyamatként tekintsen maga a vezető is.

Mindemellett a bizalom kérdése szorosan összekapcsolódik a dolgozói jóllét és a szervezeti elköteleződés témakörével. Ahogyan arra indiai kutatók oktatási és pénzügyi szervezeteknél végzett összehasonlító vizsgálata rámutatott, a szervezeti kultúra hatása a dolgozók szervezeti elköteleződésére jelentős (Carville & Sudha, 2016).

A határátlépések szerepe

A szervezeti struktúra a munkamegosztás karakterének megfelelően nagyon sokféleképpen épülhet fel. Természetes folyamatként írható le a részlegek funkcionális elkülönülése. Ugyanakkor napjainkra egyre több szakmaterületen - különösen a tudásintenzív ágazatokban - erősödik a részlegek közötti kapcsolatok újraértelmezése, újrastrukturálása, az eltérő területek közötti tudatos kapcsolatépítés erősödése, az interakciók ösztönzése (Gustavsson & Säfsten, 2016). A megszokott szervezeten belüli keretek, határok átlépése (boundary crossing) az idődimenzió szempontjából megjelenhet ad-hoc problémamegoldásként vagy projektszerűen, de akár újrastrukturálás alakjában is.

Az innovációs folyamatok működési mechanizmusából éppúgy, mint a szociál-konstruktivista tanuláselméletből következik, hogy a határátlépéseknek jelentős szerepe van az új tudás teremtésében. A különböző területek találkozási pontjai megtermékenyítőleg hatnak egymásra, s akár szakmaterületek találkoznak, akár ágazatok vagy szektorok közötti együttműködés valósul meg, az eltérő működésmódok és megközelítések új kombinációk kialakulását ösztönzik (Engeström et al., 1995). Ezért is van jelentősége a munkahelyi tanulás tekintetében annak, hogy a szervezet mennyire teszi lehetővé a különböző szakterületek közötti együttműködést, mennyire ösztönzi az eltérő részlegek közötti információcserét, milyen módokon bátorítja, hogy a különböző tudások kölcsönhatásba kerülve újító folyamatokat indítsanak be. Ott, ahol a munkafolyamatok mindig egyféle megszokott szabályozott rendben történnek, s csak a kapcsolatok bevésődött, stabilan kialakított rendszere érvényesül, az új kapcsolódások, s az új inspirációk tere kisebb.

A határátlépések ösztönzésére eltérő utakat láthatunk a különböző szakmaterületeken. A szakmaterületek találkozásának egyik legintenzívebb terepe a HR szakma, ahol nem csupán a humán erőforrás részleg dolgozói érkeznek sokféle tanulmányi területről (gazdasági, társadalomtudományi, bölcsészeti képzés), változatos háttérből, hanem munkájuk során is a legkülönbözőbb szakmaterületek képviselőivel folytatnak diskurzust.

Amennyiben a határátlépésekben rejlő potenciált vizsgáljuk, az együttműködő tanulás témaköréhez érkezőnk. Az együttműködő tanulás (collaborative learning) kifejezés az oktatáskutatás által az utóbbi 3 évtizedben egyre inkább fókuszált jelenség. Ezt a tanulási formát, amely a különböző tagok eltérő szempontjainak találkozása nyomán létrejövő helyzetben alakul, közgazdasági megközelítésben Edmondson (2012) a teaming kifejezéssel ragadja meg, rámutatva a jelenség dinamizmusára. Az állandó, stabil csapatok helyett a dinamikára kerül a fókusz. A különböző megközelítést képviselő tagok személyes, közvetlen együttműködésben rejlő potenciálját az innováció mozgatóerejeként, a szervezeti tanulás hajtóerejeként értelmezi. Továbbá a változatos, dinamikus csapatalkotásra hívja fel a figyelmet, amely a különböző megközelítések találkozására ad lehetőséget, ezzel élénkítve a kreatív tanulást, a tudástermelést.

Ami a szervezeti struktúrában a határátlépéseket jelenti, az a szervezeti kultúrában együttműködő tanulás vagy kreatív tanulás terepe.

