

CSIZMADIA PÉTER¹

MUNKAHELYI TANULÁS ÉS TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ

DOI: 10.18030/socio.hu.2016.1.27

ABSZTRAKT

A modern társadalmak egyik legfontosabb integráló intézménye a munkaerőpiac. Az egyén munkaerőpiaci értékét és lehetőségeit számos tényező mellett komoly mértékben befolyásolja a rendelkezésére álló tudások, képességek és kompetenciák mennyisége és minősége. Ezek részben az iskolarendszer teljesítményétől, részben egyéb színtereken végbemenő tanulási folyamatok eredményességétől függenek. A munkahelyi kontextusban történő tanulás különösen fontos, ennek ellenére viszonylag kevés figyelmet kap, szemben a tanulás egyéb, formális intézményekhez köthető változataival. A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy egy kvalitatív kutatás² eredményeinek bemutatásán keresztül adjon képet a munkahelyi tanulás különböző aspektusairól, különös tekintettel a tanulási környezetekre és a tanulásnak

az integrációban játszott szerepére.

Kulcsszavak: munkahelyi tanulás, integráció, feldolgozóipar, szolgáltatások

WORKPLACE LEARNING AND SOCIAL INTEGRATION

ABSTRACT

The labour market is one of the most important institutions integrating modern societies. Individuals' labour market value is strongly determined by the quantity and quality of the knowledge, skills and competences they possess. It partly depends on the performance of the education system, but also on the effectiveness of learning processes taking place in different institutional settings. Workplace learning is of utmost importance in this respect, however, it has attracted relatively little attention so far. The study is based on the results of qualitative research and aims at providing a differentiated picture about the various aspects of workplace learning with a particular focus on learning environments and the role learning plays in social integration.

Key words: workplace learning, integration, production, services

1 MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet

2 A kutatásra az OTKA 108836 sz. *Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban* c. projekt keretében került sor

MUNKAHELYI TANULÁS ÉS TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ

I. BEVEZETÉS

A posztindusztriális társadalom sajátosságainak leírásában gyakran kerül előtérbe a tudásgazdaság és -társadalom koncepciója, amelynek egyik központi alapfeltevése, hogy a tudás mint önálló termelési tényező döntő gazdaság- és társadalomszervező erővel bír. Részben ezzel az elképzeléssel vitatkozva Lundvall (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat nem a tudás szerepének felértékelődése, hanem a tudás mennyiségében és/vagy minőségében bekövetkező változások intenzívebbé válása magyarázza. A tudás változásának felgyorsulása új alkalmazkodási stratégiákat kíván meg a társadalmi szereplőktől, amiben a tanulás és a tanulási képességek játszanak központi szerepet. Ugyanez a gondolat fogalmazódik meg az élethosszig tartó tanulás (*life-long learning – LLL*) koncepciójában is. Ez utóbbit egészíti újabban a *life-wide learning (LWL)*, azaz az élet teljes körére kiterjedő tanulás fogalma, amely nem a tanulás időbeli dimenziójára helyezi a hangsúlyt, hanem arra mutat rá, hogy tanulás a legkülönbözőbb kontextusokban és helyzetekben (család, szabadidő, munka, stb.) történhet (Jackson 2011). A jelen tanulmány szempontjából egy területet emelünk ki, ez pedig a munka közben történő tanulás. Azért emeljük ki a munkahelyi tanulás problémáját, mert a munkaerő-kínálat minőségét annak ismeretei, tudásai és kompetenciái határozzák meg, amit hagyományosan az oktatás, elsősorban a szakképzés és felsőoktatás formális intézményeinek teljesítményével hoznak összefüggésbe. Viszonylag kevés figyelem jut ugyanakkor a munkahelyi környezetben zajló tanulási folyamatokra és gyakorlatokra, holott éppen a kompetenciák fejlesztése, a szakma sikeres gyakorlásához szükséges jártasság megszerzése csak gyakorlati szituációkban, zömében tehát munkahelyi feladatokon keresztül valósul meg. A tanulási lehetőségeket számos tényező befolyásolja: az egyén által már megszerzett kompetenciák, a munkafeladatok jellege és komplexitása, a munkavállalók munkafolyamatban élvezett autonómiája, a vezetői vagy egyéb kontroll mértéke, a kooperatív munkavégzési gyakorlatok lehetősége, a vállalatok képzési politikája és gyakorlata, vagy olyan, az emberi erőforrások menedzselésével kapcsolatos tényezők, mint például az ösztönzés. A továbbiakban a munkahelyi tanulás elméleti megközelítéseit tekintjük át, majd egy kvalitatív kutatás eredményein keresztül igyekszünk bemutatni a munkahelyi tanulás néhány aspektusát.

II. A MUNKAHELYI TANULÁS ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEI

Örtenblad (2004) a munkahelyi tanulás jelenségét (*workplace learning, learning at work*). a munkavégzés közben zajló, egyéni szintű informális tudásszerzéssel azonosítja, ennél azonban tágabb jelenségről van szó. A munkahelyi tanulás alatt többnyire olyan egyéni szintű tanulási folyamatot értenek, amely nem tantermi keretek között, hanem döntően a munkahelyen zajlik (Ashton 2004, Lee és társai 2004, Fenwick 2008). Szorosan összekapcsolódik a *kompetencia* fogalmával, azaz az egyének azon képességével, hogy tudásukat és tapasztalataikat konkrét, munkafeladatokhoz kapcsolódó kontextusban alkalmazni tudják (Nielsen 2006). A munkahelyi tanulás gyakorlati szituációkhoz, a munkafeladatok elvégzéséhez, illetve a munkafeladatok változásához köthető (Bauer–Gruber 2007), ami a munkavégzéshez kapcsolódó, már megszerzett tudások, tapasztalatok és szakmai kompetenciák módosítását, bővítését igényli.

A munkahelyi tanulás a tanulás elméleti irányzatainak két alapvető paradigmájához kapcsolódik. A tanulás „sztenderd” (Hager 2004) vagy „elsajátításon alapuló” (*learning as acquisition*) (Sfard 1998) koncepciója a behaviorista és a kognitív megközelítésekhez köthető. A sztenderd vagy hagyományos modell mögött az a többnyire implicit előfeltevés húzódik meg, hogy a tudás objektív módon, a hordozójától függetlenül létezik, amely képest azt „elsajátítani, belsővé tenni, birtokolni és átadni” (Sfard 1998:5). A tanulási folyamat során a tanuló szubjektum olyan tudásokat, ismereteket, koncepciókat, információkat, tényeket, ötleteket, értelmezési módokat, stb. sajátít el, amelyekkel korábban nem rendelkezett. A hagyományos modellben a hangsúly az egyéni szintű tanuláson, a tanulás racionális, kognitív aspektusán van. A sztenderd paradigmában az absztrakt, kontextustól független, ezért elvben bárhol alkalmazható és problémamentesen megszerezhető tudásnak van központi szerepe, ezen belül a kognitív irányzat a tanulás reflexív jellegű, intellektuális elemeit hangsúlyozza, egyúttal másodlagos szerepet tulajdonítva a nem verbális, kontextushoz kötött, implicit tanulási módoknak.

A hagyományos modell mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanulás egy másik megközelítése, amelyet „részvételi paradigmának” (*learning as participation*) neveznek (Sfard 1988. Lee et al 2004, Fuller et al 2003). A tanulás részvételen alapuló modellje a tanulás szocio-konstruktivista elméleteihez kapcsolódik, amely a tanulást szociális interakciókban, úgynevezett gyakorlati közösségekbe (*communities of practice*) való bekapcsolódás révén megvalósuló folyamatként írja le (Lave–Wenger 1990, Duguid–Brown 1991, Lave 1991). Ebben a megközelítésben a tanulás organikus, a társas emberi tevékenységek közben, természetes módon alakuló folyamat, amely adott kontextushoz, konkrét *gyakorlati* szituációkhoz és tapasztalatokhoz kötődik és a résztvevők együttműködésére épül (Fuller et al 2003). A tanulás tehát tulajdonképpen annak a folyamata, hogy az egyén miként válik teljes jogú és aktív tagjává egy szakmai vagy más alapon szerveződő közösségnek. Ez nem csak adott feladatokhoz kapcsolódó képességek és tudások megszerzését jelenti, hanem annak a megtanulását is, hogy milyen módon válhat valaki a közösség legitim tagjává. Ez is tanulás révén megy végbe, a tanulás itt azonban nem kognitív tevékenység, hanem az a szocializációs folyamat, amely során a közösség új tagjai annak teljes jogú tagjává válnak, a kezdeti perifériális helyzetből a centrumba kerülve (Tynjälä 2007).

Az elsajátítási modellben tehát a tanulás során a tanuló elsajátítja és a folyamat végén birtokolja a korábban tőle függetlenül létező tudást, ezzel szemben a részvételi modellben a részvételi folyamat *maga* a tanulás. A két paradigma alapvető különbségeit szemlélteti az alábbi táblázat.

1. táblázat. A tanulás két alapmodellje

A tanulás mint elsajátítási folyamat		A tanulás mint részvételi folyamat
Személyes fejlődés	<i>A tanulás célja</i>	Közösség-építés
Valaminek az elsajátítása	<i>A tanulási folyamat</i>	Résztevővé válás egy közösségben
Befogadó	<i>A tanuló személye</i>	Periférikus résztvevő, tanonc
Tanító, facilitátor, közvetítő	<i>Az ismereteket átadó személye</i>	Szakértő résztvevő, csoporttag
Tulajdon/birtokolható javak	<i>A tudás jellege</i>	Gyakorlat/diskurzus/tevékenység
A tudás birtoklása	<i>A tanulási folyamat eredménye</i>	Részvétel, valahová tartozás, kommunikáció

Forrás: Sfard 1998:7

Engeström (2004) hívja fel a figyelmet mindkét paradigmával kapcsolatban, hogy a tanulási folyamat révén megszerzendő ismeretek, tudások gyakran instabilak, nem előre meghatározottak, ezért éppen a tanulás révén jönnek létre. A tanulás egy harmadik paradigmájának bevezetésére tesz javaslatot. Ez a tanulást mint olyan folyamatot írja le, amely a tanulók, a tanulási folyamat és a környezet folyamatos kölcsönhatása révén konstruál új tudásokat („tanulás mint konstrukció” – *learning as construction*). Különösen az innováció szempontjából van jelentősége az ilyen jellegű tanulásnak, amikor bizonytalan a környezet, és a szereplők nem rendelkeznek előzetes tudással az innovációs folyamat várható végtermékéről. Ez a modell egyúttal meg is haladja a tanulási kimeneteket hangsúlyozó elsajátítási és a tanulást kizárólag a szocializáció folyamatával azonosnak tekintő részvételi modelleket, a tanulásban érintett szereplők és környezetük közötti dinamika megragadása révén.

A munkahelyi tanulás modelljei mellett további alapkérdés a formális és informális tanulás viszonya. Formális tanulás alatt a szervezett keretek között, előre meghatározott tananyag alapján, a sikeresség kritériumainak külső meghatározása mellett, képzett tanár közreműködésével zajló és a megszerzett tudás formális elismerésével záruló folyamatot szokás érteni (Tynjälä 2007). A formális tanulás a részvételi modellhez kapcsolódik. Az informális tanulás ezzel szemben gyakorlati tevékenységekhez, munkafeladatokkal kapcsolatos tapasztalatokhoz, napi rutinokhoz kötődik, nem feltétlenül tervezett és/vagy tudatos, a résztvevők együttműködésére építő folyamat, amelyhez nem társul a megszerzett tudás formális bizonyítványokban való elismerése (Fuller at al 2004). Eraut (2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy az informális tanulást is érdemes differenciáltan kezelni az alapján, hogy milyen mértékben jelennek meg a tanulóval kapcsolatos intenciók. Az informális keretek között, munkahelyi környezetben zajló tanulás is lehet tanulási céllal létrehozott folyamat. Ezzel szemben implicit tanulásnak hívja azt a folyamatot, amikor az új tudások vagy készségek teljesen tudattalanul sajátítódnak el, azaz a tanulás egyéb emberi tevékenységek nem szándékolt következményeként megy végbe, anélkül, hogy a folyamatban részt vevők arról tudnának vagy tanulásként tartanák nyilván. Ez a fajta tanulási mód a hallgatólagos tudások korábban már bemutatott internalizációjával állítható párhuzamba.

