

FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁS AZ ÁNTK OKTATÓINAK KÖRÉBEN

A Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Karán fókuszcsopórtos kutatást végeztünk 2022 őszén. Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltárjuk a Covid-19-járvány oktatói munkára gyakorolt hosszú távú hatásait. Kutatásunk középpontjában az oktatók digitális átállással kapcsolatos véleménye állt: hogyan élték meg az oktatók a vészhelyzeti távoktatást, hogyan hatottak a speciális körülmények az oktatásra, és milyen hosszú távú hatások figyelhetők meg. Jelen írásunkban a fókuszcsopórtos kutatás sajátosságait és tapasztalatait, a felnőttképzés fejlesztésében való hasznosságát és a kutatás eredményeit foglalkjuk össze.

A FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁSI MÓDSZER SAJÁTOS SÁGAI (BAJNOK ANDREA – KRISKÓ EDINA)

A fókuszcsopórtos interjú a társadalomtudományokban széles körben elfogadott kvalitatív kutatási módszer, amely feltáró jellegű kérdések megválaszolására, szervezet- és kommunikációkutatásra kifejezetten alkalmas (SIK–SZÉCSI 2021). Az üzleti életben terjedt el először (GOLDMAN 1962; CALDER 1997) elsősorban piackutatási célokat szolgálva, majd hamar népszerűvé vált a kommunikációs kutatásokban, filmek és televíziós műsorok hatásainak vizsgálatában (KITZINGER 2006). A fókuszbeszélgetés a felsőoktatás területén is megjelent, sőt egyre gyakrabban alkalmazták hallgatók és oktatók attitűdjeinek feltárására (LEA–STEPHENSON–TROY 2010; SMITH 2017; TRAHAR–HYLAND 2011). A fókuszcsopórtos interjúnak ma már számos variációja létezik a társadalmi alapkutatások terén. A variációkban közös, hogy 4–12 fő a résztvevők száma, a beszélgetést moderátor irányítja, 1-2 órás időtartamú, előre meghatározott a téma,

barátságos a környezet, valamint a résztvevők attitűdjeinek, nézeteinek, érzéseinek, ötleteinek feltárása történik, csoportos interakciók bátorítása, támogatása által (WILSON 1997). A fókuszcsoportos beszélgetés tehát olyan tudatosan tervezett, általában több csoporton átívelő beszélgetéssorozatot jelent, amely során a résztvevők különböző, a kutatás fókuszába helyezett társadalmi kérdéseket, problémákat vitatnak meg (KRUEGER–CASEY 2015: 26) annak érdekében, hogy az adott probléma mélyebb megértéséhez közelebb jussanak a kutatók (NYUMBA et al. 2018). A beszélgetés fókuszába helyezhető témák listája szinte végtelen, a természetvédelemtől kezdve az egészséges életmódon át az oktatásig vagy közösségek tanulmányozásáig (OBLATH 2007).

A kis létszámú csoportokban nem reprezentatív létszámú, toborzás által elért önkéntesek vannak, akik a hétköznapi beszélgetésekhez képest strukturáltabb módon, moderátor által irányítva, előre meghatározott és ismertetett keretek között beszélgetnek. A résztvevők optimális létszáma tehát csoportonként 4–12 fő, ami elég kicsi ahhoz, hogy mindenki biztonságban érezze magát az őszinte véleménynyilvánításhoz, és elég nagy ahhoz, hogy különböző nézőpontok jelenjenek meg, ütközzenek. Ha nem sikerül elegendő résztvevőt toborozni, az utolsó pillanatban történik lemondás, vagy tervezetten kisebb a létszám, mini fókuszcsoportról beszélhetünk, amely szintén hatékonyan tud működni (NYUMBA et al. 2018). Ebben az esetben a moderátornak figyelembe kell vennie a csoportdinamikai sajátosságokat (SMITHSON 2008), és nagy a kockázata annak, hogy egy vagy két domináns résztvevő határozza meg a beszélgetést (BLOOR et al. 2001). A szélsőséges vagy nem a kívánt részletességgel közölt egyéni véleményeket további mélyinterjúk szervezésével lehet alaposabban feltárni. A személyes interjúk során az interjúalanyok vélhetően közelebb engedik a kutatót érzelmeikhez, viszonyulásaikhoz, és a kutatónak is lehetősége van további kérdések megfogalmazására. A személyes interjúhoz képest a fókuszcsoportos beszélgetésben fontos szerepet játszik a csoportdinamika. A csoportos beszélgetésben részt vevők formálják, alakítják egymás véleményét, amelynek eredményeként létrejövő csoportos nézőpont, szinergia más minőségű adatokat eredményez, mint az egyéni (mély) interjú (HENNINK 2014). A beszélgetés struktúráját az előre eltervezett,

