

SZÁSZVÁRI KARINA ÁGNES – CSILLAG SÁRA – CSIZMADIA PÉTER – BÁCSI KATALIN

TANULNI ÉS TANULNI HAGYNI? MUNKAHELYI TANULÁS ÉS TANULÁSI KÖRNYEZET TUDÁSINTENZÍV KÖZÉPVÁLLALATOKBAN

TO LEARN AND LET LEARN? WORKPLACE LEARNING AND LEARNING ENVIRONMENT IN KNOWLEDGE-INTENSIVE MEDIUM-SIZED ENTERPRISES

A szerzők tanulmányukban tudásintenzív közép vállalatok tanulási jellemzőinek a HR-gyakorlatokkal mutatott összefüggéseit vizsgálják. Az expanzív és korlátozó tanulási környezet koncepcióját használják fel, amely a munkahelyi tanulás folyamatának mélyebb elemzéséhez járul hozzá. Alapvetésük, hogy a tanulási környezet – expanzív vagy korlátozó – jellege dinamikus kapcsolatban áll a vállalat HR-gyakorlataival. Ennek elemzéséhez az esettanulmány módszerét alkalmazzák és az összefüggéseket két eseten keresztül mutatják be. Tapasztalataik szerint a tanulási környezet minősége nem feltétlenül van összefüggésben a szervezet tevékenységének jellegével, sőt közvetlenül nem hozható összefüggésbe az eredményes működéssel, és a tanulási környezetek típusainak egymás melletti létezésére is találtak példát.

Kulcsszavak: munkahelyi tanulás, expanzív és korlátozó tanulási környezet, tudásintenzív közép vállalat, HR-gyakorlat

In this study, the authors examined the correlations between the learning characteristics of knowledge-intensive medium-sized companies and HR practices. The concept of an expansive and restrictive learning environment is used, which contributes to a deeper analysis of the process of learning in the workplace. Their assumption was that the expansive or restrictive nature of the learning environment would be dynamically related to the company's HR practices. To analyse this, they used the case study method and present the correlations through two cases. According to their results, the quality of the learning environment is not necessarily related to the nature of the organization's activities, nor can it be directly related to effective functioning.

Keywords: workplace learning, expansive and restrictive learning environment, knowledge intensive medium-sized enterprise, HRM practice

Finanszírozás/Funding:

A TKP2021-NKTA-44 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a Tématerületi Kiválósági Program 2021 (TKP2021-NKTA) pályázati program finanszírozásában valósult meg.

The project TKP2021-NKTA-44 was implemented with the support from the National Research Development and Innovation Fund of the Ministry for Innovation and Technology, in the funding of the Thematic Program of Excellence 2021 (TKP2021-NKTA).

Szerzők/Authors:

Dr. Szászvári Karina Ágnes^a (Szaszvari.Karina.Agnes@uni-bge.hu) egyetemi docens; Dr. Csillag Sára^a (csillag.sara@uni-bge.hu) egyetemi docens; Dr. Csizmadia Péter^a (csizmadia.peter@uni-bge.hu) tudományos munkatárs; Dr. Bácsi Katalin^b (katalin.bacsi@uni-corvinus.hu) egyetemi adjunktus

^aBudapesti Gazdasági Egyetem (Budapest Business School) Magyarország (Hungary); ^bBudapesti Corvinus Egyetem (Corvinus University of Budapest) Magyarország (Hungary);

A cikk beérkezett: 2021. 04. 26-án, javítva: 2021. 10. 25-én és 2021. 11. 30-án, elfogadva: 2021. 12. 01-én.

The article was received: 26. 04. 2021, revised: 25. 10. 2021 and 30. 11. 2021, accepted: 01. 12. 2021.

A tudásintenzív kis- és közép vállalatokban (továbbiakban tudásintenzív KKV-kban) egyre nagyobb jelentősége van a vállalati versenyképesség megőrzése szempontjából kritikus erőforrás, a tudásintenzív munkát végző munkavállalók képzésének és fejlesztésének (Nolan & Garavan, 2019). Míg egyes vélemények alapján ezeknél a vállalatoknál is megjelenhetnek a KKV-k képzés-fejlesztési tevékenységére jellemző olyan vonások, mint az

anyagi erőforrások szűkössége, illetve az, hogy nem feltétlenül van erre a szerepre dedikált felelős személy (Nolan & Garavan, 2016; Short & Grey, 2018), más kutatások rávilágítanak, hogy ezeknél a cégeknél a formális és informális képzési elemek dinamikusan változó és innovatív kombinációja jelenhet meg (Hirschsohn, 2008), és nagy jelentősége lehet a tudás megosztására kialakított formális és informális folyamatoknak (Swar & Kinnie, 2003). A

KKV-k színes képzés-fejlesztési gyakorlatának mélyebb megismerése érdekében érdemes a tudásintenzív cégek tanulási jellemzőit, és az ehhez kapcsolódó HR-gyakorlatokat feltárni és elemezni (Susomrith, Coetzer & Ampofo 2019; Coetzer et al., 2020).

A képzés-fejlesztési irodalomon belül egyre erősödő figyelem irányul a munkahelyi környezetben megjelenő tanulási folyamatokra és gyakorlatokra, a munkahelyi tanulást befolyásoló tényezőkre (Detsimas et al., 2016; Csizmadia, 2016; Coetzer et al., 2019). A munkahelyi tanulás természetére vonatkozóan szerteágazó megközelítések léteznek, de az utóbbi két évtizedben az egyéni tanulásról a kollektív, csoportos, illetve szervezeti tanulási folyamatokra helyeződött a hangsúly (Huber, 1991; Fenwick, 2008; Csizmadia, 2016).

Tanulmányunkban egy hazai környezetben még kevésbé vizsgált, a munkahelyi tanulóhoz szorosan kötődő fogalmat, a tanulási környezetet (*learning environment*) vesszük górcső alá. Fuller és Unwin (2003) értelmezése alapján a munkavállalóknak kínált tanulási lehetőségek minősége és mennyisége szerint beszélhetünk „expanzív” vagy „korlátozó” tanulási környezetet nyújtó munkahelyekről. Azt a tanulási környezetet nevezzük expanzívna, ahol a munkavállalók nagyobb autonómiával és felelősséggel rendelkeznek, bevonják őket a döntéshozatalba, lehetőséget biztosítanak számukra a tudás egymással történő megosztására és ösztönzik őket a fejlődésre (Manuti et al., 2015). Ezzel szemben a korlátozó tanulási környezetet kevésbé változatos munkaköri feladatok jellemzik, a munkavállalókat kizárják a döntéshozatalból, a tudást és a szakmaspecifikus készségeket egymástól függetlenül tevékenykedő, egyes személyek birtokolják (Csillag et al., 2020). A KKV-k esetében a tulajdonosoknak és vezetőknek jelentős szerepe lehet a munkahelyi struktúrák és folyamatok alakításában, a HR-folyamatok, a tanulási lehetőségek kialakításában és fejlesztésében, így a tanulási környezet kialakításában is (Macpherson & Holt, 2007; Csillag et al., 2019; Kárpáti et al., 2017).

Az egyes HR-gyakorlatok fontos eszközei, katalizátorai lehetnek a szervezeti és egyéni tudás integrálásának, és így a tanulási környezet kialakításának (Hu et al., 2016; Kuo, 2011; Khandekar & Sharma, 2005). Lopez-Cabrales és szerzőtársai (2009) hangsúlyozzák, hogy mind a tudásalapú, mind az integrált HR-gyakorlatok elősegíthetik az egyéni és szervezeti tanulást. A tudásalapú HR-gyakorlatok támogathatják a belső fejlesztést speciális kiválasztás, képzés-fejlesztés, teljesítménymenedzsment, kompenzációs rendszer és karriermenedzsment segítségével, illetve hozzájárulhatnak a munkavállalók tudásának és képességeinek fejlődéséhez is (Lepak et al., 2006). A kiválasztási folyamat, a belső mobilitás, az egyértelmű munkaköri leírások, a foglalkoztatás biztonsága, a részvétel és egyenlőség, valamint az ösztönzési és eredményalapú karriermenedzsment-rendszerek mind elősegíthetik a tanulást (Hu et al., 2016). A kialakított HR-gyakorlatok tehát elősegítik a tanulás munkafolyamatokba való beágyazottságát, alakítják a munkával kapcsolatos társas interakciókat, azaz a munkahelyi tanulási környezet, annak expanzív vagy kor-

látozó jellege dinamikus kapcsolatban áll a vállalat által alkalmazott HR-gyakorlatokkal.

Cikkünkben két tudásintenzív középvállalatban vizsgáljuk meg a tanulási környezet és ennek a vállalati HR-gyakorlatokkal való összefüggéseit esettanulmányos módszertanra támaszkodva. A tudásintenzív üzleti szolgáltatást nyújtó vállalkozások kulcsszerepet töltenek be az innovatív tevékenységek ösztönzésében, illetve a gazdasági szereplők közötti tudás- és technológiatranszferben (Salthier & Tether, 2006; Kvalshaugen et al., 2015; Makó et al., 2013; Dobrai & Farkas, 2009). Azt a kérdést járjuk körül, hogy milyen módon jelenik meg a tanulási környezet expanzív vagy korlátozó jellege ezekben a tudásintenzív középvállalatokban, és hogyan kapcsolódhat a tanulási környezet jellege a HR-gyakorlatokhoz?

Cikkünkben először a munkahelyi tanulást jellemezzük röviden, majd az expanzív és korlátozó tanulási környezet fogalmának és sajátosságainak áttekintése után a kutatási módszertanunkat ismertetjük. A két eset bemutatását az eredmények és következtetések megfogalmazása követi, amelynek során megítélésünk szerint fontos összefüggéseket emelünk ki. A cikket kutatásunk korlátainak ismertetésével és a további lehetséges kutatási irányok kijelölésével zárjuk.