A munkahelyi tanulás problematikája nem ismeretlen a magyar társadalomtudományi szakirodalomban. Az államszocialista tervgazdaság munkaszervezeti és munkaerő-piaci viszonyait tárgyaló elemzések közül több is foglalkozott a tanulás problémakörével. Héthy Lajos és Makó Csaba a győri Rába vagongyártó üzemében végzett vizsgálata arra mutatott rá, hogy a munkások egy csoportja a technológiai és üzemszervezési hiányosságok következtében hogyan tesz szert olyan tudásmonopóliumra, amely révén hatékonyan tud ellenállni az üzemvezetés teljesítménynövelést célzó nyomásának (Héthy–Makó 1970). A szerzők szemléletesen mutatják

be a kollektív érdekérvényesítéshez szükséges társadalmi tanulási folyamatot. Kemény István a hatvanas-hetvenes évek magyar ipari viszonyainak empirikus vizsgálata alapján mutatta be az anyagellátási problémákkal és a gyenge üzemszervezéssel küszködő vállalati környezetben a korlátozottan meginduló technológiai fejlődés kettős hatását, amely egyfelől eredményezi a munkaerő képzettségi szintjének emelkedését és az intellektuális elemek súlyának növekedését a szaktudásban, másfelől azonban megteremti a személyes és intuitív tudások és az ezekhez kapcsolódó informális tudásátadási folyamatok intézményesülését (Kemény 1990). Kertesi Gábor és Sziráczki György a hetvenes évekre jelentkező munkaerőhiány munkásmagatartásokra gyakorolt hatásainak elemzésében részletesen bemutatták a különböző munkavállalói csoportok körében differenciáltan jelentkező érdekérvényesítési stratégiákat és az azokra adott vállalati válaszokat. (Kertesi–Szirácki 1989) A képzetlen munkaerő korlátlan bevonására alapozott extenzív gazdaságfejlesztés tartalékainak kimerülése következtében fellépő munkaerőhiány kettős munkaerőpiaci struktúra létrejöttét eredményezte. A szocialista vállalatvezetés egyrészt törekedett a jól képzett, elit munkaerő megtartására, ezért a vezetés számára kiemelten fontos kulcspozíciókban (azaz nagy szaktudást és szakmai jártasságot igénylő munkakörökben) dolgozók esetében belső munkaerőpiacok jöttek létre, hierarchikusan szerveződő munkakörökkel és zárt besorolási és előrelépési rendszerrel. Ezek a részpiacok a formális szaktudás mellett a vállalatspecifikus tudások is döntő szerephez jutottak és a vállalatvezetés sok esetben formális, ám csak a vállalaton belül érvényesíthető elismertséggel záruló képzések elvégzéséhez kötötte az előrelépési lehetőségeket. Ezzel párhuzamos létrejött egy, a munkaerő vállaltok közötti mobilitásán alapuló foglalkozási munkaerőpiac, amelyen a munkások két nagyobb csoportja volt jelen. Az elsőbe azok tartoztak, akik nem töltöttek be kulcspozíciót a vállalatoknál, munkájukban nem volt szükség vállalat-specifikus tudásokra, de általános szakmai ismeretekre vagy tapasztalatokra igen. A második csoportot azok alkották, akiknek sem formális, sem tapasztalati tudása nem játszott döntő szerepet a munkafolyamatban („marginális munkaerő”). Az egyes részpiacok között nem volt horizontális mobilitás, és vertikális mobilitási csatornák is elsősorban az elit munkások számára létrehozott belső munkaerőpiacokon jöttek létre, akik számára a vállalatvezetés többnyire a vállalaton belül megszerzhető többlet-jövedelem elérésének lehetőségét is biztosította. A foglalkozási részpiacokhoz kötődő munkások egy része a második gazdaságban vállalt túlmunkával tudta növelni, illetve stabilizálni a jövedelmét, míg egy másik stratégia a munkahelyek közötti fluktuáció révén elért keresetnövekedés volt. A fluktuáció egyúttal tanulási folyamat is volt, amely lehetőséget biztosított az új és új munkafeladatok megismerése révén a tapasztalati tanulásra és a szükséges jártasságok megszerzésére.

Ide kívánczik még azoknak az alkalmazkodási, illetve tanulási stratégiáknak a megemlézése is, amelyekre Márkus István az általa utóparasztoknak nevezett, (szegény) paraszti gyökerű, ám ipari és mezőgazdasági nagyüzemekben munkát vállalók bemutatása kapcsán hívta fel a figyelmet (Márkus 1991). Az utóparasztok igen gyorsan voltak képesek alkalmazkodni a megváltozott és gyakran változó külső körülményekhez, nagyfokú tanulási képességről téve tanúbizonyságot. Ebben az alkalmazkodásban, az új szerepek és jártasságok megtanulásában történelmileg kialakult és megszilárdult központi törekvésük a tartós létbiztonság megteremtése volt, ami nagyon erős hajtóereje az előrelépésnek, ám egyidejűleg gátat is szab az aspirációknak.

A rendszerváltozás előtt készült elemzései értelemszerűen a bürokratikus koordinált államszocialista tervgazdaság viszonyai között szerzett tapasztalatokra épültek. Kérdés, hogy az átalakulás hogyan érintette a

munkahelyi tanulás lehetőségeit? Egyfelől a munkahelyi tanulás korábbi terei megszűntek vagy kisebb részben átalakultak, másfelől a poszt szocialista átalakulás időben egybeesett más, generikus változásokkal (globalizáció, az infokommunikációs technológiák robbanásszerű fejlődése, stb.), amelyek hatása bizonyosan érvényesült a munkahelyi tanulás kapcsán is.

A fenti kérdések tükrében érdemes rámutatni, hogy az elmúlt évtized társadalomtudományi kutatásai elsősorban a tanulás formális/informális dimenziójával foglalkoznak. Tót Éva életút-interjúkra alapozott kutatásában azt mutatja be, hogy az államszocializmus bukását követő átalakulás során a szaktudások tartalma radikális változásokon ment keresztül. A változások egyúttal az ismeretek megszerzésének módját is érintették (Tót 2008). Szabó Katalin arra hívja fel a figyelmet, hogy a közgazdaságtan szinte egyáltalán nem szentel figyelmet a (munkahelyi) tanulás problémájának, miközben a folyamatos technológiai, elsősorban információtechnológiai változások a munkavégzéssel szembeni követelményeket is átalakítják, és a korábban a munkavégzés természetes velejárójaként felfogott tanulás központi szerepet kap az alkalmazkodásban (Szabó 2008). Sík Endre a szocialista állami nagyvállalatok belső munkaerőpiacainak informális hierarchiájára jellemző tanulási folyamatokkal állítja párhuzamba az informális gazdaságban működő sajátos tudások megszerzésére kialakult mechanizmusokat (Sík 2008). A tanulmány a féllegális/illegális gazdasági tevékenységeket sikeres végzők csoportos szerveződéseinek logikáját mutatja be. A Sík által bemutatott informális tanulási mechanizmusok ugyanakkor nem közvetlenül szakmai/technikai vagy a munkavégzés módjára vonatkozó kompetenciákhoz, hanem a csoport sikeres működéséhez és fenntartásához kapcsolódnak (pl. a külföldön lomizók esetében a hazai értékesítőkkal való személyes kapcsolatok ápolása).

A munkahelyi tanulóval kapcsolatos vezetéstudományi kutatások fókuszja elsődlegesen a tudásmenedzsment, ezen belül is kivételes szerepet kap az infokommunikációs technológiák és a tanulás kapcsolata (Ferincz–Hortoványi 2014) és a tanulást támogató szervezeti infrastruktúra egyéb aspektusai (Hortoványi–Szabó 2006, Dobák–Ferincz–Hortoványi 2014). A vezetéstudományi megközelítésekben közös, hogy a szervezeti tanulóval kapcsolatos elméleti megközelítések alapján azt igyekeznek feltárni, hogy milyen tényezők járulnak hozzá az eredményesnek tekintett tanulási folyamatok hatékonyságához.

Érdemes hangsúlyozni, hogy a fenti kutatások ellenére is viszonylag kevés ismerettel rendelkezünk a munkahelyi tanulás olyan aspektusairól, mint a tanulási környezet szerepe vagy a munkahelyi tanulásnak a társadalmi integrációban betöltött szerepe. Ez utóbbi kérdés azért is érdemel kiemelt figyelmet, mert a társadalmi integráció szempontjából különösen fontos, hogy egy adott ország intézményei milyen mértékben képesek megvédeni az egyént a kiszámíthatatlan munkaerőpiaci kockázatoktól, illetve milyen mértékben ösztönzik az aktív munkaerőpiaci részvételt. Főként az utóbbi szemponthoz kapcsolódóan érdemes vizsgálni a vállalatokon belül zajló tanulási folyamatok foglalkozás-generáló, illetve -stabilizáló hatását. Továbbra is kérdéses, hogy a munkahelyi tanulás jelenlegi magyarországi praxisai milyen módon kapcsolódnak a hazai gazdaság és társadalom intézményi örökségéhez és milyen módon járulnak hozzá a poszt szocialista kapitalizmus magyar modelljének létrejöttéhez?

Ennek fényében a jelen kutatás munkavállalókkal készült interjúk alapján olyan kérdésekkel foglalkozik, mint:

- A tanulás tárgya: mit tanulnak a szereplők a munkahelyi tanulás során?
- A tanulás módja és a tanulási környezet: milyen módon és milyen szervezeti keretek között jutnak a tudás birtokába?
- Tanulás és integráció: milyen következményei vannak a tanulási folyamatokban való részvételnek a társadalmi integrációra?

III. MUNKAHELYI TANULÁS A MAGYAR VÁLLALATOKNÁL: EGY KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

A következőkben egy empirikus adatfelvétel eredményeinek elemzésével mutatjuk be azt, hogy a munkahelyi tanulás különböző aspektusai milyen módon függenek össze a magyar társadalom integrációs viszonyaival. Ahogy arra korábban már utaltunk, mind az integráció, mind pedig a tanulás *folymat*, amelynek jellegzetességeit számos társadalmi mechanizmus szabályozza. A folyamatok és a társadalmi mechanizmusok vizsgálatára elsősorban a kvalitatív módszerek alkalmazása tűnik adekvát eszköznek, mivel lehetőséget biztosít arra, hogy konkrét példákon keresztül váljon lehetővé az intenciók és a cselekvési motivációk sokféleségének megértése a maguk komplexitásában. A kvalitatív módszerek ugyanakkor arra is lehetőséget teremtenek, hogy a társadalmi gyakorlatok olyan rétegeit is megismerjük, amelyekről kevés rendszerezett tudással rendelkezünk. A cél nem elsősorban oksági magyarázatok argumentálása, hanem sokkal inkább a „hogyan” típusú kérdések megválaszolása, ennek következtében az elsődleges szervező logika nem a statisztikai értelemben vett reprezentativitás. Dahlmann és Huws az esettanulmányok három típusát különbözteti meg. Az általuk felállított tipológia nem csak az esettanulmányok, hanem általában véve a kvalitatív kutatások klasszifikációjára is alkalmas. A leíró célú kutatások a megfigyelt események leírását tartalmazzák. A feltáró kutatások egy korábban kevésbé ismert jelenség vagy jelenségek megismerésére töreksenek és alkalmasak előre meghatározott szempontok alapján következtetések levonására is. A magyarázó kutatások oksági összefüggések megvilágítására töreksenek, amelyek azonban – a kvalitatív módszerek érvényességi logikájából következően – többnyire csak a megfigyelés keretein belül érvényesek (Dahlmann–Huws 2007). Ez a klasszifikáció elsősorban a kutatóknak nyújt segítséget saját kutatási kérdéseik tisztázásában és az adekvát módszerek kiválasztásában, ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a tényleges kutatási gyakorlatban az egyes típusok korántsem különülnek el ilyen tisztán. Az alábbi tanulmányban keverednek a leíró és a feltáró elemek. A két szempont együttes alkalmazásával a cél nem az olvasó elbizonytalanítása, hanem a korábban említett kettős szempontrendszer egyidejű érvényesítése. A téma kapcsán felmerülő, korábban nem vagy nem kellő részletességgel vizsgált szociológiai problémák feltárása ugyanis nem nélkülözheti az azokhoz vezető tapasztalatok leírását.

