

TÓTH László

AZ INFORMÁCIÓGAZDASÁG KOMPETENS MUNKAVÁLLALÓI

A szerző dolgozatában a tudás, a kompetenciák, az oktatás és a tanulás viszonyait, egymásra hatásait elemzi. Mi a tudás szerepe a mai gazdaságban, hogyan alakul a tudás és a kompetencia viszonya? Mennyire képes hozzájárulni a formális oktatás a kompetenciák kialakításához? A szerző ezeket a kérdéseket vizsgálja.

„Ki vagyok én? Mik az én alapvető képességeim? Van a „tulajdonomban” saját (akár szabadalmaztatott) tudás? Függetlenül attól, hogy hol és hogyan dolgozom, van-e folytonosság a professzionális karrieremben? Hol tehetek szert új tanulási tapasztalatra? Képes vagyok-e egy tudással kapcsolatos célt megfogalmazni? Tisztában vagyok és megértem azokat a társadalmi hálózatokat, amelyek értéket adnak hozzá a tudáskészletemhez? Van olyan stratégiám, amely megerősíti a dolgozói énemet? Mint egy „élethosszig tartó” tanuló milyen tulajdonságokat értékelek?”

A megugrott volatilitás rányomja a bélyegét a munka kontextusára. A piac a multikompetenciát és a mobilitást (mozgékonytságot) jutalmazza. A „tele” és az e-munka szükségessé teszi az újszerű önmenedzseléssel kapcsolatos kompetenciák kialakítását. Hasonlóképpen, az autonómia és az önmegvalósítás központi elve is a személyes és szakmai identitás kritikus témájához vezet vissza. A fenti kérdések segítenek megérteni, hogy milyen komoly feladat egy teljes szakmai identitás kialakítása. Ha a szervezetek nem válnak identitás megerősítő entitásokká, komoly problémáik lesznek a kollektív tudás és a közösségi tanulás effektív módjainak megtalálásával” (Carneiro, 2003: 189-190. o.).¹

Az ezredforduló környékén az információs vagy tudásalapú gazdaság, illetve társadalom víziójának megjelenése rányomta a bélyegét a gazdasági szereplők gondolkodására. Igaz, már Alfred Marshall (1890)² is megjegyezte, hogy a termelés legerősebb motorja a tudás³, de csak a XX. század második felében végbement és napjainkban is egyre erőteljesebb technológiai fejlődés vezetett ahhoz, hogy minden gazdasági és társadalmi szereplő komoly figyelmet

szenteljen az emberi tőkének, mint kritikus inputtényezőnek. A globális információgazdaság kialakulásának következményeként a tudás felértékelődésén keresztül a tanulás is központi tényezővé válik a világ-gazdaság összes szegmensében.

A tudásalapú gazdaság elsősorban a fizikai képességekkel szemben a gondolatokon és az ismereteken, illetve a technológia használatán, vagyis a kompetenciákon, és nem a nyersanyagok átalakításán vagy az olcsó munkaerő kihasználásán alapszik. A globális tudásgazdaság átalakítja a munkaerő-piaci keresletet az egész világon, és ezzel egyidejűleg új kihívások elé állítja az embereket, akiknek egyre több készséggel és tudással kell rendelkezniük, hogy képesek legyenek helytállni mindennapi életükben (World Bank, 2003: xvii. o.). A tudás és a készségek megszerzésének módja a tanulás, és a klasszikusan értelmezett tanulási folyamat az iskolában megy végbe. Ha valaki teljesít egy bizonyos kritériumrendszert, az adott oktatási intézmény egy okirat kiállításával tanúsítja, az adott személy elég kompetens abban, hogy egy bizonyos feladatot ellásson, illetve egy konkrét területen tevékenységet folytasson. Az ily módon megszerzett okirat a továbbiakban kijelöli az adott munkavállaló szakmai identitását.

Az információgazdaságban a legfőbb problémát az okozza, hogy a gazdasági fejlődés utóbbi években tapasztalható felgyorsulása, s ezzel összefüggésben a munkaerő-igények változása a kompetencia-elvárások olyan átalakulásához vezetett, melyben nagyobb hangsúly helyeződött a munkavállalók speciális tudástőkéjére, illetve alkalmazkodóképességére (Jakó, 2003). A kérdés az, vajon a jelenlegi oktatási rendszer alkalmas-e

ezeknek az új gazdasági trendeknek a követésére, illetve a szükséges kompetenciák megszerzése egyáltalán milyen mértékben a formális iskolai tanulás eredménye. Vajon lehetséges-e kompetens szakemberek „termelése” egy formális oktatási rendszerben az új gazdasági viszonyok között? Vajon az információgazdaságban a vállalatoknak milyen szerepe lesz a munkaerő-képzésben? Ahhoz, hogy ezeket a szakirodalomban gyakran előforduló kérdéseket valaha is megválaszolhassuk, először meg kell vizsgálni, hogy pontosan milyen minőségi változások mennek végbe a munkaerőpiacon, milyen kihívásokkal küzdenek a vállalatok és a munkavállalók, mi is valójában a kompetencia, milyen is egy kompetens szakember és miként lehet ilyen identitású embereket „előállítani” az információgazdaság viszonyai között?

Minőségi változások és kihívások a munkaerő-piacon

Az utóbbi két évtizedben abból a 21 fejlett országból, amelyeket egy nemzetközi összehasonlító elemzés megvizsgált, 14-ben a professzionális, a technikai, az adminisztratív és a vezetői beosztások (fehérgalléros, magasan képzett) száma jobban növekedett, mint a más foglalkoztatási kategóriában lévő munkahelyek száma (OECD, 2001). A munkahelyek fajtáiban részletesebb iparágakon belüli elemzések bizonyítják a valós minőségi változást. Tehát nemcsak arról van szó, hogy a munkaerő vándorol az alacsony képzettséget igénylő szektorokból a magasabb képzettséget igénylők felé, hanem arról, hogy a különböző iparágakon belül is megfigyelhető egyfajta eltolódás a magasabb képzettséget igénylő pozíciók felé (OECD 2001). Meeder és Cude (2002)⁴ tanulmánya szerint az Egyesült Államokban jól megfigyelhetően növekszik a munkahelyek és az e pozíciókat betölteni képes kvalifikált munkavállalók számának gyarapodása közötti különbség. Például egy 2002-es ITAA⁵ felmérés az USA-ban hatszázezerre becsülte azoknak az IT pozícióknak a számát, amelyek a következő évben a megfelelően kvalifikált jelentkezők hiánya miatt nem lesznek betölthetve (Sleezer – Danny, 2004). Ez az adat alátámasztani látszik Soete (1996)⁶ véleményét is, aki szerint komoly esély van arra, hogy a munkaerő jelentős része kívül reked a vagyontermelés folyamatain, abból kifolyólag, hogy nem rendelkeznek a szükséges szintű készségekkel és kompetenciákkal. Azok az emberek, akiknek a legjobb hozzáférése van a továbbképzési lehetőségekhez, általában rendelkeznek munka-