Egyre több figyelmet nyer napjainkban a határátlépésekkel megvalósuló összekapcsolódások kiterjesztése, azaz a szervezet határain átnyúló hálózatosodás jelensége. A szervezet határain belül, sőt azon túl érő hálózatok rendszere a munkahelyi tanulásnak is egyre jelentősebb forrása (OECD, 2000).

Hálózatok

A hálózatosodás szoros rokonságban áll a korábban tárgyalt határátlépések fogalmával. A globális falu korában a hálózatosodás hívószó a digitalizáció és az online társas tér irányába, a hálózatok azonban nem csak a világhálónak köszönhetően alakulnak. Az egyének és szervezetek összekapcsolódása olyan lehetőség, amely a munkahelyi tanulás szempontjából a tudásáramoltatás csatornájaként is funkcionál. Azok a szervezetek, amelyek nem csak nem akadályozzák, de ösztönzik munkavállalóik hálózatosodását szakmai téren is, új erőforrást csatornáznak be saját működésükbe.

Figyelmünk fókuszát jelen esetben a szervezetek közötti, hálózati szintű együttműködésre helyezzük. Számos definíció közül Isett és szerzőtársai (2011) definíciójának Kiss (2019) által kiegészített változatát emeljük ki: „olyan célorientált, egymástól függő, de autonómiával rendelkező szereplők csoportja, amelyek azért kapcsolódnak össze, hogy olyan kollektív outputokat állítsanak elő vagy olyan eredményeket érjenek el, amelyeket önmagában egyetlen szereplő sem tudna.” (Kiss, 2019, p.73.)

Elkülöníthetünk alulról és felülről szerveződő hálózatokat, illetve ezek kevert formája is megjelenik. Alulról szerveződő vagy önszerveződő, illetve önkéntes hálózatokban (emergent networks, voluntary networks) az összekapcsolódó tagokat saját érdekeik vezérlik, közösen meghatározott célok mentén cselekednek (pl. helyi közlekedést biztosítók együttműködése-tevékenységük összehangolása) (Lengyel, 2003). A felülről szerveződő hálózatok (mandated networks) esetén egy külső szabályrendszer mentén kapcsolódnak a kiválasztott szervezetek (pl. jogszabályban előírt bizonyos céllal és résztvevői körrel létrehozandó tanács; egészségügyi intézmények ellátási területének központi kijelölése). Kevert típusú hálózatról beszélhetünk, amikor központi szabályalkotás – kötelezettségek rögzítése nem történik, csupán ösztönzőket épít be, s ezen ösztönzők kihasználása céljából kapcsolódnak és működnek együtt szervezetek. Az Európai Unió ilyen típusú hálózatok kialakítását támogatja különböző szakterületeken programok és projektek finanszírozásával. Számos pozitív példa található a turizmus területén létrejövő hálózatok, határon átívelő együttműködések tekintetében is (pl. Novohrad-Nógrád Geopark; Nemzeti Parkok; helyi civil környezetvédő és környezetet kedvelő szervezetek összefogásai).

Szektoriális hálózati együttműködés látható például az egészségügyben, ahol a magán- és állami ellátás, civil szféra összefogásával történik bizonyos szolgáltatások teljeskörű nyújtása. Ágazatközi együttműködésre látunk példát a drogprevenció területén, amikor a közös célokat az egészségügyi, az oktatási és szociális szféra, illetve a büntetés-végrehajtás együttműködő tevékenysége során érik el.

Vezetés és a munkahelyi tanulás

A vezetés a szervezet életében kulcstényező, mely alapvetően meghatározza a szervezeti kultúrát és hatással lehet a szervezeti struktúrára (Bakacsi, 2015; Dobák & Antal, 2009; Child, 2015). Így annak lehetősége, hogy a vezetés mennyire ismeri fel és használja ki a szervezetben és annak határain túlnyúló tanulási utakat, mind meghatározó a szervezet mint tanulási környezet formálódásában. A vezető a tanulószervezeti tényezők biztosításán keresztül támogathatja a munkahelyi tanulás optimális megvalósulását, mely megjelenhet mind a struktúra, mind a kultúra szintjén.