Természetesen a kvalitatív módszereknek is megvannak a maguk korlátai. Ahogy említettük, céljuk nem a reprezentativitás, tehát nem alkalmasak arra, hogy a vizsgált populáció egészére statisztikai értelemben igazolható következtetéseket vonjunk le. Az eredmények interpretálásakor tehát figyelemmel kell lennünk arra, hogy következtetéseink nem a reprezentativitás, hanem a leírás, a feltárás és megértés korábban bemutatott logikáját követik.

Az itt bemutatott kvalitatív kutatás eredményei némileg eltérnek a munka világában végbemenő folyamatokkal kapcsolatos kvalitatív kutatások gyakorlatáról. Ezek többsége ugyanis nem egyéni életutak reprezentáci-

ójára, hanem egy szervezetre mint elemzési egységre fókuszál. Ebben a tanulmányban azonban egyéni interjúkat dolgozunk fel. A kis minta miatt igyekeztünk a mintavétel során arra törekedni, hogy a megkérdezettek köre minél heterogénebb legyen, azaz a munka világának különböző szegmenseit képviseljék. Interjúalanyainkat egy hagyományos és egy fiatal ágazatból válogattuk ki. Az előbbi esetben arra is törekedtünk, hogy magasan kvalifikált, gazdag szakmai tapasztalattal rendelkező munkásokat szólítsunk meg. A további interjúalanyokat az üzleti szolgáltatási területről választottuk, amely olyan, tudásintenzív iparág, ahol az átlagéletkor viszonylag alacsony, és a munkaerő jól képzett. Az egyéni fókusz természetesen nem jelenti azt, hogy ne vizsgálánánk a szervezeti kontextust is, hiszen korábban bemutattuk, hogy a munkahelyi tanulási folyamatok nem választhatók el azoktól a munkaszervezeti keretektől, amelyek között végbemennek. Ennek megfelelően igyekeztünk úgy összeállítani a mintát, hogy különböző vállalati méretkategóriákban és szegmensekben dolgozók is helyet kapjanak benne. Az egyéni életutak és élethelyzetek sokféleségére is tekintettel voltunk, hiszen a tanulóval kapcsolatos attitűdök és motivációk összefüggésben lehetnek az egyéni karrierutakkal és az ezekkel kapcsolatos aspirációkkal. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a megkérdezett interjúalanyokat, felidézve a kiválasztás szempontjait is.

2. táblázat. Az interjúalanyok bemutatása

Életkor	Nem	Ágazat/Vállalat	Foglalkozás/Szakmai életút
69	Férfi	Fémfeldolgozás/ Magyar állami nagyvállalat, majd KKV	Fémforgácsoló (marós)/ A szakmai életét egy nagy állami cégnél kezdte, majd a rendszerváltással az egyik privatizált utódcégben folytatta. Jelenleg nyugdíjas.
64	Férfi	Gépgyártás/ Multinacionális vállalat	Karbantartó/ Érettségit követően szerzett szakmunkás-bizonyítványt, majd különböző cégeknél dolgozott. Az elmúlt 25 évben gépek üzemeltetési karbantartásával foglalkozott, többnyire multinacionális cégeknél.
32	Nő	Üzleti szolgáltatás/ Multi (HR)	Csoportvezető/ HR területen dolgozott különböző munkahelyeken, mielőtt a szolgáltató központba került volna.
37	Nő	Üzleti szolgáltatás/ Multi (HR)	Részlegvezető/ Külkereskedelmi végzettséggel az idegenforgalomban dolgozott, majd átmeneti szakmai visszalépést követően viszonylag gyors karriert futott be egy nemzetközi háttérű üzleti szolgáltató központban.
40	Férfi	Üzleti szolgáltatás/ Multi (pénzügy)	Kiválósági központ vezető/ Pénzügyi területen szerzett diplomát, majd feldolgozóipari cégeknél dolgozott pénzügyi pozíciókban. Utána váltott a szolgáltató központokra, ahol kezdettől fogva közép, majd felső vezetői pozíciókat töltött be.
29	Nő	Üzleti szolgáltatás/ Multi (pénzügy)	Csoportvezető/ Pénzügy szakos diplomája van, a végzést követően viszonylag hamar a szolgáltató központban helyezkedett el.
29	Férfi	Üzleti szolgáltatás/ Multi (pénzügy)	Üzleti folyamatokat támogató menedzser/ Pénzügyi diplomával értékesítő területen dolgozott, majd egy multinacionális üzleti szolgáltató központban helyezkedett el.

A következőkben a korábban felvázolt tematika alapján mutatjuk be a kutatás legfontosabb eredményeit.

III.1 A tanulás tárgya

A munkahelyi tanulás egyik legfontosabb aspektusa, hogy a benne részt vevők milyen ismereteket, készségeket, kompetenciákat sajátíthatnak el, ami természetesen erősen függ a már meglévő tudásaiktól, jártasságaiktól. Ennek ellenére viszonylag kevés szisztematikus elemzés foglalkozik azzal, hogy voltaképpen mire irányulnak az intencionális vagy szándékolatlan tanulóssal összefüggésbe hozható munkahelyi környezetben zajló cselekvések. A következőkben ezért azt tekintjük át a mintába került alanyokkal folytatott interjúk alapján, hogy az adott szervezeti keretek között mi volt a tanulás tárgya. Ebben a tekintetben jelentős különbségeket tapasztaltunk az egyes vizsgált szektorok között. Viszonylag triviális, ám kellően nem elemzett az a tény, amelyet eredményeink is megerősítenek, hogy a szervezetek tevékenysége, illetve az interjúalanyok által végzett munka jellege döntően befolyásolja a tanulás tárgyát is, amelyet itt most csak a szisztematikus áttekintés miatt választunk szét az egyébként logikailag és a gyakorlatban is vele szorosan összefüggő tanulási módoktól. A tanulás tárgya szerint érdemes különbséget tenni a tanuló szubjektum által elsajátított, vagy a részvétel révén belsővé vált tényezők között azok jellegének tekintetében. Ebből a szempontból az alábbi tényezőket vizsgáltuk:

Tudások, ismeretek: a munkavégzéshez kapcsolódó tények, elméleti és gyakorlati ismeretek összessége.

Készségek: egy adott feladat végrehajtásának képessége.

Kompetenciák: annak a képessége, hogy a tudást egy adott kontextusban adekvát módon alkalmazzák.

Szabályok, rutinok: a munkavégzéshez kapcsolódó szakmai és/vagy szociális szabályszerűségek átlátásának, felismerésének képessége.

Az interjúk tapasztalatai alapján a tevékenység jellege, az ágazat, a munkaszervezet és az egyéni jellemzők (tapasztalatok, érdeklődés, motiváció) nagy mértékben befolyásolják, hogy a fenti elemek milyen kombinációja érvényesül a tanulási folyamatokban. Ennek megfelelően külön mutatjuk be az egyes ágazatokat, azonban végül egy átfogóbb összehasonlításra is kísérletet teszünk.

A fémforgácsoló (fémfeldolgozás)

Az interjúalany gazdag szakmai életutat képvisel. Pályáját az 1960-as évek elején kezdte egy vidéki – akkor még – kisüzemben, amely azonban a későbbiekben a KGST-n belüli buszgyártás kiemelkedő központja lett. Pályáját a rendszerváltást követően egy ideig az üzemben, majd a privatizáció után egy a vezető fémmegmunkálóból alakult kft-ben folytatta, illetve fejezte be. Szakmaválasztását két tényező befolyásolta: az egyik a családi kényszer, amelyben egyértelműen kifejezésre jutott, hogy a fiúgyermeknek minél hamarabb jövedelemszerző tevékenységet kell folytatniuk. A család a szakmaválasztásba nem szólt bele, arra elsősorban egy közeli rokon pozitív példája motiválta az interjúalanyunkat.

„Az általános iskola elvégzése után egyértelmű volt, hogy szakmunkástanulónak menjek. Nem azért, mert rossz tanuló lettem volna, hanem olyan megfontolásból, hogy minél előbb pénzt keressek. Az 50-es évek végén nagyon nagy szegénység volt, nem nagyon volt más választásunk. A bátyám akkor már marós volt, és láttam, hogy elég jól keres.” (Marós, 69 éves)

A szakmával kapcsolatos gyakorlati ismeretek tanulását viszonylag hamar elkezdte. A kor szakképzési rendszerében a hangsúly a gyakorlati képzésen volt, amit egy meghatározott rendszerben szerveztek meg. Az iskolai keretek között oktatott elméleti tárgyak száma és aránya fokozatosan csökkent a tanulásban való előrehaladással párhuzamosan, miközben az üzemi keretek között végzett tényleges termelő tevékenység aránya fokozatosan nőtt. A gyakorlati képzésben szinte a kezdetektől önállóan, saját felelősséggel dolgozhatott, ami nagyban hozzásegítette a szakmai alapok elsajátításához.

„A marós a fémforgácsoló szakmák csúcsa. Az Általános Mechanikai Gépgyárba kerültem inasnak. A TMK-ba kerültem, ahol volt két marógép, és én kerültem az egyikre. Felettünk volt a segéd, akkor így hívták azt, akinek volt tanítványa. Ott lestük el a szakmai fogásokat, közvetlenül a gép mellett. Elsőben talán három nap iskola volt és három nap gyakorlati – akkor még nem volt szabad szombat. Aztán másodikra ez leszűkült kettőre, és a végén egy napra. Másodikban gyakorlatilag már önállóan tudtunk dolgozni olyan munkákon, ami visszatérő munka volt. Például a második évemet a forgácsolóban töltöttem és szériamunkák voltak, például Kubába csináltak sajtuszárítót, de csináltunk katonai járműveket is. Persze felügyelet mellett, a segéd mondta az utasítást, mi csináltuk. Ez nagyon hasznos volt, mert a gyakorlatot nagyon meg lehetett tanulni, meg hozzáértők voltak. Aztán volt egy olyan hullám, hogy általános képzést indítottak, volt, hogy jött valaki érettségivel és nyolc szakmája volt, gyalus, ívhegesztő, meg ilyesmi. Csak éppen egyiket se tudta, hanem akkor tanulta meg azt, amiben elhelyezkedett. Volt persze egy rálátása mindegyikre, de nem igazán volt mély tudása.” (Marós, 69 éves)

A támogató közegben korán megtapasztalt autonómia és felelősségvállalás a szakma szeretetét eredményezte. A gyakorlati képzést elméleti oktatás is kiegészítette. Az elméleti tudás a gyakorlat révén került kontextusba, ami – mint azt a későbbiekben látni fogjuk – fontos elem lett a technológia-váltáshoz való alkalmazkodásban. Elsősorban a matematikai ismeretek voltak szükségesek a sikeres szakmai tevékenységhez.