helyel, felsőoktatásban szerzett kvalifikációval, fiatalabbak és nagyvállalatoknál dolgoznak (O’Connell, 1999)⁷. Ez a tény komoly kérdéseket vet fel az esélyegyenlőséggel kapcsolatban, és előrevetíti a jelenlegi társadalmi különbségek konzerválását, illetve a viszonyok további erodálódását.

Egy kognitív alapon kialakított társadalomban a tudás potenciálisan sokkal erősebb diszkriminatív hatással lehet az emberi sorsokra, mint volt az ipari társadalmakban (Carneiro, 2003: 194-195. o.). A gyorsan változó tudásgazdaságban a munkavállalóknak folyamatosan új képességeket kell elsajátítaniuk. Ebben a környezetben a vállalatok nem számíthatnak csupán a friss diplomásokra és a munkaerőpiacra újonnan belépőkre, mint az új képességek és tudás elsősorú forrásaira. Ehelyett a vállalatoknak olyan munkaerőre van szükségük, akik egész életükön keresztül hajlandóak és képesek a saját képességeiket és tudásukat folyamatosan megújítani (World Bank, 2003: 16. o.). Mivel a versenytársak nehezebben szerezhetnek információt a kompetenciákra, tudásra és képességekre alapozott versenyelőnyökről, így ezek sokkal kevésbé imitálhatók is. Ezért gyakran jó alapnak bizonyulnak fenn tartható és szilárd előnyök kialakítására (Ylinenpää – Nilsson, 2000), illetve kiváló eszközei az egyéni és szervezeti célok elérésének (Niemi, 2003: 219. o.).

A technológiai fejlődés hatása régióként, országokként, iparáganként – de még iparágakon belül – vállalatokként is igen változó. Ez utóbbiak közötti különbségek forrásai a cégeknek az új technológiákkal kapcsolatos egymástól eltérő reakcióiban keresendők. Piore (1998)⁸ e reakcióknak két tipikus szervezeti stratégiáját különít el: a személyre szabást (customization) és a tradicionálisabb munkahelyi gyakorlatokat (more traditional work practices). A személyre szabás stratégiáját követő vállalatok általában jelentősen nagyobb mértékben investálnak az információs technológiákba (Lerman – Schmidt, 1999), és magasabb kompetenciaszinttel rendelkező munkavállalókat foglalkoztatnak. Ezeknél a vállalatoknál az elért eredmények közvetlen kapcsolatban vannak az egyéni teljesítményekkel, és így komolyan igénylik a munkavállalók mozgósítását, ezért nem véletlen, hogy az emberi erőforrásaik hasznosítására az ún. „kompetenciamodell” alkalmazák, amely figyelembe veszi a munkavállalók képzettségén túlmenő más kvalitásait is (Simonyi, 1997). Ennek a humántőke-hasznosító modellnek kiváló példája az információs gazdaság egyik kiválóságának, az Ericssonnak kompetenciamenedzsment programja, amely a következő három részre tagolódik:

1. kompetenciakövetelmények (competence requirements) (milyen a szervezet kompetenciaszintje és milyenre lenne szükség),
2. meglévő kompetenciák (present competence) (milyen az egyéni munkavállaló kompetenciaszintje),
3. kompetenciahiány (competence gaps) (különbség az 1. és 2. között).

A 3. pont alapján a szervezet, illetve az egyén számára terveket kell kialakítani a kompetenciahiány beárterására. A kompetenciakövetelmények az Ericsson Stratégiai Terve (Ericsson Strategic Plan, ESP) és a költségvetés alapja által meghatározottak. A meglévő kompetenciákat az egyének kompetenciaprofilja alapján állapítják meg, amely egyéni tesztek eredménye. A kompetenciaprofil egy háromszökgént írható le, melynek oldalai a következők:

- technikai/szakmai kompetencia,
- emberi kompetencia,
- üzleti kompetencia.

Az egyéneket e paraméterek alapján helyezik el a kompetenciaskálán, és hasonlítják össze a szervezet által megkívánt profillal. Ezek után a munkavállalók javaslatot kapnak bizonyos kompetenciáik fejlesztésére, a rájuk vonatkozó kompetenciahiány részének csökkentésére (Hellström – Kemlin – Malmquist, 2000).

Persze ahhoz, hogy a munkavállalók felkészülhessenek ezekre az új kihívásokra egy új oktatási és képzési modellre, az élethosszig tartó tanulás modelljére van szükség (World Bank, 2003: xvii. o.), és nem pedig a jól behatárolható alapkompentenciák egyszerű elsajátítására. Ezért az ilyen vállalatok vezetése az emberi erőforrások fejlesztését egyfajta stratégiai befektetésnek tekinti, nem pedig egy költségcsökkentésre alkalmas területnek (Brödner, 2000). Azok a vállalatok, amelyek a tradicionálisabb megközelítést alkalmazzák, általában kevésbé személyre szabott termékeket gyártanak, és kevesebbet is költenek az új technológiákra, ebből következően pedig megelégszenek alacsonyabban képzett munkavállalók alkalmazásával is, így tevékenységük jobban hasonlít a tömegtermelésre (Lerman – Schmidt, 1999). Ezeknek a vállalatoknak a célja, hogy ugyanazt a tevékenységet folytassák, ugyanazokat a termékeket gyártsák, csak éppen kevesebbet. A technológiai fejlesztéseik ezért a költségcsökkentést célozzák meg, amely stratégia leginkább a leépítések, az outsourcing és a munkafolyamatok újrastrukturálásának formájában jelenik meg (Brödner, 2000). Az ilyen vállalatok egyfajta neofordi erőforrás-hasznosító modellt követnek, ahol új technológiákat alkalmazva, de a munkafolyamatokat egyszerűen betanítható feladatokra bontva, többnyire a

bérlétségekre koncentrálvá versenyeznek a piacon (Simonyi, 1997). A technológiai fejlesztések a munkaköltségeket a termelékenységhöz viszonyítva vagy abszolút, vagy relatív módon mérsékelhetik. Vagyis egyfelől csökkenthetik a feladat elvégzéséhez szükséges munkások számát, vagy éppenséggel csökkenthetik az adott feladat teljesítéséhez megkívánt tréning szintjét (Edwards, 1996).