Munkahelyi tanulás

A tanuló gazdaság (Lundvall, 1994) koncepciója arra mutat rá, hogy a posztindusztriális gazdaságban és társadalomban nem pusztán a tudás, mint termelési tényező jelentősége növekedett meg, hanem a tudás elavulásának folyamata is felgyorsult (Csontos & Szabó, 2019). A tanulásnak számos színtere és formája van, ezek közül ebben a cikkben a munkahelyi tanulóval foglalkozunk. A munkahelyi tanulás a vállalatok életének meghatározó területe, a tudományos megközelítések és az ehhez kapcsolódó kutatások száma növekszik az elmúlt két évtizedben, és ma már a vállalatok életében állandóan jelen lévő, folyamatosan zajló jelenségként azonosíthatjuk (Ferincz & Hortoványi, 2014; Ferincz, 2019).

A munkahelyi tanulás mint elméleti koncepció egyik oldalról kötődik a tanulás „standard”, vagy elsajátításon alapuló koncepciójához (*learning as acquisition*), a tanulás behaviorista és kognitív megközelítéseihez (Sfard, 1998; Csizmadia, 2016). Ebben a modellben a hangsúly az egyéni tanulóon, a tanulás racionális és kognitív aspektusán van, a tanuló a tanulási folyamat során olyan tudáselemeket (például tudást, ismereteket, tényeket, információkat) sajátít el, amelyekkel korábban nem rendelkezett. Ebben a felfogásban a kontextustól független, absztrakt tudásnak, intellektuális tudáselemeknek van központi szerepe, a nem verbális, kontextushoz kötött tanulási módok és elemek másodlagosak (Csizmadia, 2016). A munkahelyi tanulás standard vagy hagyományos modellje mellett egyre nagyobb jelentősége van a tanulás részvételen alapuló modelljének (*learning as participation*), amely a tanulás szociokonstruktivista elméleteihez kötődik (Lave & Wenger, 1990; Fuller et al., 2003; Coetzer et al., 2019). Ebben a felfogásban a tanulás a társas interakciók közben orga-

nikusan alakuló folyamat, amely konkrét helyzetekhez (szituációkhoz) kötődik és fontos eleme a részvétel, ennek megfelelően a tanulás nem (csak) kognitív, hanem társas folyamat is (Csizmadia, 2016). Ebben az értelmezésben a munkahelyi tanulás általában a munkával kapcsolatos társas interakciók révén jön létre (Fenwick, 2008), ugyanakkor sokszor nem tudatos, nem szándékos és nem megtervezett, tartós fennmaradása (vagy elsorvadása) pedig a munkafolyamatokba való beágyazottságától függ (Dobák et al., 2014; Hortoványi & Vastag, 2013).

Tanulmányunkban a munkahelyi tanulás részvételi értelmezésére, ezen belül a szituációs tanulás (*situated learning*) elméletére építünk, amelyben a tanulás elemzési egysége alapvetően a közösségi (szervezeti) szint. Az egyén munkahelyi közegben való tanulásának meghatározó része a munkahelyi helyzetekben, folyamatokban, tevékenységekben, közösségekben való részvétel, a társas kapcsolatok a vezetőkkel és a munkatársakkal, és ezekben a folyamatokban való tapasztalatszerzés (Coetzer et al., 2019). Így a munkahelyi tanulás olyan organikus, szervezeti és egyéni folyamatként értelmezzük, amely kötődik a munkafolyamat sajátosságaihoz és a munkahelyre jellemző társas kapcsolatokhoz, része a próbálgatás, a kísérletezés, a hibázás és a reflexió, gyakran észrevétlen és nehéz megkülönböztetni a napi munkától (Poell, 2013).

A tanulási környezet fogalma és az expanzív-korlátozó kontinuum

A munkahelyi tanulás tanulmányozása során a tanulási folyamat kontextusának (strukturális, kognitív, társas-motivációs) jelentősége is kirajzolódott (Billett, 2001; Coetzer et al., 2019). Leginkább Fuller és Unwin (2004) munkásságához kötődik a tanulási környezet jellemzőinek, és ezen belül az expanzív és korlátozó tanulási környezet jelenségének azonosítása, amelyek nagyon hasznos keretet kínálhatnak a munkahelyi tanulás mélyebb elemzésére. A szervezet mint tanulást biztosító kontextus, a tudás megszerzése és a tudás adott helyzetben történő hasznosítása szempontjából is szerephez jut.

A szervezetek különböznek egymástól abban, hogy milyen tanulási környezetet hoznak létre és tartanak fent, és ebben egyes szervezetek sikeresebbek tűnnek, mint mások. A szerzők abból a feltételezésből indultak ki, hogy a vállalatok jellemezhetők az általuk létrehozott tanulási környezettel, amely a vezetésben, az alkalmazott HR-gyakorlatokban, illetve összességében a szervezet kultúrájában is megfigyelhető. Minden szervezet kialakítja a belső, rá jellemző tanulási környezetet, de a szervezetbe érkező munkavállaló, aki magával hozza a tudását, korábbi tapasztalatait, valamint tanuláshoz kapcsolódó attitűdjeit, szintén hatással lehet rá. A tanulási környezet koncepció így az egyéni és a szervezeti tanulás integrációjának megteremtésére is kísérletet tesz (Fuller & Unwin, 2004).

A vállalatok tanulási környezetének vizsgálata azzal a céllal indult, hogy a munkahelyi környezet jellemzői közül azonosítsa azokat, amelyek befolyással vannak a tanulásra, amelyek akadályt, vagy épp ellenkezőleg, lehetőséget teremtenek a tudás, a tudás terjedése és hasznosulása

számára. Ezért a vállalati tanulási környezet feltárása során olyan tényezőket vizsgáltak, mint a munkaszervezés, munkakörtervezés módja, az ismeretek, a képzettség és munkatapasztalat, illetve a készségek kezelésének módja, vagy a szervezet által tudatosan biztosított formális és kevésbé tudatos, informális tanulási lehetőségek megjelenési formái. Belátható, hogy ezek a folyamatok direkt vagy indirekt módon erősen kapcsolódnak a vállalati HR-gyakorlatokhoz.

A Fuller és Unwin (2003, 2004) által kialakított expanzív-korlátozó keretrendszer azzal a céllal született meg, hogy a vállalatok tanulási folyamataiban azonosítani tudja a serkentő és a korlátozó tényezőket. A szervezetek által megteremtett tanulási környezet két szinten vizsgálható: 1. a szervezeti szint, amely a szervezet kontextusának és kultúrájának megértéséből fakad (pl. munkaszervezés, munkakörtervezés, az ismeretek és készségek ellenőrzése és terjesztése), 2. egyéni szint, amely a munkavállalók tanulásának megértéséből származik (a részvétel különböző formái melletti elköteleződés). A két szint vizsgálata és együttes értelmezése teszi lehetővé az egyéni és szervezeti tanulás integrációjának a megértését is (Fuller & Unwin, 2004).

Az expanzív-korlátozó keretrendszerben a vállalati gyakorlatok egy kontinuum mentén írhatók, le, amelynek expanzív végpontján azok a szervezetek állnak, amelyek a szervezeti tagokat a döntéshozó és problémamegoldó folyamatok széles körébe vonják be, bátorítják őket a tudás és a szakmaspecifikus készségek egymással történő megosztására, a munkakör szűken vett elvárásaival szemben a munkafolyamatok széles körének megismerésére, ösztönzik őket az alkalmazott gyakorlatok fejlesztését megvalósító, tanuló közösségek kialakítására és munkatársaik elkötelezettségéért szimbolikus vagy anyagi elismerést adnak. A kontinuum korlátozó végpontja azokat a szervezeteket azonosítja, amelyekben a tagok munkaköri feladatai kevésbé változatosak, nagy részüket kizárják a döntéshozatalból, a tudást és a szakmaspecifikus készségeket egymástól függetlenül tevékenykedő egyes személyek birtokolják, nincs lehetőség a munkahelyen kívüli tanulásra, amelynek révén új megközelítéseket hozhatnának be, vagy nem jellemző a saját gyakorlat kritikus átgondolása, a környezetet pedig elkülönülés és individualizmus jellemzi, amely alacsonyabb bizalmi légkörrel jár együtt (Fuller & Unwin, 2004; Csillag et al., 2020).

A tanulási környezet jellemzésére kialakított expanzív-korlátozó kontinuum nemcsak fogalmi támpontot jelent a megértéshez, hanem gyakorlati eszközként is szolgál a tanulási környezet minőségének értékeléséhez és a szervezet fejlesztési megközelítésének elemzéséhez. Fontos kiemelni, hogy az expanzív-korlátozó tanulási környezet koncepció elkülönül az Engeström (1987) által javasolt expanzív tanulástól (*expansive learning*), amely inkább az egyéni tanulási folyamatra, és annak kontextusba ágyazottságára koncentrálna a szervezeti szinten értelmezett tanulással szemben: „*az expanzív tanulás elmélete azokra a tanulási folyamatokra összpontosít, amelyek során a tanulás tárgya elszigetelt személyektől kollektívakká és hálózatokká alakul át*” (Engeström & Sannino, 2010, p. 5).