irányított interjúkérdések adják, amelyeken keresztül a moderátor arra ösztönzi a résztvevőket, hogy beszélgessenek egymással, és osszák meg véleményüket egy adott témával kapcsolatban. Majd a moderátor az irányított interjúkérdéseket hasonló típusú, homogén résztvevői körben, több csoportban megismétli, a tendenciák és véleményminták azonosítása érdekében (KRUEGER–CASEY 2014). A fókuszcsoporthozos beszélgetés során a kutatási céltól, valamint a résztvevők és a moderátor felkészültségétől függően különböző kreativitást serkentő és projektív technikák (például metaforák, asszociációk, szerepjáték, kollázs stb.) alkalmazhatók (SPRY–PICH 2021).

A fókuszcsoporthozos kutatás több, egymástól jól elkülöníthető lépésből áll. A kutatás folyamatát Krueger (2002) négy alapvető szakaszra osztja, amelyek a következők: döntés és érvek a fókuszcsoporthozos módszer alkalmazása mellett, döntés a résztvevői csoportok számáról és összetételéről, a résztvevők meghallgatása, az eredmények kommunikálása. A továbbiakban ezeket a szakaszokat vesszük sorra, kiegészítve további lépésekkel annak érdekében, hogy a kutatás szervezését, bonyolítását, praktikus oldalát minél pontosabban szemléltessük. Brown (2021) leírásához hasonlóan (és azt kibővítve) az első három lépés (1) a kutatási cél meghatározása és a fókuszcsoport mellett és ellen szóló érvek összevetése; (2) a legfontosabb kutatási kérdések megfogalmazása (ehhez képest fogalmazhatók meg az interjúkérdések, azaz a vezérfonal); valamint (3) a különböző protokollok kidolgozása (a résztvevők bevonásának megtervezése, beszélgetések ütemezése, moderátorok és megfigyelők kiválasztása és felkészítése, további adatgyűjtési módszerek meghatározása, adatvédelmi dokumentumok előkészítése, technikai feltételek biztosítása, próbája), különös figyelmet szánva a fókuszcsoporthozos beszélgetés kérdéseinek a kidolgozására. Ezután a következő három lépésben (4) a résztvevők toborzása (meghívólevelek kiküldése, időpontok egyeztetése); (5) a fókuszbeszélgetések lebonyolítása (moderálás, megfigyelés, rögzítés, adattárolás); és (6) a jegyzetek és átiratok készítése (a létrehozott anyagok és tapasztalatok, további személyes benyomások rögzítése) történik. Az utolsó fázis (7) az adatok elemzése (akár manuálisan vagy kvalitatív szövegelemző szoftver segítségével, akár mesterséges intelligencia által támogatva); (8) az eredmények kommunikációja

és terjesztése (kutatási jelentések készítése és megosztása, publikáció, konferencia-előadások); és (9) az elemzés eredményeinek a tágabb kutatási program/keret eredményeivel és a további kutatási tervekkel való összehangolása (intézményfejlesztési szempontok), valamint az archiválás (hang- és képfelvételek törlése az adatvédelmi előírásoknak megfelelően).

A fókuszcsoportos beszélgetés természetesen nem „csodafegyver” (VICSEK 2006), a kutatási kérdés függvényében érdemes mérlegelni a módszer használatát vagy a különböző módszerek kombinált alkalmazását. Ha a kutatási témáról kevés információval rendelkezünk, a fókuszcsoportos kérdések összeállítása kellő rugalmasságot, szabadságot biztosít. Ráadásul a mesterségesen kialakított csoporthelyzet által a vélemények formálódása is megfigyelhető, tetten érhető. A csoporthelyzetben a résztvevők általában alaposabban megindokolják álláspontjaikat vagy meggyőződéseiket, illetve az is kiderül, milyen nézeteket, véleményeket vállalnak fel nyíltan (VICSEK 2006). A csoportbeszélgetések során számos olyan kommunikációs forma is megjelenik, amely személyes interjúhelyzetben vagy kérdőíves kutatás által nem generálódik (például vita, közös nevetés, konfrontáció, anekdotázás, emlékek felidézése). A résztvevőknek lehetőségük van a megélt élmények összehasonlítására is, a csoportdinamika szinergiákat hozhat létre. Egy felsőoktatás-pedagógiai reformfolyamat kutatása szempontjából vagy a váratlan járványhelyzet következményeit vizsgálva a fenti tényezők kifejezetten előnyösnek tekinthetők, hiszen kevés információval rendelkezünk a *top-down* intézkedésekkel kapcsolatos szubjektív oktatói tapasztalatokról, megéleésekről. A beszélgetések tömör, sűrű, gazdag szövegeket eredményeznek a közösen átélt időszakról, amely szinte végtelen elemzési lehetőséget biztosít a kutatók számára.