„Az osztófej egy csodálatos műszer, azon minden osztást, ami a 360 fokba belefért, meg lehetett csinálni. Ugye K/Z az osztás, a K az osztófejáttétel, a Z a marandó fogszám. Ha nem volt olyan lyukkörünk, mondjuk általában törzsszámok voltak, mondjuk 40/13, azoknak nincs közös osztója, akkor azt hogyan oldod meg? Aki végeztek, a gépipariban, de nem marósok voltak, azok ezt nem értik. Volt olyan, aki ment vizsgázni és megkért, hogy mondjam el neki, de ahogy elkezdtem, már mondta is, hogy hagyjam abba, mert úgysem érti. A matematika itt nagy előnye, például a spirálmárás, ha egy nagy emelkedésű hornyot kell marni, akkor ott is ki kellett számolni képlet alapján, hogy lehet megcsinálni. Nagyon kellett tudni a szögfüggvényeket is, mert egy héten legalább kétszer találkoztunk olyan problémával, ahol kellettek a szögfüggvények. Akkor még táblázatból néztük és papíron számoltunk. Ezt meg is tanították, de igazán harmadikban éreztem rá a dologra, akkor értettem meg, hogy ebből fogok megélni.” (Marós, 68 éves)

Az elméleti tudások és gyakorlati tapasztalatok kombinációja eredményeképpen, amit az autonóm munkavégést ösztönző munkaszervezet is támogatott, az interjúalany nagyfokú jártasságra tett szert a fémforgácsolás különböző területein, különösen a szerszámkészítésben, ami a szakma egyik legösszetettebb és legmagasabb presztízsű tevékenysége. A nyolcvanas évek végén radikális változás következett be a technológiában, ugyanis megjelentek a számítógép-vezérelt CNC-marógépek. Ezek működési módja, teljesítménye és kezelése gyökeresen eltért a megszokott, manuális vezérlésű gépektől.

Az új technológiára való átállást interjúalanyunk komoly szakmai kihívásnak tekintette. Részben a vállalati támogatásnak és elvárásoknak köszönhetően, részben saját érdeklődésétől vezetve igyekezett elsajátítani a CNC-programozás alapjait. A tanulás – bár nem nélkülözte a szakirodalom tanulmányozását – alapvetően tapasztalati úton történt. Egy kolléga útmutatását követően a saját maga próbálta ki a gép működését és logikai úton kikövetkeztetni a programnyelv szintaxisát és működését. A korábbi, manuális gépeken szerzett tapasztalatok integrálása azonban korántsem volt magától értetődő. Ehhez szükség volt egy olyan absztrakciós szintre, amely lehetővé tette, hogy a konkrét tapasztalatokat elvont elvekként (még ha explicit módon meg nem is fogalmazva) transzformálja egy olyan munkakörnyezetbe, ahol az anyaggal való fizikai kapcsolat radikálisan lecsökken, és a gép vezérlése nem a beidegződött mozdulatok révén, hanem gépi kódokon keresztül történik.

„86-ban hoztak egy nagy megmunkáló központot, ami még akkor VILATI vezérlésű volt. Két embert, aki erre rákerült, azt beiskolázták Esztergomban, hogy legyen, aki majd minket betanít, ne csak az legyen, hogy az ember elolvas egy könyvet, és megpróbálja kitalálni, hogy hogyan kell megírni egy programot. Az is igaz, hogy a VILATI vezérlés valahogy logikusabb volt, mint a nyugati típusok, könnyebb volt megtanulni. Ott nem volt programozó, ránk volt bízva. Az a két ember megtanulta Esztergomban, és az egyik át is tudta adni. A másik az szakmai sovíniszta volt, hogy amit én tudok, azt tanuld meg te is, de én nem mondom meg. Meg irreális igényekkel állt elő, azt hitte, hogy akkor most lehet követelni. Nem is maradt a cégnél, így kerültem én a CNC-re. (...) Az öreg megírta egy programot és megmutatta. Talán egy hétig voltam vele, és addig tanultam. Nekem is megvolt az érettségim akkorra már, így képtelen voltam a számításokkal. De ezt nem számítógépen csináltuk, mert volt számítógép, de nem értettünk hozzá. Az szokott lenni, hogy végül már hatan lettünk, és akkor, akinek volt érettségije, az számolta ki az érintőpontokat, meg még amit kellett. Már csak rátartiságból se mentünk be a technikushoz, aki hozzánk képest értett a számítógéphez. Ő csak ellenőrizte azt, amit mi számoltunk. De azért kellett úgy egy év, amire úgy mentünk be, hogy akármilyen melót odahoznak, azt el merjük vállalni. Ez a CNC-technika annyira meg tudta ragadni az embert, mert ez annyival magasabb szintű volt a hagyományos marásnál és végül is mérnöki szinten lehetett dolgozni vele.” (Marós, 69 éves)

A manuális vezérlésről CNC-re való átállás jó példája a munkahelyi tanulási folyamatok összetettségének. Világosan kirajzolódik, hogy milyen módon kapcsolódik össze az elméleti tudás, a gyakorlati tapasztalat, a szakmai érdeklődés és a munkaszervezeti lehetőségek és kényszerek, amikor a tudás fejlesztésében minőségi változások következnek be, adott esetben egy magasabb absztrakciós szinten. Ez a szakmai tapasztalatok olyan rendszerezését jelenti, ahol a gyakorlati tudáselemek úgy állnak össze, hogy az egyén képes értelmesen átlátni a teljes munkafolyamatot és alkalmazkodni annak radikális változásaihoz is. Tudások, készségek és kompetenciák kapcsolódnak össze tehát, egymással szoros összefüggésben.

A technológiaváltozáshoz való sikeres alkalmazkodásban a bonyolultabb összefüggések és szabályszerűségek felismerése és megértése szükséges. Ehhez pedig, a kognitív képességeken és az akkumulált tapasztalatokon túl szükség van még valamire, amit talán a tanulás iránti belső igénnyel, illetve az ezzel kapcsolatos munkakultúrával azonosíthatunk. Érdemes tehát a szabályok elsajátításáról kettős értelemben beszélni: egyrészt a technika működésével és céljával kapcsolatos szabályszerűségek felismeréséről van szó, másrészt pedig magatartásbeli szabályok és attitűdök elsajátításáról.

„Volt olyan természetesen, hogy bakíztunk. Ez nem számított, mert abban az időben volt olyan jogcím, hogy megengedett selejtmennyiség, ami 3%-ban volt meghatározva. Az üzem sarkában ott volt a vasraktár, anyag volt, tehát ezzel nem volt gond. De azért nagyon oda kellett figyelni, mert ha nagyobb értékben hibázott valaki, az az önérzetre nagyon rosszul hatott. Akkor még nagyon önérzetes emberek voltak, mindenki adott a szakmájára. A szakmai becsület ma már hülyén hangzik, de akkor nagyon magas szinten állt.” (Marós, 69 éves)

A bemutatott mester-tanítvány modellben nem csak szakmai tudások átadása valósult meg, hanem olyan magatartásmintáké és morális szempontoké, amelyek befolyásolták a szakmához és a munkavégzés minőségéhez kapcsolódó viszonyt. A szakmai éthosszal való azonosulás ugyanakkor nem egyszerűen a munkához való viszonyban ölt testet, hanem egyúttal pozitív befolyással van a tanulással kapcsolatos aspirációkra is.

A karbantartó (gépgyártás)

Interjúalanyunk a fentitől némileg eltérő szakmai életutat járt be. A gimnáziumi évek után egy a Műegyetemre tett sikertelen felvételit követően kezdett el szakmát tanulni. Először elektronikai műszerésznek, majd villanszerelőnek tanult. A szakmunkás-bizonyítványok megszerzését követően változatos munkahelyeken dolgozott, különböző munkakörökben, de az utolsó csaknem három évtizedben az üzemviteli karbantartás lett a fő szakmai profilja. A gépkarbantartásnak ez a fajtája jelentősen különbözik a tervszerű megelőző karbantartástól, mert célja a termelés folyamatosságának biztosítása, azaz egy gép meghibásodása esetén „menet közben” kell beavatkozni és megtalálni a hiba okát, illetve kijavítani azt.

„Én az üzemviteli karbantartáson vagyok, ha valami elromlik, azonnal meg kell csinálnom, hogy a termelés folyamatos legyen. Elég speciális gépek ezek, mondjuk vasmagdarabolóból van Európában 10 darab, abból itt 5. Tekercselőgépből mondjuk, van 50 darab Európában. A gyártó cég nem adja ki az adatokat, a gépek természetesen számítógép-vezéreltek. A programokat nem ismerjük, nincs olyan kiképzett személyzet, aki értene hozzá, a gyártást támogató mérnökök is csak felhasználói szinten tudnak hozzájárulni.” (Karbantartó, 62 éves)

A karbantartó tevékenység nagy felelősséggel jár, és elmélyült szakmai ismereteket kíván. A szakmai tapasztalat, az analitikus készségek és az egyéb műszaki területek iránti nyitottság és fogékonyság elengedhetetlen feltételét jelentik a sikeres szakmai tevékenységnek.

„A karbantartás két részre oszlik. Vannak elektromos és mechanikus szakemberek. Általában egy elektromos és egy mechanikus alkot egy párt. Mindkettőből kevés van, és nagy velük szemben az elvárás. Igazság szerint egy jó, gyakorlott szakember ennyi pénzért nem jön ide. Az öregek maradnak, mert már nem ugrálhatnak. Akit felvesznek, az 35–40 év között vannak. A fiatalok általában nem felelnek meg, mert nincs elég tapasztalatuk, az idősebbeket meg be se hívják, nem is foglalkoznak velük.” (Karbantartó, 63 éves)

A hibakeresés folyamata logikailag jól felépített processzus, de komoly intuitív készségeket is igényel. Az intuíció alapját ezekben az esetekben a szakmai tapasztalatok, a gyakorlati példák és a logikai készségek sajátos kombinációja adja meg. Fel kell hívni a figyelmet ugyanakkor, hogy a problémák komplex jellege miatt alapvetően kollektív tudások kombinálására van szükség.

„Volt itt sok dolog, ami nekem is új volt. Ezeket meg kellett tanulni. Vagy elmondják az idősebbek, vagy rá kell jönni. Az nagyon fontos, hogy a társszakmákba is bele kell látni. Át kell látni a gép működését, ezért egy elektromos képzettségű embernek értenie kell a pneumatikához, hidraulikához, mechanikához is. Először is kell tudni dönteni, hogy egy gépnél elektromos probléma van-e, mert az esetek 80%-ában is-is. Például a gép kiír egy hibaüzenetet, hogy leállt egy motordriver, akkor most mi van? A driver rossz, a motor szorul, a mechanikával nem stimmel valami, egyéb feltételek nem működnek, például programhiba van. Ezért vagyunk párban. Sokszor hibaüzenet sincs, csak azt látjuk, hogy a gép megállt, és akkor megpróbáljuk kitalálni, hogy mi a baj. Ha megvan a hiba, akkor jön az, hogy melyikünk csinálja meg. Mivel párban vagyunk, és egymásra vagyunk utalva, mindenki segít a másiknak.” (Karbantartó, 63 éves)

A tudáskombináció kényszere kedvez az együttműködés kultúrájának, amit a munkavállalók hasonló élethelyzete, azaz az életkorukból fakadó munka- és élettapasztalatok és a foglalkoztatási életpálya lezáruló szakaszának közelsége támogat.