Az expanzív-korlátozó kontinuum két végpontjának jellegzetességeit mutatja be az 1. táblázat a vállalat munkavállalóinak fejlesztéséhez való viszonya alapján.

tosabban az előzetes tudásukon és tapasztalatukon, valamint a tanulási motivációjukon (Fuller & Unwin, 2004; Fuller et al., 2007). A korlátozó tanulási környe-

1. táblázat

A terjeszkedő-korlátozó tanulási környezet jellemzői

Expanzív	Szemponatok	Korlátozó
A munkahely egy közvetítő közeg az egyéni és szervezeti képességek fejlesztésének megvalósításához.	1. A szervezeti és az egyéni fejlődés összehangolása	A munkahely, mint közeg az egyéni képességeket a szervezeti igények kielégítéséhez igazítja.
Fejlesztésfókuszú – karrier-előrehaladást támogatja. Az innovációt fontosnak tartja.	2. A munkahelyi tanulás víziója (képzés vagy fejlesztés)	Képzésfókuszú – a munkakörhöz illeszkedik, nem ösztönzi az átfogó jövőképet és fejlődést. Az innováció nem hangsúlyos.
Az alkalmazottnak kettős státusza van: egyszerre munkavállaló és tanuló, ennek elismerése és a tanuló szerep támogatása jellemző.	3. Tanuló státusz	Az alkalmazotti státusz a meghatározó, a tanuló státusz a munkaköri elvárások szintjére korlátozódik.
Az eredményeket fokozatosan, a betanulás ütemében várja, a tanulás részvételen alapul, a szakterületen megszerezhető szakértelem hangsúlyos.	4. A produktív munkavállalóvá válás üteme	Gyors a betanulás és az eredmények elvárása, a szakterület korlátozott mértékű tudást vagy a már meglévő tudás alkalmazását várja, minimális fejlesztést biztosít.
A munkavállalót a munkahelyi közösség egy tagjaként kezelik, akinek hozzáférése van a közösség tudásához és szakértelméhez. A csapatmunkát értékelik. A határátlépő kommunikációt ösztönzik.	5. Részvétel a foglalkozási és munkahelyi közösségekben	A munkavállalót olyan erőforrásnak tekintik, akinek csak korlátozott mértékű tudásra és készségekre van szüksége a jó teljesítményhez. Merev specialista szerepek alkalmazása jellemző. Határokat tartják, azon belül kommunikálnak.
A munkavállalók különböző (szakmai) közösségekben vesznek részt a munkahelyen és azon kívül is. A munkaerőfejlesztés az identitás kiterjesztését célozza, határátlépéseket tesz lehetővé.	6. Tágabb gyakorlati közösségekhez való hozzáférés	A részvétel szűken a munkakörre és a szűkebb munkakörnyezetre korlátozódik. Az identitás kiterjesztését korlátozza: kis határátlépéseket tesz csak lehetővé.
A képesítések megszerzése a fejlődéshez és az előmenetelhez is hozzájárul és megalapozza a további képzéseket.	7. Képesítés, munka és előmenetel	A képesítések a munkában alkalmazható kompetenciákra korlátozottan hatnak.
Tervezett off-the job képzések a perspektíva szélesítése érdekében, önreflexióra való lehetőség.	8. Idő biztosítása a munkahelyen kívüli tanuláshoz	Az off-the job képzés az on-the-job képzésnek csak egy kismértékű kiterjesztése; korlátozott a lehetőség az önreflexióra.
A meglévő készségeket és ismereteket elismerik és értékelik, és az újabb tanulás alapjának tekintik. A szakértelem többdimenziós (horizontális-vertikális, top-down-bottom-up) megközelítése jellemző.	9. A meglévő készségek megítélése	A készségek és ismeretek meglétét nem veszik figyelembe, üres lapként, vagy megtölthető tárlaként tekintenek a munkavállalókra. A szakértelem egydimenziós megközelítése (vertikális, top-down) jellemző.
Az előrehaladást szorosan figyelemmel kísérik és rendszeres konstruktív visszajelzést adnak. A visszajelzés holisztikus jellegű, az érintettek széles köréből származik. A vezetők az egyéni és csoportos fejlődés elősegítői.	10. Támogatás és visszajelzés biztosítása	Az alkalmazottak fejlődését a munkateljesítmény alapján ítélik meg, korlátozottan adnak visszajelzést, értékelik a képesítéseket, de nem kritérium ezeknek a teljesítményhez való hozzájárulása. A vezetők kontrollálják az egyéni és csoportos fejlődést.

Forrás: Fuller & Unwin (2004), Fuller, Laurie & Unwin (2011) alapján saját szerkesztés

Fuller és Unwin (2003, 2004) kutatásai alapján a munkatársak fejlesztésének az expanzív tanulási környezet kedvez inkább, ahol a munkavállalók számára széles körben biztosított a részvétel a folyamatok megismerésében, a kapcsolatteremtésben, a formális és az informális tanulási folyamatokban. Arra is találtak bizonyítékot, hogy az expanzív megközelítés elősegíti a személyes és szervezeti fejlődés közötti szinergiákat. Ugyanakkor azt állítják, hogy a környezet adta lehetőségek kiaknázása a munkavállalókon is múlik, pon-

zet irányába mutató eredményekről számoltak be akkor, amikor a vállalat csak bizonyos csoportokra korlátozza a képzés-fejlesztés biztosításának körét.

A tanulási környezet feltárására vonatkozóan a szerzők azt javasolják, hogy mindenekelőtt meg kell ismerni a vállalat munkavégzési rendszerét, ugyanakkor a további kutatások számára nyitott kérdés maradt, hogy a vállalatok tanulási környezetét hogyan alakítják más vállalati tényezők, pl. alapítók/tulajdonosok/vezetők tanuláshoz való viszonya, vállalat életciklusa, iparág stb.

Néhány, az expanzív és korlátozó tanulási környezet jellemzőihez kapcsolódó kutatás tudásintenzív vállalatoknál

Lam és Lambermont-Ford (2010) a tudásintenzív cégeket olyan projekthalapon működő szervezeteknek tekinti, amelyekben a szervezeti képességek alapja a munkavállalók sokszínű tudása, kompetenciái és gyakorlati problémamegoldó képessége. Ezek a cégek általában nem, vagy kevéssé standardizálható, komplex termékeket állítanak elő, vagy ilyen jellegű szolgáltatásokat nyújtanak ügyfeleiknek, és működésük rugalmas, kevésbé formalizált (Joranli, 2018). Nolan és Garavan (2019) ilyen szervezetek közé sorolja többek között a jogi, informatikai, számviteli, pénzügyi, mérnöki, dizájn, reklám, piackutató és tanácsadó cégeket. Kutatásuk alapján ezek a tudásintenzív üzleti szolgáltatást nyújtó vállalkozások kulcsszerepet töltenek be az innovatív tevékenységek ösztönzésében, illetve a gazdasági szereplők közötti tudás- és technológiatranszferben (Salther & Tether, 2006; Kvalshaugen et al., 2015; Makó et al., 2013), és a munkahelyi tanuláshoz kapcsolódó gyakorlataik izgalmas eredményeket hozhatnak.

Boyd és munkatársai (2005) kvantitatív módszertant használva 12 dimenzió mentén vizsgálták egy angol egyetem expanzív-korlátozó kontinuumon belüli elhelyezkedését, illetve az egyetem egészségügyi területén dolgozó oktatóinak és kutatóinak (tudásmunkásainak) erről való észleléseit. A kutatásban résztvevők hiperexpanzív tanulási környezetként azonosították az egyetemi környezetet, ahol nagyon sok lehetőség van a fejlődésre, de egyben erős teljesítmény- és időkényszer is jelen van, azaz priorizálni kell a különböző területek és lehetőségek között. A kutatás kiemeli, hogy a külső szereplőkkel való tudásmegosztásnak nagy szerepe lehet az expanzív tanulási környezet kialakításában és fenntartásában, ugyanakkor ezeknek a kapcsolatoknak az ápolása időbe is kerül. Pridham és munkatársai (2013) szintén egyetemhez kapcsolódó tapasztalatokat vizsgáltak, esettanulmányos módszertant használva. Tanárszakos egyetemi hallgatók tapasztalatára építve úgy találták, hogy komplex, nehezen megoldható problémákkal való megbirkózásban nagy szerepe lehet az expanzív tanulási környezetnek.

Kitching (2007) vegyes módszertanú, kérdőívre és interjúkra épülő kutatása és Csillag és munkatársai (2019) interjúkutatása egyaránt arra a következtetésre jut, hogy iparágtól függő mértékben, de a KKV-knál is jelen lehet a tulajdonos-vezető tudatos és szisztematikus törekvése az expanzív tanulási környezet kialakítására. Susomrith és munkatársai (2019) tudásmunkások informális tanulási folyamatát vizsgálták kérdőíves módszertannal használva, Fuller és Unwin dimenzióit: kutatásukban úgy találták, hogy a tudásintenzív KKV-k nagy potenciállal bírhatnak a munkavállalók kompetenciáinak és készségeinek fejlesztésében, és vonzó tanulási környezetet kínálhatnak.

Kutatásmódszertan

Kutatásunk fókuszában a tudásintenzív középvállalatokban megjelenő tanulási környezet áll. Alapfeltevésünk,

hogy a tanulási környezet expanzív vagy korlátozó jellege dinamikus kapcsolatban áll a vállalat HR-gyakorlataival.

Kutatásunk céljához az esettanulmány módszertan illeszkedik. Az esettanulmányok célja lehet elméletépítés (Eisenhardt, 1989; Yin, 2004), illetve a helyi kontextus alapos feltárása és megértése is (Bryman, 1992). Az esetek szempontjából különbséget tehetünk önértékű (*intrinsic case study*), instrumentális (*instrumental case study*) és kollektív esettanulmány (*instrumental collective case study*) között. Az önértékű esettanulmány esetében a konkrét eset a fontos, annak mélyebb megértése, az instrumentális eset célja elméletépítés vagy egy speciális probléma mélyebb feltárása, míg a kollektív esettanulmány célja egyértelműen az általánosítás (Stake, 1995; Gelei, 2002). Kutatásunkban a helyi kontextus feltárása és megértése volt az elsődleges cél, illetve az instrumentális esettanulmányok megfelelően a vizsgált vállalatok helyi gyakorlatának megismerése, a feltárt elméleti és gyakorlati irodalom kiegészítése, árnyalása, a helyi viszonyokra vonatkozó összefüggések bemutatása.

A mintaválasztás szempontjából az egyes esetek begyazott elemzése (Yin, 2004) rávilágított arra, hogy a két esettanulmány elméleti alapú tipikus eset, egy-egy elméleti konstrukció példájának tekinthető az expanzív-korlátozó tanulási környezetet tekintve, így különbözőségük segít megérteni, feltárni a tanulási környezet és a HR-gyakorlatok összefüggéseit (Gelei, 2002; Yin, 2004; Eisenhardt, 1989). Így egyrészt példaértékűek, amennyiben tanulsággal is szolgálhatnak a gyakorlati szakemberek számára, másrészt magyarázó jellegűek, mivel segítik az elméleti részben feltárt összefüggések árnyalását, egy-egy konkrét példa alapján való szemléltetését (Huws & Dahmann, 2007).