A kutatási kérdéssel összefüggésben szükséges megfogalmazni azokat a kérdéseket, amelyek a fókuszcsoportos interjú alapstruktúráját adják. Ezeket a kérdéseket vezérfonalként használjuk a beszélgetés során. A fókuszcsoportos interjú forgatókönyvében nemcsak a kérdések sorrendjét tüntetjük fel, hanem az egyéb aktivitásokat is, például projekciós, kreatív feladatokat, azok pontos leírásával, kommunikálásával együtt (a résztvevőkkel közölt instrukciókat előre megfogalmazva), előre megtervezve az egyes témablokkokra szánt időkereteket is. A témablokkok és a kérdések

egymásra épülnek, az általános kérdéstől haladva az egyre specifikusabbak felé. A kérdéseket célszerű egyszerű, rövid, nyitott kérdések formájában megfogalmazni.

A vezérfonal kérdései tölcészerűen épülnek fel (KRUEGER–CASEY 2015). A fókuszcsoporthoz tartozó interjú forgatókönyvének lehetséges vázlata ennek megfelelően a következő:

1. Rövid, tájékoztató jellegű bevezetés, amely gyakorlatilag a meghívóban leírtak összefoglalásából, elismertéséből és a moderátor rövid bemutatkozásából áll.
2. Nyitókérdés minden résztvevő megszólításával (például kit, milyen néven szólíthatunk), amelynek elsődleges célja a kezdeti feszültség oldása, a rapport megteremtése.
3. Bevezető kérdés, amelynek segítségével a moderátor benyomást szerezhet a résztvevők témával kapcsolatos beállítódásáról (például: Hogyan élte meg a digitális átállás első hónapjait?).
4. Átvezető kérdéssel irányítható a résztvevők figyelme egymásra és a kulcstémára.
5. Kulcskérdés, amely akár négy-hat részkérdésből is állhat. A moderátor rátermettségének megfelelően interaktív módszerek is bevetethetők, például értékelés, rangsorolás, alternatívák kiválasztása, választás képek közül, gondolattérkép, közös vagy egyéni rajz (például mit jelent oktatónak lenni, pálcikarajzzal mutasd meg, mit gondolsz, mit érzel).
6. Zárókérdés, amelynek célja, hogy a beszélgetést lezárjuk, lehetőséget adva a résztvevőknek, hogy összegezzék gondolataikat. Az első fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés végén érdemes arra is rákérdezni, hogy a résztvevők változtatnának-e valamin a következő beszélgetés során.

Az előre megtervezett kérdéssort érdemes tesztelni a kutatócsoport tagjainak a körében vagy olyan külső személy bevonásával, aki a célcsoporthoz hasonló tulajdonságokkal rendelkezik, értékes visszajelzéseket gyűjthetünk így a kérdések használhatóságáról, hatékonyságáról.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú célja tehát, hogy felszínre hozzon mélyebb, más módszerrel nehezen hozzáférhető információkat. Ennek érdekében a moderátornak rendelkeznie kell bizonyos készségekkel, és ismernie kell