Az üzleti szolgáltatásokban dolgozók

Nyilvánvaló, hogy a feldolgozóipar és a szolgáltató szektor működése számos tekintetben különbözik egymástól. Többek között eltérő a munkafolyamat jellege, a szellemi tevékenységek dominanciája, a felhasznált tudások természete, a technológia használata, stb. Mindezek a különbségek – elvileg – a tanulási folyamatok különbözőségét is indukálhatják. A következőkben ezen kérdés vizsgálatára feldolgozzuk azoknak az interjúknak a tapasztalatait, amelyeket a szolgáltató szektorban dolgozó munkavállalókkal készítettünk. Mivel maga a szolgáltató szektor is erősen differenciált, itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az interjúalanyok mindannyian a tudás-intenzív üzleti szolgáltató szektor valamelyik cégénél dolgoznak. Ezeknek a cégeknek a sajátossága, hogy nem lakossági ügyfeleknek, hanem más vállalatoknak nyújtanak különféle, az üzletmenetet támogató szolgáltatásokat, pl. HR, pénzügyi szolgáltatások, ügyfélszolgálat, stb. Interjúalanyaink szolgáltató központokban, úgynevezett SSC-kben, azaz *Shared Service Center*-ekben dolgoznak. Ezeket a központokat multinacionális cégek hozzák létre, kezdetben a saját üzleti folyamataikat támogató szolgáltatások kiszervezésére, de a központok többsége külső ügyfeleknek is nyújt szolgáltatásokat.

Érdemes röviden áttekinteni, hogy melyek azok a tudások, képességek és kompetenciák, amelyekre a szektorban dolgozóknak szüksége van. Mivel nemzetközi cégekről van szó, a nyelvtudás alapvető elvárás minden munkavállalóval szemben, sőt, az ügyfélkapcsolati területeken gyakori elvárás a két vagy inkább három idegen nyelv ismerete.

„Itt nem kérnek az embertől nyelvvizsgát, de mivel a felvételi interjú is nagyon sokszor angolul zajlik, tehát innentől kezdve az ember már ott fel tudja mérni, hogy a jelentkezőnek milyen szintű angol nyelvtudása van. Itt erős és folyékony nyelvtudásra van szükség a mindennapi munkához, főleg azért is, mert a csoportunk is eléggé nemzetközi. Nem tudom pontosan, a csoportunkból mennyi a külföldi, de volt olyan időszak, hogy 60% felett volt a külföldiek aránya. Egymás között is nagyon sokszor angolul kommunikálunk, a megbeszélések rendszerint angolul folynak, főleg azért, mert ugye az esetek többségében tényleg van külföldi az adott megbeszélésnek a résztvevői között, tehát onnantól kezdve természetes, hogy angolul tartjuk az egészet. Úgyhogy inkább azt mondanám, hogy nálunk, az hogy valaki angolul tud, az tényleg alap, mert az annyira szükséges a munkához, tehát az beugró követelmény, az nem mérce, hanem a mérés utána következik a szakmai háttérrel.” (Területi vezető, 34 éves)

Bár üzleti szolgáltatásokról van szó, a munka számos esetben jár közvetlen ügyfélkapcsolattal, és az elvárások ennek megfelelően alakulnak.

„Mivel ez egy szolgáltató központ, amire nálunk szükség van, az az ügyfél-centrikusság. Kommunikáció, írott és beszélt kommunikáció és stressz-menedzsment. Vannak nagyon nehéz ügyfelek, akiket kezelni kell, és meg kell érteni, hogy emberek vagyunk.” (HR csoportvezető, 34 éves)

Mindenképpen szükség van tehát olyan interperszonális készségekre, amelyek képessé teszik a dolgozókat az emberi kapcsolatok felvételére és fenntartására. Ezek egy része egyszerű viselkedési szabály, de olyan tényezők is ide tartoznak, mint a kulturális különbségek ismerete és kezelni tudása, és a saját érzelmek feletti kontroll képessége. Érdeemes ugyanakkor hangsúlyozni, hogy szolgáltató központokban is differenciált tevékenységek vannak jelen, és az egyes tudáselemek eltérő kombinációira van szükség a különböző területeken. A pénzügyi szolgáltatásokat nyújtó szervezetnél/szervezeti egységnél a szaktudás és a munka-, illetve szakmai tapasztalat nagy súllyal esik latba.

„A mi részlegünkön viszonylag mély pénzügyi tudás kell. Nem feltétlenül szükséges, hogy valaki egy meghatározott egyetem pénzügyi szakán végezzen, sőt egyetemi diploma sem szükséges, tehát főiskolai diplomával végzett munkatársak is vannak, de mindenképpen kell, hogy bizonyos munkatapasztalattal rendelkezzen. Tehát a 'pricing'-on nem szokás felvenni kezdőket, jó átlagban azért legalább két-három éves, az adott területhez kötődő munkatapasztalatra van szükség, vagy pedig valamilyen más munkatapasztalatra, mondjuk egy erős pénzügyi háttérrel. Tehát itt tényleg nem azért, nem kezdjük el magyarázni az alapoktól a pénzügyeket, hanem a kollegákat az adott specifikus dolgokra tanítjuk be, és ilyen szempontból én azt mondom, hogy így itt a center szintjén viszonylag magas szint, ami nálunk a felvételi szint.” (Csoportvezető, 27 éves)

A szakmai tudás és a szociális készségek mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap az innovációra, az újtásra való képességek fejlesztése is. Ehhez elsősorban analitikus képességek, rendszerszintű gondolkodásmód és kreativitás kell, legalábbis az olyan munkakörökben, ahol a munkavállalók más dolgozók munkáját irányítják vagy felügyelik. Ezek a képességek elsősorban tapasztalati úton fejleszthetők és elsajátításukhoz időre van szükség.

„Én szeretek mindent megkérdőjelezni, és ugyanezt várom azoktól az emberektől, akik ezeket a csapatokat vezetik, hogy kérdőjelezzék meg, hogy miért csinálják azt, amit csinálnak, mert az alapján fogják igazából megérteni, tudni. Amikor az a válasz, hogy »mert így csináltam eddig«, az nem válasz. Az a cél, hogy tényleg meg is értsék, és az alapján próbáljanak valamilyen új ötlettel előállni.” (Kiválósági központ vezető, 40 éves)

A szabályszerűségek megértése és megtanulása ezen a területen is fontos, ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy itt is több szinten megy végbe. Az interjúk alapján legalább három területen fontos a szabályok működésének tudatosítása. Az egyik a munkafolyamat szabályozottsága, amely erősen vállalat-függő. Az elmúlt évek egyik legfontosabb törekvése, amely tulajdonképpen a kiszervezések logikája mögött áll, az üzleti és a hozzájuk kapcsolódó munkafolyamatok szabványosítására irányuló igyekezet. A vállalatok igyekeznek a munkát a lehető legnagyobb mértékben szabályozni, és minden új belépő munkatárssal szemben alapvető elvárás, hogy a munkafolyamatokra vonatkozó szabályokat a lehető legmélyebben sajátítsa el. Ez természetesen nem mentes a belső konfliktusoktól, hiszen a gyakorlatban számos olyan ügy van, amit nem lehet az előre megfogalmazott

szabályok szerint kezelni, ugyanakkor a szervezetek erősen szankcionálják a szabályoktól való eltérést, még akkor is, ha ez számukra pénzügyi veszteséggel jár.

Főleg az értékesítőket hozzák nehéz helyzetbe. Eddig meg tudtunk csinálni bizonyos dolgokat, mert eddig úgy írták meg, ahogy akarták. Mondok egy nagyon egyszerű példát. Most új rendszert vezettek be, és a mi feladatunk a szerződések előkészítése egy rögzített rendszer alapján. Tehát, ha eddig az ügyfélnél két ember írta alá a szerződést, akkor az értékesítő megtehetette, hogy aláírhatja mindkét fővel, mert a szerződés egy egyszerű Word dokumentum volt. Most, az új rendszerben ezt már nem tudjuk megcsinálni neki, hiába kéri, a rendszer csak egy aláírást enged meg. A mi General Manager-ünk meg is mondta, hogy sztenderdizálni fognak, és lehet, hogy néhány ügyfél elmegy, de a legfontosabb, hogy világszinten egységes rendszert használjunk, és akkor a tudás is jobban átlátható lesz mindenhol.” (Üzleti folyamatokat támogató menedzser, 29 éves)

A látszólagos merevség ellenére a folyamatokra vonatkozó szabályok nincsenek kőbe vésve. A szervezet vezetése részéről elvárás, hogy időről időre felülvizsgálják őket, és ebben tág teret engednek a dolgozói kezdeményezéseknek. Ez a másik szint, ahol a szabályszerűségek felismerése és megértése megjelenik. Ez már egy magasabb szint, csak azok képesek ebbe a munkába bekapcsolódni, akik átlátják a szolgáltatási folyamat egészét, képesek megérteni a szabályok közötti összefüggéseket, és rendelkeznek olyan elméleti tudásokkal is, amelyek lehetővé teszik a változtatási javaslatok megfogalmazását. Ezekben az esetekben az új tudás szakmai/elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok szintéziseként jön létre.

„Nekem szívem csücske a módszertan. Egy kolléganőmmel együtt csináljuk, ez az árazás elméleti része. Főleg annak a szabályrendszernek a kidolgozására vonatkozik, ami alapján dolgozunk. Ezek adatbázisokban vannak tárolva, amit időről időre felül kell vizsgálni. Egyrészt a szövegezést meg kell nézni, hogy elavult-e, másrészt az audit szempontjait is figyelembe kell venni. Ez már száraz pénzügyi elmélet, kell hozzá affinitás. Itt van lehetőség a kreatív gondolkodásra, persze a szabályrendszer keretein belül. Az alapvető pénzügyekben nincs változás, ahogy az ember az egyetemen tanulta, az alapvető függvények, azok nem változnak. Az alapvető pénzügyi kalkulációs számítási módszerek sem nagyon változnak. Ezek alkalmazásában azért én azt mondom, hogy viszont sokat lehet újítani, és sokat lehet azon gondolkodni, tehát úgy fejleszteni a dolgokat, hogy ugyanahhoz az eredményhez hogy lehet sokkal kisebb munkaráfordítással és időráfordítással eljutni. Ez ugye teljesen különböző, és a pénzügyek terén itt van a nagy fejlesztési lehetőség, hogy tényleg az elméleti háttérrel hogy lehet minél hatékonyabban a gyakorlatba átültetni. Ahogy az ember egyre tapasztaltabb, az ember elkezd gondolkodni azon, hogy miért is töltök én el ezzel ennyi időt. Amikor az ember kap egy feladatot, hogy csináljon meg egy számítást, akkor Excelben viszonylag egyszerű, ha ismeri a képleteket, megvannak a megfelelő függvények és kész. De az már nehezebb, amikor egy bonyolultabb árazó rendszerben kell dolgozni vagy nagy szériában kell számolni, mondjuk, 5000 termékre kell elvégezni a kalkulációt. Itt már érteni kell, hogyan működik a rendszer, melyik funkciókat hogyan tudja az ember használni, vagy mi van akkor, ha kapunk egy hibaüzenetet, akkor az mire utal, miért is kaptuk, tényleg hiba van, vagy csak javításra szorul a rendszer? Tehát azért ilyen téren én azt mondom, hogy mindig is lesznek fejlesztési lehetőségek.” (Csoportvezető, 29)

Paradox módon éppen a bizonyos mértékű túlszabályozottság és a teljesítmény-követelmények kettősségéből fakad az innovációra, kreativitásra való kényszer. Ez a fajta képesség a napi problémamegoldás gyakorlatában formálódik, arról azonban egyelőre kevés tapasztalat van, hogy egy adott területen való probléma

megoldásán túl alkalmazható-e ettől eltérő szituációkban. Másképp fogalmazva, a szabályok és a gyakorlati igények ütközése kreatív megoldások keresésére ösztönzi a munkavállalókat, azonban ezt a fajta kreativitást a szabályok okozta kényszer szüli, és erősen kérdéses, hogy egy másfajta környezetben milyen mértékben hasznosíthatók az így szerzett képességek.