Az eddigiekben felvázoltakból érthetővé válik, hogy a technológiai fejlődéssel kapcsolatos irodalomban miért beszélnek egyidejűleg egyesek a kompetenciák felértékelődéséről, míg mások a munkaerő dekválifikációjáról. Ennek az ellentétnek gyakran ideológiai gyökerei vannak. A dekválifikációt középpontba helyező szerzők a vállaltoknál végbemenő technológiai fejlesztésekre úgy tekintenek, mint a kapitalista társadalom egy újabb „merényletére” a munkásosztály ellen. Véleményük szerint a fejlesztések oly módon szelektáltak, hogy lehetőséget biztosítsanak a vezetőknek/tulajdonosoknak a szakemberek kiváltására. Erre szokták azt mondani ironikusan, hogy a jövőben a repülőgépek vezetőfülkéjében a személyzet egy pilótából és egy kutyából fog állni. A pilótának az lesz a dolga, hogy megetesse a kutyát, míg a kutya feladat az lesz, hogy megharapja a pilótát, ha bármihez is hozzá mer nyúl. Más szóval a technológiai fejlesztések legfőbb célja, a feladatok automatizálása és ezzel összhangban a munkafolyamatok olyan felosztása, amelynek eredményeként a szakembereket egymással felcserélhető munkaerővé „degradálhatják”, vagyis a munkafolyamatok mellett a munkavállalók felett is még nagyobb kontrollt gyakorolhatnak. Valóban megfigyelhető egy trend annak irányában, hogy bizonyos szakmák vagy foglalkozások egyre kevesebb kompetenciát követelnek meg a munkavállalóktól. Általános példaként szokták említeni például a pénztárosokat, akiknek manapság már csak a vonalkódolvasó egy gombra való irányítását kell „elsajátítaniuk”. De ez a megállapítás széles körben igaz az adminisztratív munkakörben dolgozókra is. Fennáll a veszélye annak, hogy a munkavállalók egy jelentős részét az információgazdaságban is csak úgy, mint az ipari társadalomban egymással könnyedén felcserélhető munkaerőként fogják kezelni. Ez a veszély csak abban az esetben hárulhat el, ha a vállalatok információs technológiai fejlesztései nem a különböző emberi feladatok automatizálására törekednek, hanem arra, hogy elősegítsék a dolgozók minél hatékonyabb munkavégzését, és hozzájáruljanak a legjobb döntések meghozatalához. Az információgazdasággal kapcsolatos legfontosabb kérdések, hogy vajon az új technológiák képesek-e legalább annyi új munkahelyet teremteni, mint ahányan a megszünte-

téséhez hozzájárulnak, illetve ezek a munkahelyek vajon magasabb szintű kompetenciákat, illetve szakértelmet kívánnak-e meg a munkavállalóktól, vagy pedig egyszerű információ-feldolgozó munkakörökbe kényszerítik bele őket. A technológia jövőbeli hatása a képességek keresletére és a termelékenységre attól függ, hogy a vállalatok milyen mértékben – vagy inkább talán mikorra – váltanak át a személyre szabás stratégiájára (Lerman – Schmidt, 1999), illetve olyan posztfordi erőforrás-hasznosító modellekre, mint amilyen a kompetenciamodell is. Hart (1995)⁹ szerint az, hogy előnyös-e egy adott vállalat számára egy meghatározott termék testreszabása, négy tényezőtől függ:

1. *Fogyasztói érzékenység*: egyes termékeknél a fogyasztók megelégszenek a standard verziókkal is.
2. *A termelési folyamat kezelhetősége, alkalmassága a kosztümizációra*.
3. *A versenyhelyzet*: a piaci verseny nem minden esetben kényszeríti rá a vállalatokat a testreszabásra.
4. *A szervezet alkalmassága a testre szabott termelésre*: nem minden szervezett elég rugalmas, rendelkezik megfelelő anyagi forrásokkal és koncepciózus menedzsmenttel.

Ezek a szempontok magyarázatot adnak arra, hogy a vállalatok jelentős része miért nem választja a személyre szabás stratégiáját, illetve mi szükséges ahhoz, hogy a későbbiekben mégis e megoldás mellett döntenek. Azokról a vállalatokról, amelyek felül tudnak kerekedni ezeken a tényezőkön és a kosztümizációs stratégiát választják, elmondható, hogy magasabb kompetencia szintű munkavállalókat fognak foglalkoztatni. Az információgazdaság kirajzolódó fejleményeit vizsgálva egyre nagyobb bizonyossággal kijelenthetjük, hogy csak idő kérdése mikor kerülnek ezek a vállalatok többségbe, és határozzák meg a gazdaság, illetve a munkaerő-kereslet kompetenciaalapú arculatát.

A képességek, a készségek és/vagy a kompetencia?

A kompetencia fogalmának általános elterjedését Noam Chomsky nyelvi kompetencia fogalmának értelmezéséig szokták visszavezetni a társadalomtudományokban (Csapó, 2002; Ranschburg, 2004). A vezetői kompetenciákkal kapcsolatos első alapmű 1982-ben jelent meg Boyatzis tollából, melynek címe „A kompetens menedzser: a hatékony teljesítmény modellje.”¹⁰ Ám, a gazdasági irodalomban ténylegesen csak az 1980-as évek végére váltotta fel a „hatékonyság” fogalmát a „kompetencia” fogalma (Holmes, 1993), és

a 90-es években vált igazán részévé mind a tudományos nyelvnek, mind pedig a köznyelvnek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy napjainkban divattá vált ezt a kifejezést használni az élet és a tudomány legkülönbözőbb területein. Ezért talán nem is csoda, hogy ezt a fogalmat is elérte a széles körben használt kifejezések „betegsége”, vagyis, hogy mindenki mást ért alatta. Ezt a paradox helyzetet tovább bonyolítja, hogy nemcsak egy köznyelvi és egy tudományos értelmezése van a kompetenciának, hanem a különböző tudományágakban is többféle megközelítése lelhető fel.