A szakmaterület jellegzetességei is hatással vannak a vezetésre. A közbiztonság, a katonaság és az orvoslás területén például a szakterület jellegéből adódóan is a hierarchikus elrendeződés dominál, míg az oktatás területén az egyenlő felek partneri viszonyára épülő demokratikus vezetés organikusan tud fejlődni. Az előző akkor kedvez a munkahelyi tanulásnak, ha a megfelelő formális utak kiépítettek, míg az utóbbi többféle fejlődési teret biztosít azáltal, hogy az informális tanulás lehetőségéhez segít megfelelő szervezeti klímát alakítani.

A vezető szerepe nem az, hogy a támogatás minden formáját ő maga biztosítsa, hanem elsősorban az, hogy gondoskodjon a megfelelő szervezeti kultúra megalapozásáról. Ezt egyrészt személyes példaadással érheti el, másrészt úgy tudja megtenni, hogy bevonja a dolgozókat abba a folyamatba, amelynek során a szakmai fejlődés személyes felelősségként és igényként a közösség szakmai teljesítményének alapjává válik (Eraut, 2010).

Fontos, hogy a vezetés világos, elérendő célokat tűzzön ki, melyeket jól körülhatárolt feladatok mentén ér el a szervezet. A vezető képes legyen azonosítani a szervezet dolgozóinak kompetenciáit, s a tanulási szükségletet egyéni és csapat szinten. Fontos összehangolni a szervezeti célokat az egyének céljaival, s megtalálni azokat a feladatokat, amelyek az egyént, a csoportot és a szervezetet egyaránt szolgálják és motiválják. Fontos a megfelelő szintű kihívások biztosítása a tanulóhoz és az egyéni jólléthez (Poell & Van der Krogt, 2010). A túl nehéz, vagy a kihívást nem jelentő feladatkör egyaránt gátja lehet a fejlődésnek. Az egyéni célok szervezeti célokkal való összehangolásán keresztül olyan munkahelyi tanulást ösztönző és támogató szervezeti kultúrát képes a vezető teremteni, amely hatékony minőségirányítási rendszert alapoz meg.

A jó munkahelyi kapcsolatokba ágyazott visszajelzések rendkívül jelentősek a munkahelyi tanulás szempontjából. A bizalomra épülő légkörben a visszajelzések befogadhatóak, sőt a dolgozók által igényelt tényezők. Olyan tanulási kultúra ideális, melyben az egyének és csoportok közötti pozitív viszonyok az egymás kölcsönös támogatását ösztönzik, ezzel segítve a tudásmenedzsmentet.

A munkahelyi tanulást ösztönzi a változó csapatokban való munkálkodás és az informális kapcsolódások lehetőségének megalapozása. Ehhez kapcsolódóan a vezetőnek a konfliktuskezelésben, az együttműködések közben jelentkező feszültségek jó megoldásában is kompetensnek kell lennie, ezzel is segítve a belső hálózatosodás kultúráját.

A vezetés fókuszálhat a belső erőforrások kiaknázására pl. belső tudásháló, tudásmegosztó platformok segítségével, vagy bizonyos területeken a kísérletezés, intera-

kciók támogatásával. Éppúgy erősítheti a külső kapcsolatokat is, s ezen keresztül inspirálhatja új tudásra a szervezet munkavállalóit, akár az egyének külső tudásforrás kapcsolatainak bátorításával, akár a szervezet hálózatokba való formális becsatlakoztatásával.

Összegzés

Szakirodalmi áttekintésünk rávilágított arra, hogy a munkahelyi tanulás olyan jelenség, amely mélyen beágyazódik a szervezet strukturális és kulturális komponenseinek egymással kölcsönhatásban működő rendszerébe. Ebben a komplex, dinamikus rendszerben a legkönnyebben megragadható pont a vezetés. A vezetés erősítheti a szervezeti kultúrán belül a pozitív tanulási kultúrát, amelyhez a bizalom feltétlenül szükséges tényező. A tanuláshoz ideális szervezeti légkör megalapozása után kerülhet sor a tanulás támogatásához szükséges erőforrások felkutatására és kiaknázására, s a tanulástámogató eszközrendszer kiépítésére.