„Itt nem elég, hogy bemagolom és vissza tudom mondani, de igazából nem tudom, miről beszélek, és nem tudom, hogy ez mit jelent a munkámmal kapcsolatban, a munkámat érintően. Itt a mi részlegünkön tényleg nem arról szól a munkánk, hogy kap valaki egy leírást, és akkor a szerint feldolgozza és kész. Tehát itt nincs két egyforma ügylet, itt tényleg az emberi tudásra van szükség. A kreativitásra, amikor kilátástalannak néz ki a dolog, hogy hát ennek se felelünk meg, annak se, akkor hogy lehetne mégis kihozni ebből azt, ami mindenkinek jó.” (Üzleti folyamatokat támogató menedzser, 29 éves)

A pénzügyi területtől némileg eltérnek az olyan területek, ahol az ügyfelekkel való kapcsolattartásnak nagyobb szerepe van. A folyamatokra vonatkozó szabályokon túl itt nagyobb mértékben van szükség olyan szociális készségekre, amelyek az emberek közötti kapcsolatok kialakításában és fenntartásában játszanak fontos szerepet. Ezek gyakran íratlan kommunikációs szabályok és viselkedési normák, amelyeket középosztálybeli környezetben szocializálódva lehet elsajátítani. A sokszor hangsúlyozott nyelvtudás sem merül ki a nyelvtanilag helyes kommunikációban, hanem ismerni kell a nyelvhasználat bizonyos szociális aspektusait is.

Láthattuk, hogy a tudások és kompetenciák különböző kombinációira van szükség a feldolgozóiparban és a szolgáltató szektorban, sőt ez utóbbi is differenciált ebből a szempontból, azonban olyan tendenciák is azonosíthatók, amelyek éppen a két terület közeledését mutatják. Elsősorban arra utalunk itt, hogy a számítástechnika megjelenésével a termelésben is felértékelődnek azok a tevékenységek, amelyek nem az anyagok közvetlen fizikai megmunkálásához kapcsolódnak, hanem szimbólumokkal kapcsolatosak, azaz jelek, adatok, számok, vizuális reprezentációk fel- és átdolgozását jelentik (Reich 1991).

A sikeres munkavégzéshez szükséges kompetenciák mindkét terület esetében fontosak, de némileg eltérő tartalommal. A feldolgozóiparban elsősorban a technikai, az üzleti szolgáltatásokban inkább az analitikus és szociális kompetenciák szerepe döntő. Közös ugyanakkor mindkét területen a problémamegoldás képessége iránt megmutatkozó igény. A problémák természete eltérő: az üzleti szolgáltató szektorban főként a vállalatok belső szabályozási folyamatainak bürokratikus merevsége és az üzleti szituációk sokféleségének ütközéséből fakad, addig a feldolgozóiparban elsősorban műszaki jellegűek. A merev szabályozás a szolgáltató szektorban, illetve az erőforrások korlátozottsága a feldolgozóiparban kreatív megoldások keresésére ösztönzi a szereplőket. Mindkét esetben közös, hogy az így létrejött tudást kollektív módon teremtik meg a szereplők, ugyanakkor az nem kodifikálódik, tehát a megőrzése és megosztása esetleges, többnyire konkrét személyekhez kapcsolódik.

III.2 A tanulás módja és a tanulási környezetek

A munkahelyi tanulás szervezeti keretek között megy végbe, és eredményességét nagyban befolyásolja a munkahely mint tanulási környezet működése. Ebből a szempontból a tanulási környezethez tartoznak a szervezetek formális képzésekbe való beruházásai, a tanulást támogató atmoszféra és munkafolyamatok is. Magában foglalja a szervezeti kultúrának mindazon elemeit, amelyek tanulásra bátorítják és ösztönzik a szervezet tagjait,

legyenek azok egyének vagy csoportok. Ide tartoznak a szervezeti kultúra legtágabb értelemben vett elemei, amelyek a tanulást ösztönző atmoszféra kialakításában szerepet játszanak, és amelyek a szervezetek tagjait, mind a munkavállalókat, mind a vezetőket a problémamegoldásban való aktív részvételre és új utak keresésére bátorítják. A vállalati kultúra tanulást támogató elemei között nem csak az explicit vagy ki nem mondott értékek és normák szerepelnek, hanem mindazok a szimbolikus és materiális ösztönzők, amelyek jutalmazták, azaz az egyén és a szervezet egésze számára vonzó befektetéssé teszik a tanulásban való részvételt.

Viszonylag kevés figyelem jut ugyanakkor arra, hogy a vállalati kultúra egyes elemei, így például a teljesítményhez kapcsolódó ösztönzés és szankciórendszer közötti konzisztenciákat vizsgálja, a deklarált célokkal inkonzisztens, a tanulás szempontjából inadekvát ösztönzők akár nem szándékolt módon is ahhoz járulhatnak hozzá, hogy a tanulásban való érdekeltséget alacsony fokon tartsák.

A tanulási folyamatok támogatása nagyon eltér az általunk megismert példákban. A nemzetközi háttérű cégek természetesen jelentősebb forrásokkal rendelkeznek a tudás fejlesztésébe való beruházásokhoz, a jelek szerint azonban eltérések vannak a formális munkahelyi képzésekkel kapcsolatos vállalati politikák területén. A fémfeldolgozó cégnél dolgozó interjúalanyunk példája azt látszik igazolni, hogy a szakmai szocializációnak a tanulásra való hajlandóság és a konkrét tanulási gyakorlatok szempontjából is döntő jelentősége van. Az ő esetében tipikus mester-tanítvány viszony volt a szakma elsajátításának alapja, amely során nagyfokú önállóságot élvezett, és lehetőséget kapott olyan szakmai (nem kizárólag gyakorlati) alapkészségek megszerzésére, amelyek nélkülözhetetlenek voltak számára a gyakorlati problémák megoldásában, beleértve a radikális technológiaváltást is.

„A segédek fölött ott volt a mesterünk, aki azzal foglalkozott, hogy a gyárban alkalmazott ipari tanulóknak ő volt a mestere. Őtőle nem sokat tanultunk, mert arra ott volt a segéd a gép mellett. Nekem szerencsém volt, mert akkor még nem volt busz, a két műszakból nem tudtam volna hazajönni, ezért a TMK-ba tettem, ahol nem szériában dolgoztunk. A mai napig emlékszem mindenkire. Ez a Karcsi bácsi, mintha apánk lett volna. (...) Karcsi bácsi, az oktatónk, mindig mondta, hogy tegezzük, de nem állt rá a szánk. A mai napig így van. Sose felejtem el, amikor mutatta, hogy hogyan kell csinálni a spirálmárást, fogott egy A20-as lapot és az átlónál húzott egy piros vonalat, és mutatta, hogy ez a csavarvonal, és hogyan kell kiszámolni, hogy mekkora az emelkedés szöge és hossza. Úgy el tudta mondani az öreg, hogy soha nem felejtettem el, ezeket a kódokat meg három nap alatt elfelejttem” (Marós, 69 éves)

A biztos szakmai és morális alapok mellett a kényszerek is abba az irányba hatnak, hogy a tanulás informális módszerei kerüljenek előtérbe. Az erőforráshiányos vállalat rákényszerül, hogy dolgozói szakmai érdeklődésére és személyes fejlődéssel kapcsolatos belső ambícióira alapozva támogassa az informális tanulási folyamatokat és a tudásátadás és-fejlesztés ilyen jellegű praxisait.

„Egy programozót meg kell fizetni. Egy mérnök kér 500 nettót, és azt nem tudják kifizetni neki. Mindig az izgatott, hogy mennyi mindent tud ez a gép, de én nem tudom kihozni belőle. Mi megtanultuk és megcsináltuk magunk. Egy gömbfej marásánál meg lehetett csinálni tíz mondatból, de akkor nem körinterpolációval csinálod, kiszámolva az érintőpontokat, mert akkor több száz sor. Egy mérnök így csinálná. Sokszor hazahoztam a könyvet, Programozás II. volt a címe, abból tudtam meg, hogy mi a pontos gépi kód.” (Marós, 59 éves)

Az ösztönzési rendszer közvetlenül nem támogatja a tanulásban való részvételt, indirekt módon azonban igen. Egyrészt azzal, hogy olyan bizalmi légkört alakítottak ki a vállalatnál, amely nagymértékben épít a szakmunkások munkafolyamatban élvezett autonómiájára és önértékelésére. A vállalaton belül az elmélyült szaktudás informális presztízst jelent, és individuális szinten a jártasság biztonságteremtő élményét nyújtja a dolgozók számára. Az e mögött meghúzódó logika mentes a piaci jellegű, racionális kalkulációtól, a szakmában való jártasság önmagában is értéket képvisel, amelyet a vállalatvezetés a kontroll hiányával vagy nagyon közvetlen alkalmazásával ismer el.

„A szakmai becsület: nekem kilenc üzemvezetőm volt, mindegyik, aki volt, az maximálisan megbízott bennünk. Ha mi azt mondtuk, hogy ennyi meg ennyi idő alatt lehet megcsinálni, akkor elfogadták. Ránk volt bízva minden, de a felelősség is a mienk volt. Itt, hogyha kérdeztél, akkor nem nagyon voltak annyira képbén, mint mi, akik azzal foglalkoztunk. Tanácsot nem nagyon tudott adni egy csoportvezető vagy egy művezető vagy egy üzemvezető. Nagyon kevés olyan vezető volt, aki értett is volna hozzá ennyire. Ebben a garnitúrában minden vezető megbízott. Nyugodtan bemehettünk éjszakára anélkül, hogy bárki ránk nézett volna, mert tudták, hogy nálunk a munka az első.” (Marós, 59 éves)

Ez a személet formálja azt a kellemetlen érzést, amely a szakma „felhígulását” és a forgácsoló szakmai képzés erodálódását kíséri.

„A marósképzés egyszer csak megszűnt, egyszer csak azt vettük észre, hogy nincsenek tanulók. Aki jött, egy fiatal gyerek, ismertem az apját, mondom, hogy vállalom, hogy betanítom. Eltelt két hónap és mondta, hogy hát én nem ezt tanultam. Mondom, mit tanultál? Hát én CNC-esztergálást tanultam. Annyira azt hitték, hogy a forgácsoló az forgácsoló, hogy mindent előlről kezdett volna kezdeni. A programozása is más, meg hát ugye a marásnál három tengely van, az esztergánál meg csak x, y. Meg az önbizalomhiány, mert hát látta, hogy minden rajtunk áll. A fiataloknak nem volt gyakorlata, vagy munkanélküliek jöttek, azok aztán teljesen meg voltak akasztva. Nem volt ember, talán ma sincs.” (Marós, 59 éves)

A gépipari területen működő multinacionális vállalat karbantartó részlegénél a fentiekől eltérő gyakorlatot láthatunk. A cégnél van formális képzés, de ez elsősorban olyan kiegészítő tevékenységekre irányul, amelyek esetében a szabályok írják elő a szakképzettség hivatalos megszerzését.

„Nálunk sokféle tevékenység van, többnyire betanított munkában végzik. Egy alapszakma azért nem árt, egy hegesztőnek például mindenképpen kell a szakmunkás-bizonyítvány. Ilyen alap tanfolyamokat tartanak. Ha mondjuk valaki hegesztő és nincs mondjuk tűzvédelmi képzettsége, akkor tartanak neki. Ha valakinek daruzni kell, akkor elküldik egy darustanfolyamra. Egyéb képzés nincs. Fiatalokat nem látok. Akit felvesznek, azt a munkaközvetítő küldi, és a cég kész embereket vár. Az az elképzelés, hogy ne itt tanulja meg a szakmát, csak ilyen kis kiegészítő képzéseket hajlandók adni.” (Karbantartó, 63 éves)

Érdeemes hangsúlyozni, hogy a cég képzési gyakorlatában az életkori szempontok is szerepet kapnak. Feltehetően gazdaságossági megfontolásokból elsősorban a fiatalabb, képzett szakmunkásoknak van lehetőségük arra, hogy szakmai vonalon tovább képezzék magukat.