A téma fontosságát jelzi, hogy az 1990-es évek végén az OECD égisze alatt beindult DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) program első fő célja az volt, hogy összegyűjtse a különböző tudományágak¹¹ kompetenciával kapcsolatos értelmezéseit, illetve megállapítsa, melyek azok a kulcskompetenciák, amelyek elengedhetetlenek egy ember vagy egy szervezet számára. A gazdasági irodalomban használt terminológiák szempontjából, a kutatások eredményeit összefoglaló tanulmányokból kitűnik az a fejezet, amelyben két közgazdász, Frank Levy és Richard J. Murnane (1999), a közgazdasági irodalom átvizsgálása után kinyilvánítják, hogy tulajdonképpen a kompetenciák és a készségek valójában egymás szinonimái. Ez a megállapítás azért nagyon érdekes, hiszen a kompetenciadefiníciók jelentős többsége a kompetenciát magasabb rendű fogalomként kezeli, és a képességeket és készségeket csak a fogalom egyes összetevőiként tartja számon. Persze a többi tudományágban és tudományos publikációban is gyakran fordulnak elő olyan megfogalmazások, amelyekben a három fogalmat vagy egymással egyenértékűnek tekintik, vagy éppen egymás definiálására alkalmazzák. Általában az egyén által hordozott tanult vagy öröklött képességek, illetve készségek egyfajta speciális keverékeként kezelik a fogalmat. A kompetencia fogalmának tartalmilag egzakttá meghatározása azért ütközik nehézségekbe, mert

„a társadalom csak bizonyos absztrakciós szinten fogható fel statikus rendszerként: valójában inkább változási folyamatok összességéeként – eredőiként – írható le. A szüntelen változási folyamatok – melyek a társadalom organikus voltából következnek – természetszerűen hatással vannak a tanulási/tanítási célokra és ezzel a kompetenciák kialakulására is. A kompetenciák tehát tartalmilag nem definiálhatóak teljes pontossággal, mivel azok a társadalomtól mint változó rendszertől – és ezen belül az oktatási, valamint a gazdasági alrendszerétől – függő fogalmak” (Jakó, 2003).

A külföldi szakirodalomban található leírásokban gyakran fordul elő, hogy a kompetencia fogalmába egyfajta implicit szociális jelleget is beleértének, de a magyar szótári definíciókból ismert „illetékesség” jelentés nem igen fedezhető fel explicit módon ezekben a megközelítésekben. Az illetékesség koncepciója egyfajta szociális kontextusba helyezi a kompetencia fogalmát, megkülönböztetve azt az egyének által hordozott, képességektől, készségektől vagy tulajdonságoktól. Pontosan ez a szociális jelleg vezet minket közelebb a szükséges definícióhoz, ami feloldhatja a fenti idézetben vázolt meghatározási problémát. Ötvözve az individuális tulajdonságait, amelyek együttese az egyén tudását alkotják, a társadalom folyton változó organikus jellegéből fakadó szociális manőverezéssel eljuthatunk a kompetencia következő meghatározásához: „*a kompetencia egyszerre jelent hozzáértést egy bizonyos felmerülő feladathoz és illetékességet, hogy egy társadalmi struktúrában e feladattal foglalkozzunk*” (Garai, 2003). Garai (2003) hipotézise szerint a technikai folyamat – amely kialakítja, karbantartja, megnyilvánítja a személyeknek azon tulajdonságait, amelyek a tudást alkotják – és a társadalmi folyamat – amellyel az emberek egymáshoz való viszonyaikat adminisztrálják, kialakítva, karbantartva, megnyilvánítva ezáltal a maguk szociális identitását – egymástól elválaszthatatlanul mennek végbe, és gazdálkodnak egyidejűleg mind a tudással, mind pedig az identitással.

Ezt a hipotézist látszik alátámasztani Len Holmes érvelése is, mely szerint a kompetencia teljesítményalapú megközelítései, mint pl. az angol NVQ-rendszer (National Vocational Qualification System) teljesítménykritériumai hemzsegnek a következő szavaktól: megfelelő (appropriate), releváns (relevant), elegendő (sufficient), amikor szükségelt (when required), ahol szükséges (where necessary). Az ilyen kritériumok egyértelműen nem objektívek, a kontextustól függően interpretálásra szorulnak, és vitathatóak. Ezért a cselekvés teljesítményként való interpretálásának folyamata nem nélkülözheti a másik összetevő, az identitás számbavételét. Vagyis a döntés, hogy egy egyén érdemes-e egy bizonyos pozíció betöltésére, valószínűleg azon fog múlni, hogy milyen ember ő maga (Holmes, 2001). Ez a kérdés persze csak abban az esetben igazán fontos, ha nem az ipari társadalom és gazdaság viszonyaiból jól ismert arctalan, alacsonyan képzett, egymással könnyedén felcserélhető munkaerőről beszélünk.

A szakértelem és a szakmai gyakorlat

„A szakértelem volt a tudás egyik első olyan formája, amit a kognitív pszichológusok részletesen ta-

nulmányoztak” (Csapó, 2002). A kutatások egyik úttörője, a közgazdasági szakirodalomból is jól ismert Herbert Simon volt. Például Chase és Simon (1973) kezdő- és mesterszintű sakkozókát vizsgálva azt találta, hogy egy több mint 20 bábos felállítás 5–10 másodperces megfigyelése után a mesterek jelentősen nagyobb precizitással voltak képesek rekonstruálni a táblán korábban látható állást. Viszont, ha a bábuk véletlenszerűen voltak elhelyezve, akkor nem volt különbség az amatőr és a profi játékosok eredményei között. Az ebben a kutatási témában tett vizsgálatok egyik legmeghatározóbb megállapítása, hogy a kezdőkkel szemben a szakemberek nem elszigetelt elemekben gondolkodnak, hanem rendszerekben, struktúrákban vagy sémákban (Csapó, 2002). A sakkozók esetében ez azt jelenti, hogy a mesterszintű sakkjátékosok rengeteg lehetséges sakkállást ismernek és számukra a feladat csak abból áll, hogy társítsák a táblán látható mintázatot egy, a memóriájukban tárolt sémával. Ezzel szemben a kezdőknek számukra szinte teljesen új felállást kell megjegyezniük. Goleman (2002) szerint a szakértelem nem ismeretek egyszerű gyűjteménye, hanem különböző kompetenciák keveréke, vagyis a „józan észnek”, a speciális tudásnak és annak a tapasztalatra épülő készségnek a kombinációja, amelyet bármely munka végzése során magunkra szedhetünk. „Szakértelemre az ember akkor tesz szert, ha mélyvízbe dobja. A bennfentes üzleti trükkökben való jártasság jelenti a szakma igazi ismeretét, amelyet kizárólag a tapasztalat alapozhat meg” (Goleman, 2002: 47. o.).