Amennyiben a munkahelyi tanulást azon túl, hogy érdeklődésünk tárgyaként szeretnénk megfigyelni, ösztönözni és támogatni is hajlandóak vagyunk, a vezetőkre irányuló kutatás és fejlesztés kiemelt fontosságúnak látszik. Ettől a kulcsponttól indulva közvetlenül megközelíthetővé válik a munkahelyi tanulás szervezeti szintjének minden tényezője.

Áttekintésünk alapján a hálózatosodásban látható a legközvetlenebb fejlesztési lehetőség. A hálózatosodással elérhetővé válnak olyan tanulási források, amelyek gazdagítják mind a szervezet, mind az egyén tudását. A hálózatosodás szerepe napjainkban erősödik, mert a hálózatos tanulás adja a leginkább rugalmas, legtágabb keretek között értelmezhető tanulási lehetőségeket.

Irodalomjegyzék:

- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Routledge.
- Bakacsi, Gy. (2015). *A szervezeti magatartás alapjai*. Semmelweis Kiadó.
- Bálint, J. (2006). *Minőség – Tanuljunk, tanítsunk, valósítsuk meg és fejlesszük tovább*. TERC.
- Baráth, T. (2017). Leading learning school. In Kantola, J. I., Barath, T., Nazir, S., Andre, T. (Eds.), *Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education: Proceedings of the AHFE 2016 International Conference on Human Factors, Business Management and Society*. Springer International Publishing
- Billett, S. (2010). *Learning Through Practice, Professional and Practice-based Learning*. Springer Science+Business Media B.V.
- Brown, A. (2009). *Higher skills development: A Commentary by The Teaching and Learning Research Programme*. ESRC TLRP. https://www.academia.edu/222076/Higher_Skills_Development_at_Work
- Carville, S. P. & Sudha, K. S. (2016). Impact of Organizational Culture on Organizational Commitment: A Comparative Analysis between the Education and Financial Services Sectors. *International Journal of Education and Management Studies*, 6(1), 40-47. <https://www.i-scholar.in/index.php/injems/article/view/133743>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Jossey-Bass.
- Child, J. (2015). *Organisation. Contemporary principles and practice*. Wiley.
- Dobák, M. & Antal, Zs. (2009). *Vezetés és szervezés I-II*. Aula Kiadó.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda, A. & Golnhofer, E. (Szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp.29-54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley.
- Edmondson, A.C. (2011). Strategies for Learning from Failure. *Harvard Business Review*. 2011, April. <https://hbr.org/2011/04/strategies-for-learning-from-failure>
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Eraut, M. (2010). Knowledge, Working Practices, and Learning. In Billet (Ed.), *Learning through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches* (pp. 37-58). Springer Science+Business Media B.V.
- Erdei, J., Kövesi, J., Topár, J., & Tóth, Zs. E. (2006). *A minőségmenedzsment alapjai*. Typotex Kiadó http://eta.bibl.u-szeged.hu/1543/1/EFOP343_AP6_GTK_1_Min%C5%91s%C3%A9gmenedzsment_2_1-Cs%C3%B3ka_Kov%C3%A1cs_20181210.pdf
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H., & Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. Routledge.
- Farkas, F. (2009). *A változásmenedzsment elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- Fazekas, Á. (2015). A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 2. 43-66.
- Fehér, K. (2017). *Digitalizáció és új média – Trendek, stratégiák, illusztrációk*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/dokumentum/dj74deum_24/
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Workplace Learning and the Organization. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. and O'Connor, B. (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, Sage
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Gáthy-Stéber, A. (2021). Work-related informal learning in knowledge intensive industry. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(4), 411-431. DOI: 10.1556/063.2021.00091
- Gustavsson, M. & Säfsten, K. (2016). *The Learning Potential of Boundary Crossing in the Context of Product Introduction*. *Vocations and Learning*, 10, 235–252. DOI 10.1007/s12186-016-9171-6
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press/Double day.
- Harteis, C., Bauer, J. & Gruber, H. (2008). The culture of learning from mistakes: How employees handle mistakes in everyday work. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 223-231.
- Kittel, A.F.D, Kunz, R.A.C. & Seufert, T. (2021). Self-Regulation in Informal Workplace Learning: Influence of Organizational Learning Culture and Job Characteristics. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643748>
- Kiss, N. (2019). A hálózatok szerepe a kormányzásban és a közfeladat-ellátásban. In Kaiser T. (szerk.) *A modern kormányzás koncepcionális és közpolitikai keretei – Hazai és nemzetközi dimenziók* (pp.71-84.). Dialóg Campus Kiadó.
- Kó, A. (2004). *Az információtechnológia szerepe és lehetőségei a tudásmenedzsmentben: Az ontológiaépítés, mint a tudásmenedzsment eszköze*. PhD értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem
- Lengyel, I. (2003): Hálózatosodás, versenyelőnyök, regionális lehetőségek. In Buzás N. (Szerk.), *Vállalkozók beszállítóná válása - Integráció és hálózatépítés a gazdaságban* (pp.5-14). PROGRESS Csongrád Megyei Vállalkozásfejlesztési Alapítvány.
- Lohr, K.L., & Schroeder, S.A. (1990). *A Strategy for Quality Assurance in Medicare*. *The New England Journal of Medicine*, 322(10), 707-712. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejm199003083221031>
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003): Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*. 5. 132–151.
- Mulder, R.H. (2022). Advancing Research on Team Learning by Taking into Account Complexity, Dynamics and Context contexts. In Harteis, C., Gijbels, D. & Kyndt, E. (Eds), *Research Approaches on Workplace Learning Insights from a Growing Field* (pp. 281-301). Springer.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of Ba: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 45. <https://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf>