„Nem mondják ki nyíltan, hogy öreg, már nem feccölünk bele. Például a mi csoportunkban is van PLC programozási tanfolyam, de szigorúan csak a fiatalabbakat küldik el, időseket soha. Nem kifizetődő. A fiatalabbaknál viszont megvan a kockázat, hogy elmegy.” (Karbantartó, 63 éves)

Annak ellenére van ez így, hogy a szakmai elvárások magasak, a műszaki követelmények, a technológiai tényezők pedig nagyon gyorsan változnak. A változásokhoz való alkalmazkodásban nem elég a már megszerzett rutinokra támaszkodni, hanem a már meglévő ismeretek folyamatos bővítésre van szükség.

„Az én szakmámban a folyamatos tanulás elengedhetetlen. Én is folyamatosan megvettem és megveszem a folyóiratokat, meg a szakkönyveket. Nem úgy, hogy iskolába beülni, de önmagamot képezni kell. Amit a szakmunkásképzésben tanultam, annak legfeljebb a 10%-át használom, a többit utána tanultam.”
(Karbantartó, 63 éves)

Az egyéni tanulási ambíciók mögött szakmai értékekkel és fejlődési vágygal kapcsolatos motivációk húzódnak meg, amelyek nem kapnak intézményesült támogatást. Ahogy láttuk, a szakma sikeres gyakorlásához jó logikai és intuíciós készségekre van szükség, de ehhez elengedhetetlen a technológia ismerete is. Ezzel kapcsolatban informális kollektív tanulási folyamatokra láthattunk példát, amelyek azonban nyilván esetlegesek, a külső feltételrendszer kedvezőtlen változásaival szemben sérülékenyek.

A szolgáltatóipari példákon keresztül sokkal tudatosabb emberi erőforrás-fejlesztési politikákat és gyakorlatokat láthatunk. A magas minőségű munkavégzés alapfeltétele a jól képzett munkaerő, és a cégek számos módon támogatják a munkahelyi tanulási folyamatokat.

Egyrészt számos formális képzésben van lehetőség részt venni a munkavállalóknak, az új belépők számára pedig egyenesen kötelező a részvétel. Ennek részben a korábban már bemutatott szabályozottság az oka, a munkavállalóknak tisztába kell kerülniük a munkafolyamat szabályaival. Ez a fajta belépő tréning ugyanakkor szocializációs funkciókkal is bír, bevezetést kínál a vállalati kultúrába.

„Vannak nagyon jó felkészítő programok különben arra, hogy különböző kultúrákban különböző dolgok, vagy azonos dolgok mit jelentenek és hogyan csapódnak le. Tehát ez is össze van gyűjtve szintén egy adatbázisban, ami elérhető. (...)Prezentációs tréningek, a kommunikációs képességek fejlesztésére irányuló tréningek, Excel tréningek. Van egy belső tréner csapat, ami kimondottan ezeknek a tréningeknek a kialakításával foglalkozik. Mindemellett nálunk a részlegen belül is van egy ember, aki azért felelős, hogy felmérje a részlegen belüli képzési igényeket, és kialakítsa ehhez a mindenféle programot, képzési programot. Nagymértékben részt vesz az új munkaerő felvétele után kialakított tréningekben, ami sokszor munkaspecifikus, és sokszor általános kép arról, hogy mi is az a szolgáltató központ, hogy kerültünk ide és mit csinálunk mi a HR-ben, és milyen egyéb másik üzleti egységekkel dolgozunk együtt és miért.”
(Részlegvezető, 37 éves)

A formális tréningek mellett informális tanulási utak is vannak. Ezekben kiemelkedő szerepet kap a csoportmunka és a kollektív tanulás. Ezen a területen működnek bizonyos kényszerek, a kölcsönös egymásrautaltság miatt a munkavállalók érdekeltek a tudásmegosztásban. Gyakori, hogy a túlzott mértékű munkaterheket meg kell osztani, ez pedig csak úgy lehetséges, hogy mindenki a lehetőségek szerint igyekszik átlátni a többiek feladatait is. Formális munkaköri csere ugyan nem működik, de spontán módon kialakulnak olyan folyamatok, amelyek kimenetükben erre emlékeztetnek. Az egyéni érdekek mellett ehhez olyan bizalmi viszonyokra is szükség van, amelyek támogatják a viszonyossági alapon szerveződő tranzakciókat. Ebben segít a dolgozók hasonló életkora és szakmai szocializációja is.

„Egymást is fejlesztjük, amikor a folyamatokat fejlesztjük, ez ilyen öntevékeny módon működik, annak ellenére, hogy strukturáltan ezt most nem tudjuk vinni. A mi csapatunkon belül nagyon támogatjuk egymás munkáját. Főleg azért, mert azért nagyon egymásra is vagyunk szorulva. Nagyon sok olyan terület van, ahol kisebb-nagyobb csoportokban együtt dolgozunk, és akkor nyilvánvalóan akkor jó, hogy ha hatékonyan tudunk dolgozni, ha a másik ember is érti, hogy miről beszélünk, hogy ha meg tudjuk osztani azt a munkát. Sokszor elég rövid határidőkkel dolgozunk, tehát egy nem nagy komplexitású ügynél pár órától maximum 24 óráig terjed a határidő. Előfordul, hogy valakihez nagyon sok kérés érkezik, és ha csak fél órát is kell foglalkozni vele, az a kérdés, hogy mikorra tudja beilleszteni azt a fél órát. Minél rövidebb a határidő, ez annál keményebb dió. Ilyenkor nagyon egymásra vagyunk utalva, körbekérdezzük, hogy ki tudna besegíteni, hogy nekem most túl sok van, most nem tudom megcsinálni, és ilyenkor tényleg nagyon jó, hogy ha az embert tudja támogatni a másik kollégája azért, mert már esetleg átadott egy olyan tudást neki, ami alapján minden gond nélkül meg tudja csinálni.” (Csoportvezető, 29)

A vállalati képzési gyakorlat egy sajátos formája a mentorálás. Az általunk megkérdezett, szolgáltató központokban dolgozó interjúalanyok arról számoltak be, hogy a tapasztaltabb kollégák mentorként való működésének intézményesült gyakorlata alakult ki.

„Sokszor jönnek a munkatársak elő ilyen igényekkel, de sokszor a csoportvezető veszi észre ezeket a dolgokat. Rendszeresen tartunk megbeszéléseket, ahol az alkalmazott és én, vagy az alkalmazott és a csoportvezető, vagy én és a csoportvezető vesz részt, és mindenki a másiról mond véleményt. Ilyenkor tud előjönni az, hogy mi az, amiben fejlődni szeretne, és mi az, amiben ő a hiányosságot látja, mi az, amiben én a hiányosságot látom. Ezekre általában van belső tréning. A központ 6 éve működik, már kialakult, hogy mik azok a képzések, amikre szükség szokott lenni. Sokaknak kell például az üzleti angol, ha valaki frissdiplomásként jött ki az egyetemről, ezen téren általában fejlődni szeretne. De ha emellett valami másra is szükség van, a nyitottság megvan mindenképpen.” (Részlegvezető, 37 éves)

A cégek nem csak bátorítják a tapasztalt munkatársakat és a vezetőket a tudásátadásra, hanem sokszor explicit módon munkaköri kötelezettségként is megfogalmazzák az ilyen jellegű elvárásokat. Összességében tehát – a fenti kollektív tanulási folyamat példája mellett – a tudásátadás sokkal kevésbé spontán módon zajlik, mint a bemutatott feldolgozóipari esetekben.

„Nálunk az ügyvezetett kettős szinten dolgozó support specialista kollégák nem csak a magasabb rendű kérdésekkel foglalkoznak, hanem azzal is, hogy folyamatosan coacholják, folyamatosan tréningeljük az egyes szinten lévő kollégákat. Ez a munkakörük része. Másik ilyen vonulat a teamwork és a környezet. Kicsit ilyen implicit módon olyan környezetet és olyan klímát teremtünk, amiben jó dolgozni, akkor az emberek szeretnek együtt dolgozni és nem csak elmennek együtt bulizni, hanem a napi szinten is rettentően működik ez a teamwork.” (Kiválósági központ vezető, 40 éves)

A fent bemutatott, a tanulást támogató és ösztönző szervezeti légkör és az erre irányuló gyakorlatok mellett érdemes azonban felhívni a figyelmet egy ellentmondásra. A tanulásban való érdekeltség akkor tartható fenn tartósan, ha az a foglalkoztatás és a karrier hosszú távú perspektívájával párosul. A szolgáltató központok viszont lapos szervezetek, így a karrierlehetőségek korlátozottak, ugyanakkor egy idő után a munka, főként az ügyfélkapcsolati területen, sokat veszít az érdekességéből, és ez gyakran ellentétes a jól képzett munkavállalók belső késztetéseivel, amelyek között a tágabb értelemben vett értelmes tevékenység és a változatos munka iránti igény előkelő helyen szerepel.

„Amivel a mi üzletágunk küzd sok esetben, minden figyelmünk és próbálkozásunk ellenére azt gondolom, hogy az egyik legnagyobb kihívás, az a fluktuáció. Érdeemes lenne pedig kihangsúlyozni, hogy hosszú távra is tervezhet egy ilyen nagy cégnél. Viszont azt tapasztalom, hogy sokszor a rövid távú előnyök fontosabbak, hosszú távú előnyökkel szemben. Pont a fiatal generációnál van ez inkább. (...) Talán nincs annyi lehetőség, amennyi jó ember van a cégen belül. Én azt is látom, hogy ahogy fejlődik a központ, egyre több nagyon jó embert nevelünk ki. Talán most a külső ügyfelek felé irányuló szolgáltatásokkal fogunk tudni a cégen belül olyan munkákat biztosítani, ahol ezek a magasabb képességű és nagyon nagy tapasztalattal rendelkező embereknek is tudunk megint lehetőséget adni a fejlődésre.” (Részlegvezető, 37 éves)

A tanulás korábban bemutatott módjai közül mindháromra találtunk példát. A formális, elsajátításon alapuló tanulási mód szerepe továbbra is fontos, de a feldolgozóipar általunk bemutatott példái azt illusztrálják, hogy alacsony képzési ráfordítások mellett az informális, részvételi tanulási módok és az ezekhez kapcsolódó kollektív tudásmegosztási és -felhasználási gyakorlatok értékelődnek fel. Az új tudás létrehozása – ahogy azt a korábbiakban bemutattuk – mindkét esetben kollektív erőfeszítés eredménye, és elsősorban a különböző kényszerekből fakadó problémamegoldás eredménye.

IV. TANULÁS ÉS INTEGRÁCIÓ

Az interjú adatfelvétel tanulságai rávilágítanak a munkahelyi tanulás és a társadalmi integráció elsősorban nem magától értetődő kapcsolatának néhány sajátosságára. Utalnunk kell arra, hogy a vállalatok számára rendelkezésre álló munkaerő versenyképessége, illetve értékteremtő képessége jelentős részben a munka során megszerzhető tudások és kompetenciák függvénye. A munkahelyi tanulás kérdése természetesen nem választható el az oktatás és képzés egyéb színtereinek eredményességétől.

A munkahelyi tanulás másik aspektusa az, hogy a vállalatok milyen tudás-felhasználási mintát alakítanak ki a mindennapi működésük során. Itt két tényező fontosságát kell hangsúlyozni. Az egyik a munkaszervezet, a másik pedig a tanulási környezet. A munkaszervezettel kapcsolatos legfontosabb tapasztalatunk az, hogy a tanulásra való hajlandóság növelésében és fenntartásában kulcsszerepe van annak, hogy a vállalatok vezetése milyen mértékű autonómiát enged meg a dolgozóknak. Az autonóm munkavégzéshez azonban komoly szakmai tapasztalatokra van szükség, amelyek megszerzésének problémája a munkahelyek másik aspektusára, a tanulási környezetre hívja fel a figyelmet.