azokat a technikákat, amelyekkel az előre eltervezett úton, a vezérfonal mentén vezetheti a beszélgetést (MORGAN–KRUEGER 1998). Shaha és szerzőtársai (2011) elsősorban az interperszonális és a csoportvezetői készségeket hangsúlyozzák ebben az összefüggésben. A moderátor felelőssége, hogy ösztönözze a maximális, aktív részvételt, segítsen a résztvevőknek leküzdeni az esetleges öncenzúrát, és a kölcsönös megértés irányába terelje a beszélgetést. A moderálás sikerét az egyéni jellemzők és a situációs tényezők egymásra hatása befolyásolja. A személyes jellemzők közé tartozik az életkor, a nem, a képzettség, a téma iránti érzékenység és a szerepváltási képesség. Ehhez jön még a jól megválasztott fizikai környezet, az időtényező és sok más dolog, ami hat a moderátori teljesítményre, a csoporttal való kapcsolatra és végül a csoportbeszélgetés eredményére. A moderátori szerep kihívásai közé tartozik az egyensúlyteremtés egyrészt az érzékenység és az empátia, másrészt az objektivitás és a távolságtartás követelményei között (STEWART–SHAMDASANI 2014).

A fókuszcsoport moderátora

- ♦ jó kommunikációs készségekkel rendelkezik (a kapcsolatépítéshez);
- ♦ képes támogató légkört teremteni és elősegíteni a párbeszédet;
- ♦ figyelmes és empátikus a résztvevőkkel;
- ♦ képes összefoglalni vagy parafrázálni a résztvevők állításait;
- ♦ visszajelzéseivel ösztönzi a párbeszédet;
- ♦ pontos megfigyelő, aki követi a csoportdinamikát, a résztvevők viselkedési jegyeit és gesztusait jól értelmezi;
- ♦ kiváló kommunikátor, aki a témában való felkészültség ellenére is képes naivan szemlélni a fókuszbeszélgetés tartalmát;
- ♦ rugalmas csoportvezető, aki a beszélgetés menetét a csoport igényeihez és jellemzőihez igazítja, gyors beavatkozásaival a kutatási cél elérése érdekében módosítja a feltételeket;
- ♦ képes pártatlan maradni, és ezt a beszélgetés során verbálisan és nem verbálisan is ki tudja fejezni;
- ♦ rendelkezik humorérzéssel, amellyel leküzdi a feszültségeket, és segíti a csoportot a nehéz helyzeteken (NYUMBA et al. 2018).

Mindezek mellett hasznos, ha a moderátor kellő mértékben asszertív, hiteles, megfelelő önértékeléssel rendelkezik, lelkes és optimista, extrovertált, alázatos és megbízható (STEWART–SHAMDASANI 2014). A moderátor munkáját támogatja a megfigyelő, aki tulajdonképpen a moderátor asz-szisztenseként a beszélgetés során feljegyzéseket készít a detektívtükör túloldalán elhelyezkedve. Osztott naplót vezethet (a szó szerint elhangzot-takat kiegészítve a saját megjegyzéseivel, észrevételeivel), ülésrendet rajzol, kódolva a résztvevőket és a megszólalások időpontját, majd a beszélgetést követően kiegészítheti a szó szerinti interjúleíratot.

A fókuszcsoportos módszer alapvető követelményei közé tartozik az is, hogy a beszélgetést végző moderátor és megfigyelő tisztában legyenek a kutatás céljával, az eljárás protokolljával, az általuk elvégzendő konkrét feladatokkal, ismerjék a módszer alkalmazásának más eseteit és aktuális kontextusát (HENNINK 2014).

Az előkészítő munkálatok talán legnagyobb kihívást jelentő szakasza a résztvevők toborzása. Személyesen és/vagy telefonon felkeresve a résztvevőket, magasabb szintű elköteleződést lehet elérni, és nagyobb eséllyel lesznek pontosan olyan résztvevőink, akikre a kutatás bonyolítása során számítunk. Amennyiben adatbázisból vagy toborzócégalatt történik a résztvevők bevonása, előfordulhat, hogy olyanok is érkeznek, akik a közelmúltban már részt vettek hasonló beszélgetésben (OBLATH 2007). Az időpontok tervezésekor figyelembe kell venni, hogy a potenciális résztvevők alternatív időpontok közül választhassanak.