A szakmai gyakorlat fogalmának koncepciója a posztindusztriális vagy információ alapú társadalomban gyökeresen megváltozott az ipari társadalomra jellemző alkalmazásához képest. Lester (1995) a szakmai gyakorlat e két társadalmi formára jellemző modelljét vázolta fel.

A hagyományosabb, az ipari éra modellje szerint egy előre meghatározott tudásbázis átadása a cél, mely – annak elsajátításával, és az előre ismert, s ezáltal meglepetést nem okozó szituációkban való alkalmazásával – objektíven hasznosítja a szakértői tudást a gyakorlatban. Ez a felfogás abból a taylori feltételezésből alakult ki, amely szerint a termelési folyamat – megfelelő vizsgálat után – teljes mértékben megismerhető, megérthető, illetve kontrollálható és ebből következően teljes mértékben megtervezhető és irányítható (Brödner, 2000). Ez a modell az ipari társadalom számára kielégítő megközelítés volt, egyfajta technikai-racionális (technokrata) modell, amely kiválóan alkalmas volt technikusok és adminisztrátorok képzésére, de értelmező és kreatív szakemberek kép-

zésére nem. Így mind a szakmai tudás, mind a kompetencia az egyénen, az aktoron túl, szakmai berkekben vagy külső hivatalokban maradt (Lester, 1995).

Az információ alapú társadalom azonban követelményként léptette fel e szakmai modell megváltoztatását. Már nem kielégítő, s nem is lehetséges egy már előre meglévő tudás átadása, egy előre meghatározott kompetenciatarományra való korlátozás. A hagyományos technikai modellek már nem alkalmazhatók akkor az aktorokra, amikor nekik egy komplex és dinamikus rendszerben kell alkalmazkodniuk a gyorsan változó társadalom újabb és újabb kihívásaihoz. Nem elég csupán a jól begyakorolt ismeretek alkalmazása, az ismeretlen szituációkban intelligens szakemberekre van szükség, akiknek szakmai tudása és kompetenciája már nem rajtuk túl, hanem bennük található. Ebben a – posztindusztriális társadalom által, illetve követelményei alapján kialakult – modellben ez az egyik fő kihívás a szakember és identitásának pontos meghatározása. A másik kritikus pont az, hogy ebben a modellben a szakmai gyakorlat átlépi a szakma szoros kereteit, interprofesszionálissá, interdiszciplinárisává válik, s ezáltal elmosza és megkérdőjelezi a fennálló szakmai határokat (Lester, 1995). Simonyi (1997) hasonlóan érvel, amikor azt állítja, hogy az információs technológiák és eszközök elterjedésével, illetve ennek következményeként a kommunikációs készségek szélesebb körben való alkalmazásával a munkavállalók olyan általános „transzverzális” tudásra tesznek szert, amely lehetővé teszi számukra a legkülönbözőbb termékek és szolgáltatások előállítását. „Ennek következtében viszont a korábbi szoros kapcsolat adott szakmák és a gazdasági – ipari vagy szolgáltató – ágazatok között gyengül” (Simonyi, 1997). Az információ alapú társadalom szakembere tehát kevésbé tartozik egy jól körülhatárolható foglalkozáshoz, hanem egy hozzáértő, a folyamatos gyakorlati fejlődésre alkalmas tudású és képességű egyénné válik (Lester, 1995). Ennek a fejleménynek fontos hatása lehet az egyének identitásának alakulására, és ezzel párhuzamosan komoly kérdéseket vet fel az élethosszig tartó tanulás koncepciójával kapcsolatban is. Hiszen tudatosság és szakmai identitás hiányában a tanulásnak nincsen célja, és mivel a munka csekély mértékben kapcsolódik a személyes fejlődéshez ezért a tanulás mozgatórugói (drive) teljesen kiszámíthatatlanná válnak (Carneiro, 2003: 190. o.).

A kompetenciatermelés

A kompetenciáról fentebb megállapítottuk, hogy egyfajta keveréke, rendszere a tudásnak, a képességeknek, a készségeknek, a motivációknak és más szociális

manőverezésből adódó tulajdonságoknak. A kompetencia fajtájától és konkrét összetevőitől függően egyes kompetenciák könnyen elsajátíthatóak, megtanulhatóak, míg mások hosszas fejlesztési folyamatok és szociális manőverezések eredményei. Ha az adott kompetencia összetevőit és természetét ismerjük, akkor annak a kompetenciának a különféle komponenseit tanulással és gyakorlással jól meghatározható módon fejleszthetjük. A probléma pontosan ott kezdődik, hogy a kompetenciák jelentős részét és azok bizonyos összetevőit nem igazán jól ismerjük.

A tanulás fogalmával kapcsolatban az oktatáspszichológusok legfőképpen az individualista megközelítést alkalmazzák, figyelmen kívül hagyva a szociális és kulturális környezetet, amiben a tanulás végbemegy (Niemi, 2003: 231. o.). A konvencionális tanulási modellek szerint a tanulás egy egyéni folyamat, és ennek a folyamatnak az eredménye az egyén „tulajdona”. Az alapfeltételezés az, hogy a tanulás eredményeit ki lehet fejezni kompetenciák összességéként, és ezek a kompetenciák tulajdonolhatóak, amelyeket az egyén képes megszerezni és fejleszteni. Ezek a „javak” a feladatok és a munka elvégzését segítik, átvihetők az egyik kontextusból a másikba, felmérhetők (értékelhetők) függetlenül az adott szituációban megnyilvánuló teljesítménytől (Holmes, 2001).