A két esettanulmány elsősorban interjúkra, másodsorban pedig dokumentumelemzésre (vállalati honlapok, éves jelentések, vállalati újságok, HR-irányelvek és stratégiai dokumentumok) épül. Kitching (2007) is hangsúlyozza, hogy a személyes interjú alkalmas módszer lehet a KKV-k tanulási gyakorlatának feltárására, mert a KKV-tulajdonosok és munkavállalók nem feltétlenül tudják a kérdőíves megkérdezésben azonosítani az informális tanulás elemeit vagy a tanulási környezet jellemzőit.

Az esettanulmányok terepét képező vállalatokat előző, KKV-k HR-gyakorlataira fókuszáló kutatási eredményekkel (Csillag et al., 2019, 2020) kerestük meg, és ajánlottuk fel számukra az együttműködést. Mindkét szervezetben először a HR-ért felelős személyekkel egyeztetünk, és velük készült az első interjú, majd a többi interjúalany megszólításában és a beszélgetés megszervezésében is ők segítettek. Az adatgyűjtés egységesítése érdekében mindkét szervezettől ugyanazokat a dokumentumokat (HR-stratégia, HR-hez kapcsolódó dokumentumok) kértük el, illetve minden esetben félig strukturált interjúkat folytattunk le, ugyanazon, a szakirodalom alapján kialakított vezetői, illetve munkavállalói kérdéssor mentén. Az interjúk során a szervezet céljait, történetét és kritikus eseményeit, a HR-tevékenység alakulását, a képzés fejlesztéshez kapcsolódó stratégiát és gyakorlatot, a részvétel kérdéseit, ennek vezetői és munkavállalói észlelését jártuk

körbe. Az adatgyűjtés során a vizsgált egység maga a vállalat volt, az egyes folyamatok, mechanizmusok feltárását az interjúalanyok ezekről való észlelése határozta meg. A fenti korlátok és lehetőségek értelmében célunk az volt az egyes esetek elemzésekor, hogy az adatok és jelentések telítettségét (*meaning saturation*) biztosítsuk az interjúk számával és azok gazdagságával (Hennink et al., 2019), de az elméleti telítődést (*theoretical saturation*) az esetek száma és a kutatás célja sem tette lehetővé (Sebele-Mpofu, 2020) (2. táblázat).

2. táblázat

A két vállalat jellemzői

Vállalati jellemzők	„A” cég	„B” cég
<i>Üzleti adatok</i>		
Tevékenységi kör	IT-tanácsadás, tesztelés, informatikai projektek vezetése	IT-tanácsadás, tesztelés, informatikai projektek vezetése, minőségügyi tanácsadás
Alapítás éve	2006	2000
Foglalkoztatotti létszám	100 fő	250 fő
HR-tevékenység jellemzői	kezdetektől tudatosan használják, építik	viszonylag későn (2015 körül) jelent meg
<i>Az adatgyűjtés jellemzői</i>		
Interjúalanyok száma	9 fő Tulajdonos, HR-vezető és munkatárs, vezetők, munkavállalók (Avez, A1-A8)	8 fő Tulajdonos, HR-munkatársak, vezetők, munkavállalók (Bvez, B1-B7)

Forrás: saját szerkesztés

Az interjúkat rögzítettük, és szó szerinti átirat készült róluk. Az elemzési folyamat következő részében az interjúk szövegeit nagy témák szerint (cégtörténet, HR kialakulása, egyes HR-rendszerek, kompetenciák, képzés-fejlesztés, részvétel) kódoltuk, majd az egyes nagy témákat elemeztük tovább, folyamatosan egyeztetve és megvitatva a felfedezett mintázatokat. A képzés-fejlesztési kódon belül kódoltuk tovább a tanulási környezetre vonatkozó idézeteket, támaszkodva a Fuller és Unwin (2003, 2004) által meghatározott dimenzióira. Az elemzések eredményeképpen készültek el az esettanulmányok, amelyeket megosztottunk a két céggel is, kérve véleményüket és visszajelzésüket.

A két eset bemutatása

„A” vállalat

A vállalatot 2006-ban alapította két magánszemély. Három fő üzleti területen nyújt B2B szolgáltatásokat: informatikai tanácsadás, IT-megoldások szállítása, illetve tesztelés és minőségbiztosítás. A cégnél évről évre duplázódott a foglalkoztatottak létszáma, mára meghaladja a 100 főt. A

munkavállalók túlnyomó része külső partnereknél, más munkavégzési helyszínen dolgozó tanácsadó. A menedzmentet a szervezethez és nyitottság jellemzi, a fejlődés fontossága és a motiváltság fenntartása elsődleges szempont, tudatosan törekszenek arra, hogy munkavállalóik elégedettsége, tudásvágya és motiváltsága ne lankadjon. A HR-tevékenységek a vállalat életében hamar megjelentek és tudatos a használatuk, folyamatos a fejlesztésük és bővítésük.

A HR-stratégiájuk alapján elsősorban pályakezdőket toboroznak, mert szeretnék ők maguk kinevelni a szenior kollégákat. Hangsúlyos tevékenység a munkáltatói márkaépítés, melynek célja, hogy vonzó munkahellyé tegye a vállalatot a frissen diplomázott fiatalok számára is. A dolgozók sikeres integrálása és könnyebb beilleszkedése érdekében mentorrendszerrel vezettek be. A teljesítményértékelést és a karrierút átláthatóságát egy grading rendszer támogatja, amelyben a különböző szintekhez átlátható elvárasmátrix tartozik.

A képzésekre éves terv készül, és négy fő képzési területet határoznak meg: szoft készségek, hard készségek, tudásmegosztó és angol nyelvi képzések. Szenior tanácsadók esetében egyéni coachingra is van lehetőség. Fontosak a belső a tudásmegosztó vállalati események is, melyek során különböző ügyfeleknél elvégzett projektek tapasztalatait osztják meg egymás között a kollégák. A vállalat számára fontos a munkavállalók visszajelzése, melynek egyik eleme az éves rendszerességű, kérdőíves elégedettségi felmérés, amely kiter a munka, munkakör és a munkakörülmények témáira.

A vállalat tanulási környezete

A vállalat számára érték a tanulásra való nyitottság. A toborzási folyamatban hangsúlyos a jelöltek tanulási igényének feltérképezése, a bekerülést követően pedig a vállalat képzésekkel, fejlesztő programokkal a kapcsolati hálón keresztül elérhető tudásmegosztással támogat, és ezzel elősegíti a kölcsönös fejlődés lehetőségét: *„mindenkiben megvan az a vágy, hogy képezze magát, én azt gondolom, hogy az informatika főleg egy olyan terület, ahol szintén igény van arra, hogy az ember fejlessze önmagát, hiszen egy változó környezetben élünk, olyan módszertanok vannak, amiket különböző ügyfeleknél meg kell tanulni vagy alkalmazni kell, kollégáim is szeretnének fejlődni”* (A2).

A munkatársakban rejlő potenciál kihasználása érdekében törekednek arra, hogy szervezeti keretek között mindenki számára megtalálják a leginspirálóbb munkaterületet és munkakörnyezetet. Ehhez a szervezeti felelősség mellett az egyén asszertivitására is számítanak. A szervezet tagjaiban közös a fejlődési vágy, az újszerűsége, innovációra való nyitottság. A szakértelem megalapozása és kiszélesítése erős vállalati törekvés, amely a szakmai, üzleti és társas kompetenciák fejlesztésére irányuló képzés-fejlesztési programokban tükröződik: *„hajlandók voltunk tanulni és a hibáinkból meg abból, hogy mások, hogy csinálják, ... be tudunk engedni újszerű gondolatokat meg elképzeléseket. És ezért, ezért nem vagyunk az a négyfős cég már, ami akkor voltunk 12 éve”* (A6).

A vállalatnál a munkavégzést tanulási folyamatként azonosítják. Az új munkatárs betanulási folyamatát támogatják, felkészítik a szakmai feladatokra (képzések, mentoring program). A hibázást a tanulási folyamatban elfogadottnak tartják. Ennek köszönhetően a munkavállalók biztonságot és elfogadást élnek meg, amely ösztönzi a további tanulást, a tudás alkalmazását, de a munkateljesítményt is, valamint erősíti a vállalat bizalmi légkörét: *„Itt a cégen belül az is szimpatikus, hogy lehet hibázni, hát senki sem hibátlan. ... sose az a cél, hogy azt keresgéljem, hogy ki mibe hibázott, meg ki a hibás, hanem nagyjából mindenkinek az a célja, hogy ami a feladat, azt úgy végezzük el, és ha van hiba, akkor javítsuk ki, hogy legyen elégedett az ügyfél, mert ebből élünk...ha valaki hibázik, akkor azt vállalja fel, ha úgy érzi, hogy az már túlmutat a képességén, akkor kérjen segítséget másoktól”* (A5).

A vállalat vezetőit tanulást serkentő szerepben látjuk, attitűdjük és viselkedésük minta a munkatársak számára. A tudás biztosítása, a meglévő tudások felderítése és menedzselése egyaránt feladatuk. A vezetők magukat is tanulóként azonosítják: *„Én simán odamegyek egy junior kollégához kérdezni. ... ezt nem tudom, de úgy sejttem, hogy te tudod, és akkor segíts már... tehát nálunk ez a fajta hierarchia ez nem nagyon létezik”* (Avez).

A munkatársak támogató viselkedése magától értetődő vállalati sajátosság, a kollégák nyitottak a saját tudásuk megosztására. Lehetőség van a közvetlen segítségkérésre mind horizontális, mind vertikális munkatársi kapcsolatokon keresztül. A tanulás egyéni szintű kezdeményezésének gyakorlata a kérdezés, ami elvárt szervezeti viselkedés: *„próbáljuk sulykolni az újakba, hogy rossz kérdés az sosincs, csak fel nem tett. ...ebbe az irányba próbáljuk szocializálni a kollégákat, hogy nyugodtan kérdezzenek, a vezetés is úgy áll hozzánk, hogy bármilyen témában gyerekek be nyugodtan, beszéljünk róla...”* (A7).