- Noszky, E. (2009). A tudásmenedzsment hazai fejlődéstörténete az MTA VSZB Tudásmenedzsment albizottsága munkájának és eredményeinek tükrében. In Veresné Somosi M. (Szerk.), *“Vezetési ismeretek III.”. Tanulmányok a társtanszékek munkatársaitól* (pp.124-137). Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet (2015). *Kutatás-fejlesztési kaleidoszkóp pedagógusok számára*. <https://mek.oszk.hu/15700/15726/15726.pdf>
- OECD (2000). *Knowledge management in a learning society*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *Flexibility and Proportionality in Corporate Governance*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307490-en>
- Poell, R.F. & Van der Krogt, F.J. (2010). Individual Learning Paths of Employees in the Context of Social Networks. In Billet (Ed.), *Learning Through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches* (pp. 197-221). Springer.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (pp. 451-502). Academic Press.
- Randall, J. (2022). Culture change: measurement approaches and challenges. In Newton, C. & Knight, R. (Eds.), *Handbook of Research Methods for Organisational Culture* (pp. 139-154). Edward Elgar Publishing Limited <https://doi.org/10.4337/9781788976268.00018>
- Raine, L.&Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. MIT Press.
- Senge, P. (1990). *Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.
- Simina, V.K. (2012). Socio-Constructivist Models of Learning. In Seel, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3128-3131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_882
- Seddon, T. & Cairns, L. (2002). Enhancing Knowledge in Organizations: Developing Capacity and Capability Through Learning and Leadership. In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.735-774). Springer Science+Business Media.
- Stéber, A. & Kereszty, O. (2015). A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle XXXI.* (4), 34-52.
- Tenner, A.D. & DeToro, I. J. (2005). *Teljeskörű minőségmenedzsment – TQM*. Műszaki Könyvkiadó.
- Topár, J. (2009). A TQM vezetési filozófia és a minőségorientált vezetési rendszerek. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 40(ksz). 85-90. DOI 10.14267/VEZTUD.2009.ksz.14
- Vigotszkij, L. SZ. (1967). *Gondolat és beszéd*. Akadémiai Kiadó.