Niemi (2003: 231. o.) a tanulás három aspektusára hívja fel a figyelmet: kognitív, érzelmi és szociális. Ebből következően a tanulást – mint ahogy azt általában az oktatási rendszerek és iskolák üzemeltetői és fenntartói vélik – nem csak egy formális, csak a kognitív képességek, kompetenciák fejlesztésére alkalmas folyamatként kell kezelni. Az oktatásban fontos szerepet kell kapniuk a nem kognitív kompetenciák fejlesztésére tett törekvéseknek is. Bár a közgazdasági kutatások szerint a jelenlegi oktatási rendszerekben a tanulásra fordított egy extra év napjainkban körülbelül 6–8 százalékkal növeli a jövedelmeket (Levy – Murnane, 1999), más kutatásokból tudjuk, hogy ez közel sem jelenti azt, hogy ezért maga az iskolarendszer, illetve az ott folytatott oktatás feltétlenül a felelős. Kevesen vitatják, hogy a tudás (még ha az tacit tudás is) egy szükséges alkotóeleme a gyakorlatnak, de a bevett (általános) tudás egyszerű elsajátítása meglepően kis mértékben járul hozzá a szakmai hatékonyság növekedéséhez (Klemp, 1977; Eraut, 1990).¹² Például Goldman (2002) Lyle Spance-t, a McClelland¹³ által létrehozott Hay/McBer tanácsadó cég társalapítóját (valamint kutatási és technológiai igazgatóját) – idézi: „Az öt-hatszáz foglalkozás közül, amelyeknél mi a kompetenciákat vizsgáltuk, az iskolában megszerzett tudás csak néhány esetben különböztette meg a kiemelkedő dolgozókat az átlagosaktól (45. o.).”

Ezek az eredmények vagy álláspontok felvetik a kérdést, hogy akkor mire is jó az iskola és az oktatási rendszer a jelenlegi formájában. Nem is csoda, hogy egyre elterjedtebb az a nézet, hogy az oktatási rendszerek jelenlegi struktúrája és módszerei nem képesek a gazdaság és a társadalom új kihívásaira megfelelőképpen felkészíteni az embereket. Valójában a jelenlegi iskolarendszer nem más, mint az ipari társadalom utolsó bástyája (Huitt, 1999). „Az agrár-ipari társadalomtól megörökölt iskolával szembeni kifogások három fókuszpont körül csoportosulnak: az iskola rossz hatásfokú, az iskola rossz hatású, illetve az iskola hatástalan” (Komenczi, 2004). Valóban fel kell tennünk a kérdést, hogy ismerve a jelenlegi oktatási rendszer viszonyait, illetve az ott megszerezhető tudás minőségét, illetve időszerűségét, hányan is akarnak ebben az intézményrendszerben élethosszig tanulni. Talán ezt ismerték fel a gazdasági szereplők is, és ezért terjednek egyre jobban a nem klasszikus oktatási formák. Az információs társadalom és gazdaság kompetenciaorientáltsága a keresleti oldalról újrastrukturálja az oktatás intézményét, illetve intézményeit. Egyfajta paradigmaváltás figyelhető meg: egyre inkább távolodunk a nagy oktatási gépezetek által „kiosztott” (dispensed) tanítástól a szétszórott (distributed) és a kereslet vezérelte „tevékenység tanulás” (action learning) felé, amelynek egyenes folyománya az intézmények decentralizált hálózata (Carneiro, 2003: 193. o.).

Az oktatási szolgáltatásokat tradicionálisan az állami szektor biztosította. Manapság ez változóban van. Nagyszámú közepes jövedelemszintű országban a magán oktatási szektor növekedésnek indult.

Például Brazíliában 1995 óta a felsőoktatásban résztvevők száma 70 százalékkal gyarapodott, és ezt a növekedést nagyrészt a privát főiskolák és egyetemek tanulóinak a létszám-növekedése eredményezte. Manapság Brazíliában a magán felsőoktatási szektorban tanul a diákok 71 százaléka. Lengyelországban 195 magán felsőoktatási intézmény található, ahol hozzávetőlegesen 377 ezer diák tanul. A kelet-európai térségben a magán üzleti iskolák 10 évvel ezelőtti szintje nem is léteztek 1998-ban viszont már Lengyelországban 91, Csehországban 29, Romániában 18 és Bulgáriában 4 volt található (World Bank, 2003: 19. o.). Magyarországon 2003-ban 66 felsőoktatási intézményből 26-ot különböző egyházak, míg 10-et alapítványok tartottak fenn. A 382 ezer felsőoktatásban részt vevő tanuló 86%-a állami, 5%-a egyházi és 9%-a alapítványi intézményben végezte tanulmányait (OM, 2003).

A vállalatok egyre többet költenek az alkalmazottak képzésére azért, hogy versenyképessé váljanak,

vagy megtartsák versenyképességüket a globális tudásgazdaságban. 2002-ben a vállalati képzés költségei világméretben 28 milliárd dollárra rúgtak, ami jelentős növekedés az 1997-es 18 mrd dolláros adathoz képest (International Data Corporation, www.idc.com).¹⁴ A vállalatspecifikus képzés az egyik módja annak, hogy a munkavállalókra ráterheljék a munkahelyvesztés magas költségeit, ennek oka pedig, hogy a speciális kompetenciák nehezen vihetők el attól a vállalattól, ahol azt a munkavállalók megszerezték. Ha a munkavállaló olyan kompetenciákra tesz szert, amelyek más vállalatoknál nem használhatók, akkor számára nem éri meg munkahelyet változtatni, hiszen meglévő kompetenciáinak csak egy töredékét lesz képes hasznosítani, és mivel csak a jelenleginél „alacsonyabb” szintű feladatok elvégzésére lesz alkalmas, így valószínűleg kisebb kompenzációra is számíthat. Ebből következően a vállalatoknak két választása lehet: vagy a felügyelettel kapcsolatos költségeket növelik, vagy a vállalatspecifikus kompetenciákba fektetnek be. Ebben a felfogásban a munkaadók és a munkavállalók között érdekellentét áll fenn: a munkások inkább a standardizált képzést részesítik előnyben, míg a vállalatok a vállalatspecifikus képzést, megakadályozva, hogy más vállalatok elorozzák a munkavállalókat (Gatti, 2000). Az információgazdaságban az ilyen típusú ellentét csak addig a pontig áll fenn, amíg a munkavállalók nagy többségére információ-feldolgozó munkásokként tekintünk. Ebben az esetben, ugyanúgy, mint az ipari társadalomban, a munkavállalók csak egyszerű, illetve jól meghatározott feladatok elvégzésére betanított, és így relatíve könnyen felcserélhető entitásokká válnak. Egy tudásalapú gazdaságban a tudás jelentősen különbözik az információk egy bizonyos kombinációjától, illetve a tudás hordozója sem azonos az egyszerű információkat birtokló egyénnel. A képzésnek vagy a tréningnek, illetve a tanulásnak ebben a megközelítésben azt kell megcélöznie, hogy olyan kompetenciák álljanak elő, amelyek felhasználásából csak akkor tud mind a munkáltató, mind pedig a munkavállaló maximálisan profitálni, ha az adott beosztott egy bizonyos tevékenységet az adott vállalatnál fejt ki. Vagyis arról van szó, hogy a képzésnek – ahogy azt Jerome Bruner a New York Egyetem pszichológus professzora megfogalmazta¹⁵ – nem arról kell szólnia, hogy a folyamatban résztvevők valamiről tanuljanak (learning about) és ezt a tudást majd valahol, valamikor hasznosítsák, hanem azért tanuljanak, hogy valamivé váljanak (learning to be). Hasonlóan látja ezt Gilbert Ryle filozófus is, aki szerint valamiről tudni (know about), nem más, mint adatok, tények és információk felhal-