A szervezeti hierarchia alapja a tudás és a hozzáértés. A havi rendszerességgel tudásmegosztó programok és kétheti rendszerességgel menedzsmenreggelik is lehetővé teszik az egyébként fizikailag szétszóródva dolgozó munkatársak találkozását. Ezen alkalmak segítségével lehetőség nyílik a csoportok, szakterületek, projektek közötti határátlépésre, a tudásmegosztásra. A kollektív tudáshoz való hozzáférés a szervezeti identitás kialakulásához és megerősítéséhez is hozzájárul: *„Ami leginkább segíti a tudás terjedését, az az, hogy állandóan változó csoportokban dolgozunk. Tehát egy projekt 2-3 hónaptól, mondjuk egy-másfél évig terjedő hosszúságú és akkor ott összeáll egy projektcsapat, akik együtt dolgoznak, és akkor jön egy következő projekt, és akkor ők szétszpriccelnek, és más csoportokban dolgoznak együtt tovább, és viszi magával, hogy milyen típusú feladatokat hogyan oldott meg, ebből tudnak egymástól sokat tanulni”* (A4).

Az önfejlesztést elismerik, vezetői felelősségnek tartják a munkatársak tanulási hajlandóságának fenntartását. Rendszeres a visszajelzés, a teljesítményértékelés a fejlődésre fókuszál: *„erre is azért jellemzően figyelnek, hogyha látják, hogy egy adott személy egy ideje beragadt mondjuk egy szerepkörbe, akkor a következő projekten olyanba osztják be, hogyha van lehetőség, hogy tudjon fejlődni,*

hogy mondjuk kap egy nagyobb felelősségű feladatot, és hogyha abban meg tudom mutatni, hogy helyt állok, akkor van lehetőség továbblépni... erre a helyi vezető figyel, akitől kapjuk a feladatot” (A1).

„B” vállalat

A vállalatot 2000-ben alapította 16 magánszemély. Alapításkor két fő tevékenységük volt: az informatikai tanácsadás, tesztelés és az informatikai projektek vezetése, illetve a minőségügyi tanácsadás. A vállalat első nyolc évében szervezeti szempontból az egyszerűség, a költséghatékony működés és a családiaság dominált. Fontos szempont volt a diverzifikáció és az üzleti lehetőségekre való gyors reagálás, a rugalmasságot új üzletágak nyitása, illetve a kevésbé jövedelmező üzletágakból való kilépés biztosítása. A vezetők a tanácsadói munkájuk mellett végeztek vezetői feladatot, központi funkcionális szervezeti egységek – a minimális adminisztráción kívül – nem voltak, a központi HR is csak 2010 után jelent meg. Az utóbbi években két fiatalabb, kisebb üzletág nyílt: az adatbányászattal foglalkozó (17-18 fős), illetve a CRM-rendszerekkel foglalkozó (30 fő) csapat.

Az intenzív növekedéssel erősödni kezdett az igény a központi szervezet és a HR-tevékenységek iránt. A cég 2016-ban már 170 körüli munkavállalóval dolgozott, 2020 elején elérte a 250 főt. 2017-ben állt fel a toborzás-kiválasztással és az elkötelezettséggel foglalkozó HR-szervezet. 2019 óta a menedzsmen őszemélyes, akik egy-egy funkcionális területért felelősek (ügyvezetés, pénzügy, HR, üzletfejlesztés, üzemeltetés és kereskedelem) és közülük már senki nem dolgozik tanácsadóként.

Az első tíz évben elsősorban informális csatornákon érkeztek új munkatársak és az első tizenöt évben minimális volt a fluktuáció, de 2019-ben az érkező 60 új ember mellett több mint 30 fő ment el, akik fő okként azt fogalmazták meg, hogy nem érzik fontosnak magukat, nem alakul ki kötődés a céghez, illetve csökkent a fizetésbeli versenylőnye is a szervezetnek.

A vállalat nagyobb részére a kész tudás alkalmazása jellemző, és csak az új területeken kap hangsúlyt a tudás vállalati generálása. A képzés-fejlesztés területe nem egyseges, nincsenek kötelező képzések. Az alapítástól kezdve évente kétszer van csapatépítő alkalom, amin bárki részt vehet. Ezen kívül rendszeresen vannak olyan szoft skill tréningek, amelyeket a cég szervez és finanszíroz, de a tréningen töltött munkanapokra a munkavállalók nem kapnak fizetést. Más képzési lehetőségekre ad-hoc és egyéni alapon van lehetőség. Formális teljesítményértékelési rendszer nincs. A karriermenedzsmen szükségességét érzik, ebben látják a megtartás egyik pillérét, ugyanakkor a rendszer még nem épült ki, a karrierutak hiányoznak. A két kisebb, fiatal üzletágban szisztematikusabb a beillesztés és a képzés is.

A vállalat tanulási környezete

A vállalat szűk specializációban alkalmazza a munkatársak tudását, ezért kész szakembereket vesz fel, akik nagy önállósággal, egy-egy terület specialistáiként végzik a rájuk bízott feladatot. Rugalmasságukra a projektekhez

való alkalmazkodás miatt van szükség, a tanulási vágygal szemben a tanulási hajlandóságra helyezik a hangsúlyt, és csak az aktuális munkavégzéshez kapcsolódó tudás megszerzése elvárt. Vállalati szinten felismerték a tudásmenedzsment szükségességét, de vállalati és munkavállalói oldalon is alacsony a hajlandóság az ilyen irányú befektetésre: „*abban sem vagyunk még jók, hogy ha a cégen belül van mondjuk egy tesztelési funkció szoftvert tesztelünk, akkor mondjuk tesztelünk 80 féle cégnél, de hogy ezeknek legyen egy fóruma, ahol eszmét cserélnénk, hogy srácok akkor most itt milyen irányba megyünk, tesztautomatizálás, ti használjátok ezt az eszközt, mi meg amazit, hogy mi a csízió, melyik a jobb, nézzük meg, időnként is ülünk össze. Ezek a kompetenciaalapú tudásmegosztások sem jellemzők még a cégen sajnós*” (B3).

A munkavégzés jelene a meghatározó, a jövő perspektívája, illetve a karrierlehetőségek hiánya a munkatársak motiváltságát kedvezőtlenül befolyásolja, és ez a szakmai fejlődést és az elköteleződést is hátráltatja. Ugyanakkor törekvésre látszik a munkatársak szakmai előrehaladásának elősegítésére (képzési terv, mentor támogatása az egyéni fejlődés érdekében): „*vannak tréninganyagaink, amik egyébként leginkább technológiaiak, meg vannak olyan tréninganyagok, amiket már többünk többször hallgatott, ezek ilyen webes tréninganyagok, és akkor azokat szoktuk az elején kiosztani az újonnan érkezőknek, de utána, amikor ezen végig esnek, és ez egy pár hét, utána mindenkinél egyedi, tehát mindenkinek van egy ilyen first development bar nevű dashboard-ja. Ezt szintén egy ilyen agilis projektmenedzsment-eszközbe tesszük ki, és akkor onnantól kezdve egyedileg határozzuk meg, hogy kinek miben kell fejlődnie*” (B1).

A tanulás-fejlesztés melletti vezetői elkötelezettség alacsony szintű, ugyanakkor találtunk példát a vezetői tudásbővítésre. „*Most nem tudnék neked itt olyan embert mondani a vezetőségből, akitől szakmailag tanulni tudnak... pontosabban talán az XY, de neki meg erre egyszerűen nincs ideje... Ő szakmailag képes lenne rá, de neki nincs ideje. A többiek viszont nem*” (B7). Bár elismerik a vezetők tudását, a tudásátadás elsősorban horizontálisan valósul meg.

Vannak képzések és a tanulás irányába mutató kezdeményezések, mégis a tanulás láthatóan nem kapcsolódik a vállalati jövőképhez. A munkavállalóktól kért visszajelzések, felmérések visszaszorultak, ha korábban történt is ilyen, azok eredményeit nem használták fel. A vállalat által finanszírozott képzéseket kockázatosnak tartják, a növekvő tudással a munkatársak elvesztését valószínűsítik. Az ösztönzési rendszerben is tetten érhető a képzésekhez való kedvezőtlen viszonyulás: a tanulás, illetve a tudásátadás időszakához nem rendelnek díjazást.

A vállalat nagy részére jellemző piaci alapú, tranzakciós modellel szemben, a két „fiatal” üzletágban az ösztönzés nem anyagi természetű, szimbolikus vonatkozásaival is találkozhatunk, mint például a fejlődés lehetősége vagy a csapatszintű teljesítmény értékelése.

A vállalat nagy részében a tudás azonnali alkalmazása a meghatározó, csak azokban az üzletágakban jellemző a fejlesztés, ahol a munkaerőigény a munkaerőpiacról nem

elégíthető ki. Itt a tudás elsajátításával és alkalmazásával szemben is türelmesebbek.

A szervezeti egységek közötti átjárás, azaz a szervezeti horizontális és vertikális mobilitás korlátozott. A munkatársak egy-egy csoportja a munkavégzés helyszínének megfelelően, de egymástól elkülönülten dolgozik, és mivel korlátozottak a szakmai, illetve informális alkalmak, a vállalat belső élete töredezett, sőt vállalati identitás sem igazán alakul ki a tagokban.

A tudásmegosztó kezdeményezések korlátozott száma, illetve a tudásmegosztó platformok hiánya jellemző, ami a tudás elterjedésének és a szervezet hálózatosodásának is gátat szab. Ugyanakkor szigetszerűen megfigyelhető az erőteljesebb csoportkohézióval megvalósuló csapatmunka, és a tudásmegosztás különböző formáira (tudásátadás, betanítás, tudásmegosztó platformok) is látunk példát: „*ott az ottani üzletág vezető, vagy aki viszi az egészet, ő ott tanítgatja az embereket, tehát ott van egy belső oktatás is erősen*” (B2). Ez főleg egyes tanácsadási helyszínek kisebb közösségeire jellemző. Ezek a kisebb egységek a vállalat kezdeti időszakára emlékeztetnek, amikor a belső hálózatos működés jelen volt az egész szervezetben, lehetővé tette a tudás, vágyak, problémák megosztását. A vállalat létszámának növekedésével azonban ez már csak szigetszerűen fedezhető fel: „*és amikor elkezdtünk ilyen marha nagyok lenni, akkor egész egyszerűen szerintem igazából azt gondoltuk, hogy majd akkor minden site-on magától valahogy meg fog valósulni az a fajta gondoskodás...*” (B7).