A tanulási környezet magában foglalja mindazokat a szervezeti elemeket, amelyek valamilyen módon hozzájárulnak a tanulásban való részvétel ösztönzéséhez. Ide tartozik a szervezeti kultúra, a cégek képzési és az emberi erőforrások fejlesztésére irányuló erőfeszítései vagy az ösztönzési rendszer. Ezzel kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy jelentős differenciák vannak az egyes szervezetek között. A szolgáltató szektorban működő multinacionális cégek esetében arra láttunk példát, hogy a vállalatok jelentős befektetéseket hajtanak végre a munkaerő tudásának, képességeinek és kompetenciáinak fejlesztése érdekében. Ez magában foglalja a formális képzési programokat, de az olyan informális gyakorlatokat is, amelyek során a vezetők munkájuk során figyelmet fordítanak beosztottaik tudásának karbantartására, esetleges fejlesztési igényeire.

Az általunk bemutatott feldolgozóipari példák esetében a szervezetek képzési tevékenysége viszonylag gyenge. A magyar kkv formális képzéseket nem szervez, de részben a munkavállalók számára biztosított au-

tonómia és a bizalommal teli légkör megteremtése révén támogatja a munkatársak közti tudástranszfert. A multinacionális cégnél van ugyan formális képzés, de ez egyrészt a jogszabályokban meghatározott kötelező területekre (pl. munka- vagy tűzvédelem), illetve a fiatalabb korosztályokra korlátozódik.

Az így kirajzolódó minták heterogén képet mutatnak. A feldolgozóipari példák azt illusztrálják, hogy a fizikai munkakörök egy részében a munkavégzés tartalma a technológiai változások (elsősorban a számítástechnika térnyerése) következtében jelentősen módosul, és a tárgyakon végzett tevékenységeket felváltja, vagy legalábbis kiegészíti az absztrakt szimbólumokkal való munka (ez jól illusztrálható a korábban már bemutatott példával, amely arra utal, hogy a karbantartás közeledik a mérnöki tevékenységekhez). A másik oldalon viszont azt tapasztalhatjuk, hogy szakmák és velük együtt munka- és tanulási kultúrák, érték- és normarendszerek erodálódnak igen gyors ütemben, és ezt a szakképzési rendszer általában is gyenge kibocsátása nem képes ellensúlyozni.

A szolgáltató szektorban dolgozó interjúalanyaink esetében ezzel ellentétes tendencia érvényesül. A példáink alapján az itt működő, nemzetközi háttérű cégek a jól képzett, fiatal munkaerő rugalmas felhasználásra építik a stratégiájukat. Emellett intenzíven ruháznak be a munkaerő fejlesztésébe is, növelve annak foglalkoztathatóságát. Felkészült, a tanulás iránt fogékony, a középosztály viselkedési normáit megkövetelő munkakörökben foglalkoztatható fiatalok az egyik oldalon, megsűnő szakmák és tudásdeficit a másikon.

Az integrációs mechanizmusok a munkahelyi tanulóssal kapcsolatban két szinten működnek. Egyrészt jelen vannak a munkahelyen, amelyek sajátosságai strukturálják a munkavállalók közötti viszonyokat. Több integrációs és szegregációs mechanizmus működik egyidejűleg. Bár gyakorlatilag általános, hogy az erőforráshiány vagy a szervezet működési szabályai által okozott kényszerek kialakítják a kollektív problémamegoldás praxisait, ugyanakkor olyan tényezők hatnak az integráció ellen, mint például az életkor. Példáinkban azt láthattuk, hogy a kvalifikált szakmunkás/technikus réteg idősebb tagjai – különböző okokból –, a formális képzésekből kimaradnak. Az idősebb munkavállalók kiszolgáltatott helyzetben vannak, számukra az állásuk esetleges elvesztése olyan kockázat, amelynek elkerüléséért adott esetben hajlandók vállalni a kevésbé vonzó munkakörülményeket, a versenyképtelen fizetést és a tudásfejlesztésbe való önálló beruházást is. Az ő esetükben látszik leginkább az utóparasztság kapcsán korábban már említett biztonságkeresés mint a munkaerőpiaci érvényesülés központi motivációja. Mindez persze felveti a kérdést, hogy az államszocializmusban a kulcsmunkaerő megtartására kialakított belső munkaerőpiacok helyébe a foglalkozási munkaerőpiac regulációs mechanizmusai léptek-e, és ezek milyen mértékben érintik az egyes munkavállalói csoportokat? Ennek megválaszolása túlmutat e tanulmány keretein, de minden bizonnyal tanulságos volna a magyar átalakulás jellegzetességeinek és a piacgazdaság magyar változatának megértése szempontjából.

Az üzleti szolgáltatásokból vett példák egy másik mechanizmust illusztrálnak: a cégek részben a szervezetek strukturális sajátosságai, részben a munka jellege miatt, elsősorban a pályakezdők vagy a karrierjük első szakaszában levők számára kínál perspektívát. Ebből következően másfajta motivációs tényezők, az aspirációk eltérő szintjei jellemzik a bemutatott eseteket, amelyek a munkaértékek, a szakmai ethosz tekintetében is különböznek. Miközben a képzett szakmunkások a szakmai és munkakultúra erodálódását élik meg, az üzleti szolgáltatásban dolgozó interjúalanyok arról számoltak be, hogy a tanulásra való hajlandóság a magasan ér-

tékelt és jutalmazott kompetenciák között van. Mindez egyszerre ok és okozat: következménye és alakítója a tágabb társadalmi kontextus működésének, amely az integráció másik szintjét jelenti. Ezen a szinten az egyik kiemelendő integrációval kapcsolatos tényező a tudások eróziója, amelyet feldolgozóipari példáinkban az idősebb, tapasztalt munkavállalók formális képzésekből való kiszorulása kísér. A fejlett munkakultúra és a szakmai tapasztalatok következtében összetett problémamegoldó rutinrendszer és gazdag tudásbázis jön létre, amely azonban nem kodifikált, ezért a tudást birtokló munkavállalók inaktívvá válásával párhuzamosan meg is szűnik. Egyszerűbben fogalmazva: a munkaerőpiacról kivonuló tapasztalt szakmunkásokkal együtt a tudásuk is távozik. A jelek szerint a tudásdeficitet a formális szakképzési rendszer nem tudja pótolni, ezzel pedig megteremtődik az alacsony szintű tudás-egyensúly (*low skill-equilibrium*) intézményi feltételrendszere.

Az üzleti szolgáltató szektorból vett példák egy másik kihívásra hívják fel a figyelmet. Az általunk vizsgált esetek fejlett munkakultúrát és gazdag tapasztalatszerzési lehetőséget, ám szűk karrierperspektívákat kínálnak, főként a pályakezdő és a pályájuk elején tartó képzett munkavállalóknak. A munka szabványosításának a költséghatékonyság kényszeréből fakadó igénye, illetve a korlátozott formális karrier-lehetőségek azonban hosszabb távon nem elégtik ki a munkavállalók aspirációt. Kérdéses, hogy a magyar kis- és középvállalatok milyen mértékben képesek hasznosítani a szektorban megszerzett munkatapasztalatokat és kompetenciákat, és milyen mértékben tudnak vonzó perspektívát kínálni a multinacionális cégektől kilépőknek.

A fent bemutatott példák statisztikai értelemben nem alkalmasak az általánosításra, arra azonban reményeink szerint igen, hogy olyan problémákra, illetve mechanizmusokra hívják fel a figyelmet, amelyek a vizsgált téma szempontjából nem elhanyagolható jelentőségűek, egyúttal lehetőséget teremtenek a vizsgálat további irányainak meghatározására is. Ebben kitüntetett szerepet kell kapnia – akár kvalitatív, akár kvantitatív eszközökkel – a vállalatok vezetése részéről érvényesített képzési és az ezzel összefüggő ösztönzési stratégiák vizsgálatának.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ashton, D. (2004) The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8:1, 43–53. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00195.x>.
- Bauer, J. – Gruber, H. (2007) Workplace changes and workplace learning – advantages of an educational micro perspective. *International Journal of Lifelong Education*, No. 26, 675–688. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370701711364>.
- Billett, S. (2004) Learning in the workplace: Reappraisals and reconceptions. In Hayward, G. – James, S. (eds.) *Skills, Knowledge and Organisational Performance*. Policy Press, Bristol, 149–170.
- Brown, J. S. – Collins, A., – Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–41. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x018001032>.
- Corte, E. de (2010) Historical developments in understanding of learning. In Dumont, H. – Istance, D. – Benavides, F. (eds.) *The Nature of Learning*. Paris: OECD – Centre for Educational Research and Innovation, 36–69.
- Dahlmann, S. – Huws, U. (2007) *Quality standards for case studies in the European Foundation*. Dublin: Eurofound.
- Dobák M. – Ferincz A. – Hortoványi L. (2014) A munkahelyi tanulás elősegítésének változásvezetési szempontjai. *Magyar Tudomány*, 2014/2.
- Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Engeström, Y. – Mietinen, R. – Punamaki, R.-L. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 377–404.
- Engeström, Y. (2004) The New Generation of Expertise: Seven theses. In Rainbird, H. – Fuller, A. – Munro, A. (eds.) *Workplace Learning in Context*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203571644>.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136. <http://dx.doi.org/10.1348/000709900158001>.
- Fenwick, T. (2008) Workplace learning: emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Issue 119, 17–26. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.302>.
- Ferincz A. – Hortoványi L. (2014) Munkahelyi tanulást befolyásoló tényezők – Humán-számítógép együttműködés vizsgálata. *Velesztudomány*, XLV. évf., 10.
- Héthy L. – Makó Cs. (1970) *A teljesítményelv érvényesítése és az üzemi érdek- és hatalmi viszonyok*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatócsoport.
- Hortoványi, L. – Szabó, Z. R. (2006) Knowledge and Organization: A Network Perspective. *Society and Economy*, 28, 2, 165–179. <http://dx.doi.org/10.1556/socec.28.2006.2.6>.
- Jackson, N. J. (2011) *Learning for a Complex World: A Lifewide Concept of Learning, Education and Personal Development*. Author-House Publishing.
- Kemény I. (1990) *Velük nevelkedett a gép*. Budapest: Művelődéskutató Intézet.
- Kertesi G. – Sziráczki Gy. (1989) Munkásmagatartások a munkaerőpiacon. In Czakó Á. – Gyenei M. – Lengyel Gy. (szerk.) *Gazdaságszociológiai tanulmányok*. Budapest: Aula Kiadó.
- Lave, J. – Wenger, E. (1990) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, T. – Fuller, A. – Ashton, D. – Butler, P. – Felstead, A. – Unwin, L. – Walters, S. (2004) Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation. *Learning as Work Research Paper*, No. 2. Centre for Labour Market Studies University of Leicester, 41.
- Lundvall, B.-A. (2004) *Why the New Economy is a Learning Economy?* DRUID Working Paper, No. 04–01.
- Lurija, A. R. (1975) A tudatos cselekvés eredete és agyi szerveződése. In Lurija, A. R. *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó, 172–199.
- Márkus, I. (1991) Az ismeretlen főszereplő: a szegényparasztság. In Márkus, I. *Az ismeretlen főszereplő*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Nielsen, P. (2006) *The Human Side of Innovation Systems: Innovation, New Organization Forms and Competence Building in a Learning Perspective*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Örtenblad, A. (2004) The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, Vol. 11, No. 2., 129–144. <http://dx.doi.org/10.1108/09696470410521592>.
- Reich, R. (1991) *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Vintage Books.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4–13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x027002004>.

Sík E. (2008) Tanulás a fekete és szürke gazdaságban. *Educatio*, 2008/2, 232–240.

Szabó K. (2008) Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio*, 2008/2, 218–231.

Skinner, B. (1953) *Science and Human Behaviour*, New York: Macmillan.

Tót É. (2008) Informális tanulás. *Educatio*, 2008/2, 183–192.

Tynjälä, P. (2007) Perspectives into the learning at the workplace. *Educational Reseach Review*, 3, 130–154.