mozása. Ezzel szemben azt tudni, hogy hogyan kell csinálni (know how) valamit a gyakorlat eredménye, nem is lehet ez másként, hiszen ellenkező esetben elég lenne csak dolgokról való tudást (know about) felhalmozni és máris szakértőkké válnánk (Brown – Duguid, 2000). Brown és Duguid (2000) szerint, amikor azért tanulunk, hogy valakivé váljunk (learning to be), akkor valójában a szociális identitásunkon munkálkodunk, és célul egy bizonyos közösséghez való tartozást tűzünk ki. Ez a formálódó identitás aztán befolyásolja, hogy az egyén miként és mit tanul, más szóval még akkor is, amikor csak valamiről tanulunk (learning about), valójában a kimunkálás alatt álló identitás fogja irányítani azt, hogy milyen információkat figyelünk meg, illetve mit tanulunk meg. Ami az egyik embernek egyszerű – talán figyelemre sem méltó – adat, a másiknak elengedhetetlen információ, attól függően, hogy milyen szociális identitással rendelkezik, illetve milyen szociális identitást tud megerősíteni az információ felhasználásával. A szociális identitás befolyását a jelek, adatok és információk befogadására és felhasználására, illetve ennek következményeit Berger és Luckmann (1998) szemléletes példájával lehetne jól illusztrálni:

„Az az ember, aki Haitiben a voodoo pszichológiát internalizálja, megszállottá válik, ha felfedez bizonyos jeleket. Hasonlóan a New York-i értelmiségi, aki Freud pszichológiáját internalizálja, neurotikus lesz, amikor felfedez bizonyos jeleket. Tény, hogy bizonyos életrajzi körülményeket föltéve az egyén maga termeli a jeleket és szimptómákat. A haiti ember nem mutat neurozisz-szimptómákat, hanem a megszállottság jeleit; a New York-i ember pedig neuroziszát a pszichoanalitikai tünettan szabályai szerint állítja össze. Ennek semmi köze sincs a „tömeghisztériához”, vagy éppen a szimuláláshoz, csupán annak lenyomata, amit a normális, átlagos értelemmel rendelkező, normális emberek szubjektív világának társadalmában az identitás-típusok hátrahagynak” (244. o.).

A példa arra is rámutat, hogy a szociális identitás nem csak azt határozza meg, hogy milyen jelekre reagálunk, hanem azt is, hogy miként tesszük azt, illetve, hogy mik lesznek reakcióink következményei.

A különböző, de egymáshoz közeli szakterületekhez tartozó embereket nem a birtokukban lévő információk közötti különbség választja el egymástól, hanem az hogy miként tekintenek – gyakran ugyanarra – az információra, attól függően, hogy milyen gyakorlatot szereztek az eddigi életükben, és milyen identitással rendelkeznek. „Ezért is van az, hogy annak ellenére, hogy sokban hasonlítanak egymásra, az

orvosok és a nővérek, vagy a könyvelők és a pénzügyi tanácsadók, de mégis különböznek egymástól.” (Brown – Duguid, 2000) A vállalatoknak arra kell törekedniük, hogy a munkavállalók identitásának egyes dimenziói ne csak általánosan határozzák meg a munkavállaló tudását (pl. orvos), hanem úgy, hogy az szorosan kapcsolódjon a vállalatban vagy szervezetben belül betöltött pozíciójához is. Ebben a felfogásban a munkavállalók által hűtött standard képzés is lehet az intézmény szempontjából vállalatspecifikus, kellő ösztönzést adva a munkavállalóknak, hogy a vállalatnál maradjanak. Természetesen ebből az következik, hogy a vállalatoknak, amellet, hogy termelést folytatnak, illetve az oktatási rendszer hiányosságaiból, illetve az információgazdaság kihívásaiból fakadóan, egyre nagyobb mértékben képzést is biztosítanak, mindenképpen identitás megerősítő entitásokká is kell válniuk. Egy intézmény sikeressége – vagyis kitűzött céljainak elérése, erőforrásainak optimális felhasználása – nem feltétlenül a foglalkoztatott egyének a fejlődéshez szükséges kompetenciáin, mint inkább a létező kompetenciák szociális hálózatán múlik (Weinert, 1999).

Bármilyen intézményi keretben is megy végbe az oktatás vagy tanítás, illetve a tanulás, a tárgyi és lexikális tudás helyett a kompetenciákra kell áthelyezni a hangsúlyt, beleértve a társadalmi folyamatokat, amelyek által az egyén szociális – és ezen belül a szakmai – identitása kialakul.

Felhasznált irodalom

- Berger, P. L. – Luckmann, T. (1998): A valóság társadalmi felépítése: tudásszociológiai értekezés. Jászóveg Műhely. Budapest
- Brown, J. S. – Duguid, P. (2000): The social life of information. Chapter 5. Learning – in theory and in practice. Harvard Business School Press. Boston
- Brödner, P. (2000): The future of work in a knowledge-based economy. ICT/CIREM Int. Seminar on „Economy and Work in the Knowledge Society”, Barcelona, February 24-25, <http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/ps/broedner00a.pdf>. 2004. június 1.
- Carneiro, R. (2003): On knowledge and learning for the new millennium. In: Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe: Towards a Learning Society. Ed. Conceicao P., Heitor M. V., and Lundvall B. Edward Elgar, Cheltenham, UK. 186-205. o.
- Chase, W. G. – Simon, H. A. (1973): Perception in chess. Cognitive Psychology, 4, p. 55-81.
- Csapó, B. (2002): A tudás és a kompetenciák. A tanulás fejlesztése – Az Országos Köznevelési Intézet második konferenciája. 2002. október 4-5. <http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=konf> 2002. 2004. június 1.
- Edwards, B. (1996): Deskilling and downsizing: Some thoughts about the future of technical education. La Educación. <http://www.iacd.oas.org/La Educa 123-125/edw.htm>. 2004. június 5.