Eredmények

A két bemutatott vállalati eset bizonyos mértékig összehasonlítható a Fuller és Unwin (2004) által kidolgozott tanulási környezetre vonatkozó elméleti modellel. Az „A” eset inkább az expanzív, a „B” eset pedig inkább a korlátozó környezethez áll közel, összességében azonban a kép ennél jóval árnyaltabb. A 3. táblázatban (az 1. táblázat logikája alapján) röviden összegeztük az interjúk alapján kirajzolódó tapasztalatainkat, kiemelve – esettől függetlenül – azokat a gyakorlatokat, amelyek a korlátozó, illetve az expanzív gyakorlatra jellemzők.

Tapasztalataink alapján az expanzív tanulási környezet egyik legfontosabb eleme az, hogy a tanulás és fejlődés szempontjait kulcsfontosságúnak értékelő vezetői szemlélet mellett a tanulást ösztönző és támogató, konzisztens HR- és szervezeti gyakorlatok kialakítása szükséges. Ezek közül a legfontosabbakat emeljük ki a következőkben.

Az egyik jelentős ilyen tényező a tanuláshoz szükséges (társadalmi) *időperspektíva*. Kétféle, a tanulást az időtávlatokhoz kapcsoló vezetői attitűdöt és hozzájuk kapcsolódó szervezeti gyakorlatokat azonosítottunk. Az egyik tágabb, differenciáltabb időhorizontban gondolkodik, amelyben a jelen befektetései a közelebről nem definiált, vagy akár távoli jövőben hajtanak hasznot. Ebben a szemléletben a tanulás olyan folyamatként értelmezhető, amelyhez kellő mértékű és rendszeres emberi és szervezeti ráfordítás szükséges, és így egyértelműen köthető az expanzív modellhez. Ez a következő HR-gyakorlatokban tükröződik:

A korlátozó, illetve az expanzív tanulási környezet szervezeti gyakorlatai a két eset alapján

Szempontok	Korlátozó gyakorlat	Expanzív gyakorlat
1. A szervezeti és az egyéni fejlődés összehangolása	„Kész” szakembereket alkalmaz, hamar önállóságot és felelősségteljes munkát vár tőlük.	Az egyéni szakmai és fejlődési célokat feltérképezi, fejlesztési tervet készít. A tudásszükségletet figyeli, megkeresi a képzés-fejlesztés megfelelő módját.
2. A munkahelyi tanulás víziója (képzés vagy fejlesztés)	A vállalati jövőkép és a tanulás között nincs kapcsolat. Átfogó szervezeti ismeretek kialakítása nem cél. A vezetők a tudásmenedzsment tágabb perspektívájában nem gondolkodnak. A vállalat karriermenedzsment-rendszert nem működtet.	A tanulást aktívan támogatja a képzéseket, az új projektekben való részvételt. A vezetők fontosnak tartják a tudásmegosztást, és a szervezeti erőforrások biztosítása mellett ehhez egyéni hozzájárulást is várnak.
3. Tanuló státusz	A munkatárs „költséghely”, ha képzésen van, akkor nincs napidíja, csak azzal foglalkoznak, ami pénzt termel. A munkatársak specialisták.	Az újra való nyitottságot elvárja. Vezetők és beosztottak tanulók, ebben a szerepben intenzív tanulási/betanolási fázisok is azonosíthatók. Tudásátadást elvárja. Személyre szabott és előírt képzéseket is alkalmaz.
4. A produktív munkavállalóvá válás üteme	A meglévő tudást azonnal alkalmazza, nagyon rövid betanulást biztosít. Kész tudást vesz a munkaerőpiacról („buy” stratégia).	A tudás eredményekbe történő transzformációjával türelmes, a hibázással szemben toleráns, számol az átmentileg alacsonyabb teljesítménnyel. A bizalmi légkört épít, amely elősegíti a tanulás fennmaradását. „Make” stratégiát alkalmaz.
5. Részvétel a foglalkozási és munkahelyi közösségben	A közösség kevésbé hangsúlyos, a tudásmegosztó fórumok korlátozottak. Fragmentált szervezeti működés jellemző, gyenge szervezeti identitással. A tagok felelős individualizmusa jellemző. A tagok horizontális és vertikális mobilitására kevés lehetőség biztosított (korlátozott határátlépések). A közösségben való működés a saját szervezeti egységen belül jellemző, kevésbé a vállalat egészére (szigetszerű működés).	A tudás a szervezeten belül áramlását és elérhetővé tételére különböző módszereket alkalmaz: tudásmegosztó fórum, menedzsmentreggeli, mentorálás, közösségépítő programok, projektmunka.
6. Tágabb gyakorlati közösségekhez való hozzáférés	Kevésbé nyitott a külső-belső tudásszerzésre. Olyan képzéseket támogat, amelyek egy adott feladat/projekt ellátásához szükségesek.	A tudásmegosztásba vállalaton kívüli szakembereket is bevon. A külső képzéseket követően tudásmegosztó alkalmon keresztül segíti az új tudás elterjesztését.
7. Képesítés, munka és előmenetel	A munkaköri feladatokra való felkészülés van a fókuszban.	A munkatársakban rejlő potenciált felméri, a tudást a legjobb helyen alkalmazza. Képzés-fejlesztési tervet készít, e-learning tananyagot biztosít. Tervezett képzésekkel a folyamatos tanulást támogatja. Bizonyos képzéseket kötelezővé tesz, ez feltétele a szakmai előmenetelnek. A tudást és a tudásátadásban végzett tevékenység szempontja a szervezeti előmenetelnek.
8. Idő biztosítása a munkahelyen kívüli tanuláshoz	Az aktuális tudás hasznosítását preferálja, korlátozott mértékű támogatást ad a tudás bővítésére.	A friss szakmai ismeretek megszerzését támogatja, az új ötletekre nyitott, számít a munkatársak kezdeményezésére.
9. A meglévő készségek megítélése	A szakértelem piaci alapú megítélése (egydimenziós) jellemző. A „kész” tudást értékesíti.	A szakértelem nemcsak itt és most értékes, hanem a hosszú távú siker alapja, versenylőnyt lát benne. A szakmai, üzleti és társas kompetenciák együttes fejlesztésére határozott törekvés van (többdimenziós).
10. Támogatás és visszajelzés biztosítása	A teljesítmény értékelése piaci alapú, abban más szempontok (pl. tanulás, tudásátadás) nem játszanak szerepet.	A vezetők tudatosan alkalmazzák a fejlesztést a képzési/fejlesztési tervhez kötötten. Fejlesztési fókuszú teljesítményértékelési rendszert alkalmaz, a csapattagok egymást is értékeli.

Forrás: saját szerkesztés

– A kiválasztás során a hangsúly a tanulási képességen és nem a már rendelkezésre álló szaktudáson van (ami persze nem azt jelenti, hogy nincs szükség magas fokú szakképzettségre, de azt igen, hogy ennek nem kell túlspecializálnak lennie). A tobor-

zás-kiválasztási folyamat is ennek a szemléletnek megfelelően alakul: elsősorban a pályájuk elején járókat célozzák meg, és főként a munka (társas) környezethez való illeszkedés szempontját hangsúlyozzák (*person-organisation fit*).

- A karriermenedzsment hosszú távú, ami az egyébként lapos szervezeti modellben is érvényesül. Az előrejutást átlátható, formális hierarchiarendszer biztosítja, ami alapvetően olyan presztízshierarchia, amihez közvetlen materiális és szimbolikus ösztönzők kapcsolódnak. Az előrelépésben a tanulásra és a már megszerzett tudások megosztására való hajlandóság fontos és elismert tényező.
- A teljesítménymérési és -értékelési rendszer egyik alapeleme a tanulásban való részvétel nyomon követése.
- A tanulást közvetlenül támogató képzési és fejlesztési gyakorlatok a munkavállalók és a szervezet alkujában kölcsönösen elfogadott egyéni fejlesztési célok kitűzésén és nyomon követésén alapulnak. A szervezet mentori támogatást biztosít a tanuláshoz. Az elnéző hibakultúra is ebből a nézőpontból fakad, hiszen a hiba az „itt és most”-ban jelentkezik, de hosszú távon kijavítható és tanulni is lehet belőle.

A másik időszemlélet alkalmibb jellegű, és sokkal rövidebb perspektívában gondolkodik; a tanuláshoz kapcsolódó befektetések hozamát is a jelenhez vagy legalábbis a közeli jövőhöz kapcsolja, amivel a korlátozó modellt reprezentálja. Az ehhez kapcsolódó szervezeti, illetve HR-gyakorlatok a következők:

- A kiválasztás során a specializált tudást és a már felhalmozott tapasztalatot keresi. A cél, hogy a munkavállaló szinte alkalmazása pillanatától kezdve hasznot termeljen (*person-job fit*).
- A teljesítményértékelés individuális és a kitűzött gazdálkodási célok elérésétől függ. Az ösztönzés nem differenciált, elsősorban pénzügyi jellegű, mértéke közvetlenül a gazdasági eredményekhez kötött.
- A karrierperspektívák viszonylag szűkösek, elsősorban szakmai, kevésbé szervezeti jellegűek. A mobilitási lehetőségek korlátozottak, a korlátozott vezetői pozícióból adódóan inkább horizontális jellegűek.
- A képzést és fejlődést egyéni befektetésnek tekintik, amelynek költségeit megosztják a munkavállaló és a cég között.

Az időperspektíva mellett a másik megfigyelt megkülönböztető jellegzetesség a tanulás ontológiai dimenziójához, pontosabban a *tanulási folyamat egyéni vagy kollektív jellegéhez* kapcsolódik. Itt is két alapvető megközelítéssel és az ezekhez köthető specifikus szervezeti gyakorlatokkal találkoztunk, amelyek logikusan kapcsolódnak az expanzív, illetve a korlátozó tanulási környezet által képviselt jellemzőkhöz. Az alapvető különbség a két azonosított megközelítés között az, hogy az egyik a tudást és a hozzá kapcsolódó tanulási folyamatokat kollektív, azaz több szereplő együttműködésén alapuló rendszerként látja, míg a másik inkább egyéni teljesítményekként. A kollektív megközelítésből az alábbi HR-gyakorlatok következnek:

- Aktív tudásmenedzsment, ami elsősorban rendszeres tudásmegosztó fórumokat jelent. A tudás megosztását az ösztönzési és a karriermenedzsment-rendszer is támogatja.