- Garai, L. (2003): Identitásgazdaságtan: Gazdaságpszichológia másképpen. Tas Kiadó. Budapest
- Gatti, D. (2000): Competence, knowledge and the labour market: The role of complementarities. Discussion paper. <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2000/i00-302.pdf>. 2004. június 5.
- Goleman, D. (2002): Érzelmi intelligencia a munkahelyen. SHL Hungary Kft. Budapest
- Hellström, T. – Kemlin, P. – Malmquist U. (2000): Knowledge and competence management at Ericsson: Decentralization and organizational fit. <http://www.viktoria.se/groups/KnowledgeManagement/Documents/ecase.pdf>. 2004. június 6.
- Holmes, L. (1993): The domestication of management knowledge?: Recent UK state intervention in management education. EGOS Colloquium, "The Production and Diffusion of Managerial and Organizational Knowledge". <http://www.re-skill.org.uk/trelskill/domestm.htm>. 2004. június 6.
- Holmes, L. (2001): Decontaminating the concepts of 'learning' and 'competence': education and modalities of emergent identity. Education Stream of Second International Conference on Critical Management Studies, Manchester. <http://www.re-skill.org.uk/papers/decontaminating.html>. 2004. május 10.
- Huitt, W. G. (1999): Success in the information age: A paradigm shift. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/context/infoage.html>. 2004. június 15.
- Jakó, M. (2003): A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon, a kompetenciák elismerésére tett kísérletek az Európai Unióban. Az Easy Learning Hungary Virtuális Magazinja. 2003. május. <http://www.easylearning.hu/magyar/easyherald/2003maj/jakocikk1.htm>. 2004. június 5.
- Komenczi, B.: Az információs társadalom iskolájának jellemzői. Országos Közoktatási Intézet. Informatika az oktatásban, informatikaoktatás. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=informatika-Komenczi-Informacios.html>. 2004. június 20.
- Lerman, R. I. – Schmidt S. R. (1999): An overview of economic, social, and demographic trends affecting the US labor market. Urban Institute. <http://www.urban.org/url.cfm?ID=409203>. 2004. június 12.
- Lester, S. (1995): Beyond knowledge and competence – towards a framework for professional education. <http://www.devmts.demon.co.uk/beyond.htm>. 2004. május 10.
- Levy, F. – Murnane, R. J. (1999): Are there key competencies critical to economic success?: An economics perspective. Deseco Expert Report. Swiss Federal Statistical Office, Neuchâtel. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/deseeco_levy.htm. 2004. június 10.
- Niemi, H. (2003): Competence building in life-wide learning. In: Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe: Towards a Learning Society. Ed. Conceicao P., Heitor M. V., and Lundvall B. Edward Elgar, Cheltenham, UK. 219-239. o.
- OECD (2001): Competencies for the knowledge economy. Education Policy Analysis 2001. Chapter 4. <http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf>. 2004. június 10.
- OM (2003): Oktatás-statisztikai évkönyv 2002/2003. Oktatási Minisztérium. Budapest
- Ranschburg, Á. (2004): Az iskola értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. Új Pedagógiai Szemle. 2004. március
- Simonyi, Á. (1997): Gazdasági szervezetek és a szakmai képzés. Educatio. 1997/2.
- Sleezer, C. M. – Denny, D.: Strategies for generating a high-skilled workforce. Center of Excellence in Information Technology and Telecommunications. http://www.coeitt.net/coeitt/AHRD_submission-GeneratingWorkers_%20format_2.htm. 2004. június 10.
- Steedman, H. (2003): Low skills – a social problem for Europe. In: Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe: Towards a Learning Society. Ed. Conceicao P., Heitor M. V., and Lundvall B. Edward Elgar, Cheltenham, UK. 206-218. o.
- Szabó, K. (2004): Termékek mint szolgáltatások: a testreszabás forradalma. Kézirat.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Deseco Expert Report. Swiss Federal Statistical Office, Neuchâtel. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/deseeco_weinert.htm. 2004. június 10.
- World Bank (2003): Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges in developing countries. http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDS/IB/2003/07/08/000094946_03062104054940/Rendered/PDF/multi0page.pdf. 2004. június 5.
- Ylinenpää, H. – Nilsson, N. (2000): Knowledge transfer and organizational competence building – A case study of two knowledge-intensive firms. 5th Conference on Competence Management, Helsinki, June. <http://www.cbm.net/pdf%2809072000%29/YLINENPAA09072000.pdf>. 2004. június 10.

Lábjegyzetek

- ¹ A tanulmány az Információgazdaság és Identitás Tudományos Iskolában készült, az OTKA támogatásával a TS 40768. sz. kutatási szerződés keretében.
- ² Idézi World Bank, 2003.
- ³ „Knowledge is our most powerful engine of production.”
- ⁴ Idézi Sleezer – Denny (2004)
- ⁵ Information Technology Association of America.
- ⁶ Idézi Steedman (2003: 207. o.)
- ⁷ Idézi World Bank (2003: 45. o.)
- ⁸ Idézi Lerman – Schmidt (1999)
- ⁹ Idézi Szabó (2004).
- ¹⁰ „The Competent Manager: A Model for Effective Performance.”
- ¹¹ Közgazdaságtan, pszichológia, pedagógia, szociológia, antropológia stb.
- ¹² Idézi Lester, 1995.
- ¹³ David C. McClelland pszichológus, Harvard professzor nevéhez fűződik a „Testing for Competence rather than Intelligence” (1973) című tudományosan meghatározó könyv megírása, amelyben az intelligenciáról a kompetenciára való hangsúly áthelyezése mellett érvelt.
- ¹⁴ Idézi World Bank, 2003: xix. o.
- ¹⁵ Idézi Brown – Duguid, 2000