- A szakmai párbeszéd kultúrájának tudatos fejlesztése. Ennek része külső tudásforrások, a szervezeten kívül dolgozó, szakmai szereplők meghívása és részben a mentori rendszer működtetése is.
- A teljesítményértékelési rendszerben szerepet kapnak a kollektív elemek, azaz nem kizárólag a közvetlen vezető értékeli, hanem más szereplők is, és lehetőség van a vezetés munkájának értékelésére is.

Ezzel szemben az egyéni tanulást preferáló gondolkodásmód, ami a korlátozó modellhez kötődik, a következő HR-gyakorlatokkal kapcsolódik össze:

- Nincs szisztematikus tudásmenedzsment. A szervezet által felhalmozott tudásvagyon egyénekhez kötődik és ezek rendszerszintű megőrzésére, karbantartására és megosztására nincs vezetői erőfeszítés.
- Ide tartozik az az előbbiekből már jelzett gyakorlat, amely a tanulást és a képzésekben való részvételt egyéni befektetésnek tekinti és „ingyenesen” csak a munkavégzéshez nélkülözhetetlen képzések egy részét biztosítja.
- Az egyéni szakértői modellben, azaz a specializált egyéni tudásokban gondolkodás. A szervezeti „hősök” értéke magas szintű tudásukban és egyéni teljesítményeikben van.

A két szervezeti gyakorlat eltérése különösen azért érdekes, mert tevékenységük egy része nagyon hasonló, munkavállalók egymás konkurensaként is dolgoznak, tehát valóban hasonló helyzetre adott más szervezeti válaszokról beszélhetünk. „B” vállalat esetében különösen izgalmas a kisebb üzletágak (tudászárványok) eltérő gyakorlata, ami megerősíti, hogy a középvállalatok is lehetnek sokszínűek, és már középvállalati szinten érdemes a kisebb szervezeti egységek gyakorlatait alaposan megismerni és feltárni.

Konklúzió

A két vállalati eset tanulságai arra utalnak, hogy a tanulási környezet minősége nem feltétlenül van összefüggésben a szervezet tevékenységének jellegével. Azaz abból a tényből, hogy egy szervezet tudásintenzív tevékenységet végez, még nem következik automatikusan, hogy expanzív tanulási környezettel rendelkezik. A „B” eset arra világít rá, hogy az összetett, tudásintenzív tevékenységek koordinációja korlátozó tanulási környezetben is lehet hatékony. Ez utóbbihoz azonban néhány speciális feltétel is szükséges, amelyek közül egyet emelünk ki. Az egyik legfontosabb feltétel, hogy az egyéni szintű tudásfelhalmozás alapvetően nem a szervezeten belül történik, a munkavállalók a tudástökéjüket a korábbi pályafutásuk során gyarapítják. Mivel a cég többnyire kész specialistákat alkalmaz, a szervezet maga közvetítő szerepet játszik az egyén és a munkaerőpiac között. A munkavállalók nagyfokú autonómia és egyéni felelősség mellett dolgoznak, ezért ebben a modellben a tanulás többnyire egyéni szintű és kontextushoz kötött. A modell hatékonysága abban rejlik, hogy az egyéni teljesítményeket magas szinten stabilizálja, mi-

közben a menedzsmentkontroll költségeit alacsonyan tartja. Ugyanakkor a karrierperspektívákat viszonylag szűk mederbe tereli, ami egyéni szinten magában hordozza a beragadás („lock-in”) kockázatát és adott esetben a motiváció tartós fenntartásával kapcsolatos problémákkal is számolni kell. Mivel a szervezeti teljesítményt közvetlenül hozzákapcsolják az egyéni produktivitáshoz, a modell azt a kockázatot is magában rejt, hogy a változásokhoz való alkalmazkodási kényszer nehezebben tud támaszkodni a belső erőforrásokra.

Eseteink alapján az is láthatóvá vált, hogy a vállalatok nemcsak a Fuller és Unwin (2004) által javasolt korlátozó-expanzív kontinuumon helyezhetők el, hanem ennél bonyolultabb képet mutatva, akár egymás mellett megfér az expanzív és korlátozó tanulási környezet. A „B” vállalat tanulási környezete nagyobb részben korlátozó működést mutat, de szívesebben, a két új üzletága esetén kifejezetten az expanzív tanulási környezetre jellemző sajátosságokkal találkozunk.

További fontos tanulság volt a számunkra a két eset alapján, hogy a korlátozó tanulási környezet csak bizonyos tudástípusok mellett tud hatékonyan működni. A tanulmányban szereplő mindkét szervezet a tudásintenzív üzleti szolgáltató szektorban működik, ahol általában igaz az, hogy a tevékenységek elvégzéséhez szükséges tudások összetettek, magas fokon specializáltak és viszonylag gyorsan változnak. Ugyanakkor abban a tekintetben az egyes részterületek között van különbség, hogy olyan tevékenységről van-e szó, amely egy széles körű alaptudás és egy gyakorlati szituációkban megszerezhető és fejleszhető tudás kombinációja, vagy pedig az alaptudásra egy olyan specializált tudás épül, amelyik (részben a terület újdonsága miatt) erősebben kapcsolódik az akadémiai (formalizált elemek) nagyobb tudásokhoz. Ez magyarázza azt, hogy a „B” esetben az adattudományhoz kapcsolódó tevékenységek esetében inkább az expanzív tanulási környezet épült ki, míg a „hagyományosabb” üzleti területeken a korlátozó modell elemei a dominánsak. Az akadémiai tudásokhoz erősebben kötődő területeken a szervezet jobban rá van utalva a külső tudásokra, ezért ezek sikeres abszorpciójához differenciált koordinációs mechanizmusokat kell alkalmaznia, amelyek ösztönzik mind az egyéni, mind a kollektív tanulást és a tudások megosztását. Ez utóbbi modell a belső és külső erőforrások rugalmas kombinációjára épít.

A két eset alapján alapvető jelentősége van annak, hogy a szervezet ösztönzi-e és milyen eszközökkel ösztönzi a tanulást, a tudásmegosztást és tudásátadást. Az „A” szervezetben a teljesítményértékelés és grading rendszer szerves része az egyéni és csoportos tanulási folyamatokban való aktív részvétel, de emellett a tudásmegosztó események a kultúra fontos eseményei, amelyen a vezetők is részt vesznek, és amelyeken a munkavállalók pozitív visszajelzéseket kaphatnak. Mentornak lenni sokra értékelt és megbecsült szerep a szervezetben. Azaz a közvetlen materiális ösztönzők mellett a szimbolikus ösztönzés változatos elemeinek is nagy szerepük van. A „B” vállalat nagy részében a tanulási tevékenységhez kapcsolódóan nem jelenik meg sem a materiális, sem pedig a szimbolikus ösztönzés, így csak szívesebben, leginkább

a közvetlen vezetőhöz köthetően jellemző a valóban tanulásra serkentő környezet.

A két eset rávilágít a kész tudás alkalmazása („buy” stratégia) és a tudás vállalati generálása („make” stratégia) közti különbségre is, illetve arra, hogy a többi HR-gyakorlat hogyan kapcsolódik e stratégiákhoz. Az elemzés során a „make” stratégiát követő vállalat időperspektíváját a hosszabb távú szemlélet, illetve a tanulási folyamat kollektív jellegének hangsúlyozása jellemezte, amely az expanzív tanulási környezet jellemzőit foglalja magában. Felmerül a kérdés, amely további elemzések, vizsgálatok tárgyát képezheti, hogy a kettő mennyiben egymás feltétele, azaz a „make” stratégiához szükségszerűen kapcsolódik-e az inkább expanzív vonásokat mutató tanulási környezet kiépülése.

Összességében a bemutatott két eset is alátámasztja, hogy a KKV-k esetében a tulajdonosoknak és vezetőknek jelentős szerepe van a formális munkahelyi struktúrák és folyamatok, így a tanulási környezet alakításában is (Macpherson & Holt, 2007; Csillag et al., 2019). Azaz a menedzsment stratégiai döntései és az ezek mentén kialakított HR-gyakorlatok befolyással vannak a szervezet működésére és teljesítményére, tanulási képességére is. Az egyes HR-gyakorlatok integrált kezelése akár más-más stratégia mentén is hozzájárulhat a szervezet eredményességéhez, rugalmasságához (Khandekar & Sharma, 2005).

Kutatási eredményeink értelmezése kapcsán fontos szólni a kutatás korlátairól. A két elemzett IT-területen tevékenykedő közép vállalat nem reprezentálja a magyar tudásintenzív szektor közép vállalatait. A két vállalatnál egy-egy időpillanatban vettünk fel adatot, a tanulási folyamat és a tanulási környezet mélyebb elemzéséhez érdemes lenne longitudinális vizsgálatot végezni. Kutatási eredményeink alapján úgy gondoljuk, hogy a tanulási környezet és a HR-rendszerek összefüggéseinek vizsgálata más iparágban is izgalmas eredményeket hozhat. Az azonosított gyakorlatok két, egymástól jól megkülönböztethető tanulási kultúrát testesítenek meg, ugyanakkor valószínűsíthető, hogy mind a tudásintenzív, mind pedig a tradicionális tevékenységet folytató hazai közép vállalatok esetében differenciált kép rajzolódik ki a tanulási környezetek vállalati megoldásainak tekintetében. Ezért a jövőben érdemes lehet megvizsgálni azt, hogy az expanzív, illetve korlátozó tanulási környezetekhez kapcsolódó gyakorlatok mennyiben függenek a vállalat alaptevékenységének tudásintenzív jellegétől, illetve milyen más tényezők (tulajdonosi háttér, a vezetés orientációja, a külső intézmények és egyéb szereplők stb.) befolyásolják ezeket. További elemzést igényel, hogy a HR-gyakorlatok milyen kombinációit eredményezik a tanulási környezetek egyes elemei, illetve ezek milyen kombinációja mellett milyen konzisztens HR-gyakorlatokat működtetnek a tanulás szempontjából sikeres hazai közép vállalatok.

Felhasznált irodalom

- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
<https://doi.org/10.1108/EUM000000005548>

- Boyd, P., Smith, C. & Beyaztas, D. I. (2015). Evaluating academic workplaces: the hyper-expansive environment experienced by university lecturers in professional fields. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 18-32.
<http://10.1080/1360144X.2014.948255>
- Bryman, A. (1992). *Research methods and organization studies*. London: Routledge.
- Coetzer, A., Susomrith, P., & Ampofo, E. T. (2020). Opportunities to participate in formal and informal vocational learning activities and work-related outcomes in small professional services businesses. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(1), 88-114.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1584637>
- Coetzer, A., Kock, H. & Wallo, A. (2017). Distinctive Characteristics of Small Businesses as Sites for Informal Learning. *Human Resource Development Review*, 16(2), 111–134.
<https://doi.org/10.1177/1534484317704291>
- Coetzer, A., Wallo, A. & Kock, H. (2019). The owner-manager's role as a facilitator of informal learning in small businesses. *Human Resource Development International*, 22(5), 420-452.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1585695>
- Csillag, S., Csizmadia, P., Hidegh A. L. & Szászvári K. (2019) What makes small beautiful? Learning and development in small firms. *Human Resource Development International*, 22(5), 453-476.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1641351>
- Csillag, S., Csizmadia, P., Hidegh, A. L. & Szászvári, K. (2020). A kicsi szép? Tanulás és fejlődés a kisvállalkozásokban. *Vezetéstudomány*, 51(1), 2-15.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.01.01>
- Csizmadia, P. (2016). Munkahelyi tanulás és társas integráció. *socio.hu: Társadalomtudományi Szemle*, 6(1), 27-51.
<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.1.27>
- Csontos, R. S., & Szabó, Zs. R. (2019). Hálózati tanulás – tanuló hálózatok. *Vezetéstudomány*, 50(1), 2-13.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2019.01.01>
- Detsimas, N., Coffey, V., Sadiqi, Z. & Li, M. (2016). Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry. *Journal of Management Development*, 35(4), 486-504.
<https://doi.org/10.1108/JMD-05-2015-0073>
- Dobák, M., Ferincz, A. & Hortoványi, L. (2014). A munkahelyi tanulás elősegítésének változásvezetési szempontjai. *Magyar Tudomány*, 175(12), 1458-1466.
<https://docplayer.hu/30184453-A-munkahelyi-tanulas-closegitesenek-valtozasvezetesi-szempontjai.html>
- Dobrai, K. & Farkas, F. (2009). Tudásintenzív üzleti szolgáltatások. *Vezetéstudomány*, 40(7-8), 56-66.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2009.07.06>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
<https://doi.org/10.2307/258557>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orenta-Konsultit.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Fenwick, T. (2008). Understanding Relations of Individual Collective Learning in Work: A Review of Research. *Management Learning*, 39(3), 227-243.
<https://doi.org/10.1177/1350507608090875>
- Ferincz, A. (2019). *A vállalkozó felső vezető hatása a szervezeti tanulásra* (Doktori értekezés). Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1047/2/Ferincz_Aдриenn_den.pdf
- Ferincz, A. & Hortoványi, L. (2014). Munkahelyi tanulás befolyásoló tényezők – humán-számítógép együttműködés vizsgálata. *Vezetéstudomány*, 45(10), 30-41.
<http://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.10.03>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426.
<https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organizational and Personal Development. In Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 126–144). London: Routledge.
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N. & Kavelakis, K. (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33(5), 743-759.
<https://doi.org/10.1080/01411920701582397>
- Fuller, A., Laurie, I., & Unwin, L. (2011). *Learning at work as a low grade worker: the case of hospital porters*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, University of London. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.673.7347&rep=rep1&type=pdf>
- Gelei, A. (2002). *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: A szervezethez fejlesztés esete* (Doktori értekezés). Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Weber, M. B. (2019). What influences saturation? Estimating sample sizes in focus group research. *Qualitative Health Research*, 29(10), 1483–1496.
<https://doi.org/10.1177/1049732318821692>
- Hirschsohn, P. (2008). Regulating the 'Animal Spirits' of Entrepreneurs?: Skills Development in South African Small and Medium Enterprises. *International Small Business Journal*, 26(2), 181–206.
<https://doi.org/10.1177/0266242607086573>
- Hortoványi, L. & Vastag, A. (2013). A munkahelyi tanulás lehetséges értelmezései. In Ferencz, Á. (szerk.), *Környezettudatos gazdálkodás és Menedzsment, Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia, I-II kötet, Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar* (pp. 438-442). Kecskemét: Kecskeméti Főiskola.

- Hu, H., Wu, J. & Shi, J. (2016). Strategic HRM and organisational learning in the Chinese private sector during second-pioneering. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(16), 1813-1832.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1075568>
- Huws, U. & Dahmann, S. (2007). *Quality standards for case studies in the European Foundation*. Analytica Social and Economic Research. Dublin: Eurofound.
- Joranli, I. (2018). Managing organisational knowledge through recruitment: searching and selecting embodied competencies. *Journal of Knowledge Management*, 22(1), 183-200.
<https://doi.org/10.1108/JKM-12-2016-0541>
- Kárpáti, D. J., Vágány, J. & Fenyvesi, É. (2016). Fejlődünk, hogy fejlődhessünk? – avagy milyen önképzési módszereket részesítenek előnyben a mikro- és kisvállalkozások vezetői napjainkban Magyarországon? *Vezetéstudomány*, 47(12), 72-82.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2016.12.07>
- Khandekar, A. & Sharma, A. (2005). Organizational learning in Indian organizations: a strategic HRM perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(2), 211-226.
<https://doi.org/10.1108/14626000510594610>
- Kitching, J. (2007). Regulating employment relations through workplace learning: a study of small employers. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 42-57.
<https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2007.00019.x>
- Kuo, T. (2011). How to improve organizational performance through learning and knowledge? *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 581-603.
<https://doi.org/10.1108/01437721111158215>
- Kvalshaugen, R., Hydle, K. M. & Brehmer, P. O. (2015). Innovative capabilities in international professional service firms: enabling trade-offs between past, present, and future service provision. *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 148-167.
<https://doi.org/10.1093/jpo/jov005>
- Lam, A. & Lambermont-Ford, J.P. (2010). Knowledge sharing in organisational contexts: a motivation-based perspective. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 51-66.
<https://doi.org/10.1108/13673271011015561>
- Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lepak, D.P., Liao, H., Chung, Y. & Harden, E. (2006). A conceptual review of human resource management systems in strategic human resource management research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 25(1), 217-271.
[https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(06\)25006-0](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(06)25006-0)
- Lopez-Cabrales, A., Pérez-Luño, A. & Cabrera, R.V. (2009). Knowledge as a mediator between HRM practices and innovative activity. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 48(4), 485-503.
<https://doi.org/10.1002/hrm.20295>
- Lundvall, B. A. & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1(2), 23-42.
<https://doi.org/10.1080/13662719400000002>
- Macpherson, A. & Holt, R. (2007). Knowledge, learning and small firm growth: a systematic review of the evidence. *Research Policy*, 36(2), 172-192.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.10.001>
- Makó, Cs., Illéssy, M. & Csizmadia, P. (2013). The Knowledge Intensive Business Service Sector in Hungary in a Comparative Perspective. In Makó, Cs., Polónyi, I. & Szanyi, M. (szerk.), (2013). *Organisational innovation and knowledge development: institutions, methodological foundations and empirical experiences* (pp. 136-174). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and Informal Learning in the Workplace: A Research Review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Miles, I. (2005). Knowledge intensive business services: prospects and policies. *Foresight*, 7(6), 39-63.
<https://doi.org/10.1108/14636680510630939>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Nolan, C. T. & Garavan, T. N. (2019). External and internal networks and access to HRD resources in small professional service firms. *Human Resource Development International*, 22(5), 477-503.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1625853>
- Nolan, C. T. & Garavan, T. N. (2016). Human Resource Development in SMEs: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Management Reviews*, 18(1), 85-107.
<https://doi.org/10.1111/ijmr.12062>
- Poell, R. F. (2013). Workplace learning theories and practices. In Valentin, C., & Walton, J. (Eds.) (2013). *Human Resource Development: Practices and Orthodoxies* (pp. 19-32). London: Palgrave Macmillan.
- Pridham, B. A., Deed, C. & Cox, P. (2013). Workplace-Based Practicum: Enabling Expansive Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 49-65.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.7>
- Salther, A. & Tether, B. (2006). *Innovation in Services. Through the Looking Glass of Innovation Studies. Background paper for the AIM Grand Challenge on Service Science*. Oxford.
- Sebele-Mpofu, F. Y. (2020). Saturation controversy in qualitative research: Complexities and underlying assumptions. A literature review. *Cogent Social Sciences*, 6(1),
<https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1838706>

- Sfard, A. (1988). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
<https://doi.org/10.2307/1176193>
- Short, H. J. & Gray, D. E. (2018). HRD in SMEs: A Research Agenda Whose Time Has Come. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 7-13.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.21305>
- Stake, R. E. (1994). Case Study: Composition and Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (122), 31-44. <https://www.jstor.org/stable/40318653>
- Susomrith, P., Coetzer, A. & Ampofo, E. (2019). Training and development in small professional services firms. *European Journal of Training and Development*, 43(5/6), 517-535.
<https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2018-0113>
- Swart, J. & Kinnie, N. (2003). Knowledge-intensive firms: the influence of the client on HR systems. *Human Resource Management Journal*, 13(3), 37-55.
<https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2003.tb00097.x>
- Szabó, Zs. R., Horváth, D. & Hortoványi, L. (2019). Hálózati tanulás az ipar 4.0 korában. *Közgazdasági Szemle*, 66(1), 72-94.
<https://doi.org/10.18414/KSZ.2019.1.72>
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks: Sage.