A fókuszcsoportos kutatások során is kiemelt figyelmet igényelnek az etikai kérdések: a hozzájáruló nyilatkozat, a titoktartási kötelezettség és az anonimitás biztosítása. Már a résztvevők toborzása során, a résztvevőknek szóló felkérő levél kiküldésekor szükséges pontosan ismertetni a beszélgetés menetét, körülményeit (BREEN 2006) és tárgyat. A személyre szóló felkérő levél tartalmazza a beszélgetés célját és módszertanát, a beszélgetést vezető moderátor nevét, valamint a fókuszcsoportos kutatás jellegéből adódó technikai információkat: hol, milyen körülmények és időkeretek között zajlik a beszélgetés. A résztvevőket előzetesen szükséges tájékoztatni a felvételek és a kutatás során szerzett információk bizalmas kezeléséről. A felkérő levél tehát egyszerre legyen nagyon konkrét és általános annak

érdekében, hogy a résztvevő kellően tájékozódhasson a részvételi feltételekkel kapcsolatban, azonban ne tudjon előre felkészülni a beszélgetés témájára (OBLATH 2007), valamint legyen kellően meggyőző is. A beszélgetésekről kép- és hangfelvétel, írott jegyzőkönyv, illetve egyéb feljegyzések (flipchart jegyzetek) készülhetnek (KRUEGER–CASEY 2015), amelyek előzetes adatfelvételi űrlap/előszűrő kérdőív segítségével is kiegészíthetők (SÍKLAKI 2006).

A fókuszcsoportos interjúkat gyakran bonyolítják speciális teremben, amelynek egyik fala detektívtükör. Ezek a termek kamerával és mikrofonnal is felszereltek, illetve a falak hangszigeteltek. A detektívtükör túloldalán helyezkedhetnek el a megfigyelők, esetleg megrendelők. A társadalomtudományos kutatásokban ritkán van lehetőség detektívtükörös terem használatára, a helyszín megválasztását gyakran az anyagi körülmények és az elérhetőség is befolyásolja. A technikailag jól felszerelt terem általában kevésbé tűnik barátságosnak, azonban az adatfeldolgozás szempontjából kifejezetten előnyös ezeknek a termeknek a használata. Az oldott légkör megteremtése érdekében a résztvevők fogadására és a helyszín megismertetésére is érdemes figyelmet szentelni.

A fókuszcsoportos interjúk elemzésének előkészítő szakaszában szó szerinti vagy kivonatolt átiratok készülnek az elhangzott beszélgetésekről. Az átírási alapelveinek tisztázása ajánlott abban az esetben, ha a hangfelvételek gépelését több személy végzi. Ma már a mesterségesintelligencia-alapú hangfelismerő programok is segítségül hívhatók. Annak ellenére, hogy a hangfelismerő program által készített átirat ellenőrzése és javítása mindenképp szükséges, még így is sok munkaórát és költséget megspórolhatunk ezeknek a programoknak a használatával. Az átiratokban az anonimitás tiszteletben tartásával a megszólalók álkeresztnevet vagy számokat kapnak.

Az interjúk elemzése a kvalitatív adatok elemzéséhez hasonlóan történik. Az elemző kutató egyik legfontosabb feladata, hogy összehasonlítsa a hasonló témában lefolytatott vitákat, és megkeresse a kapcsolódási pontokat (KITZINGER 2006: 474). Az adatok elemzése ma már a legtöbb esetben adatelemző szoftverrel történik, amelynek segítségével sokféle eljárás alkalmazható a választott tudományfilozófiai megközelítésnek vagy elméletnek megfelelően. Jelen fejezet terjedelmi korlátait messze meghaladná

a különböző elemzési módszerek és technikák részletes ismertetése, azonban az általunk végzett felsőoktatás-pedagógiai kutatás elemzéséről szóló fejezetben részletesen is írunk az adatfeldolgozás módszeréről.

A fókuszcsoporthoz interjú kiválóan alkalmas adatok, vélemények, attitűdök és érzések becsatornázására. A résztvevők az aktuális téma szakértőiként vannak jelen, saját tapasztalataikra alapozottan, ezért nagyobb valószínűséggel osztják meg gondolataikat és véleményüket, különösen, ha a téma közvetlenül kapcsolódik a mindennapi életükhöz (HADI-JUNAIDI 2020). Semmiképpen sem az a cél, hogy az interjúalanyok megállapodásra vagy konszenzusra jussanak, hanem az, hogy a nézőpontok és tapasztalatok minél szélesebb horizontját tárjuk fel (HENNINK 2014). Hiltz és szerzőtársai (2007) fókuszcsoporthoz módszer segítségével kutatták egyetemi oktatók online oktatásban való részvételének motiváló és gátló tényezőit, miközben arra is kíváncsiak voltak, milyen mértékben alkalmas a fenti kutatási cél megvalósítására a fókuszcsoporthoz módszertan. Egyik fő következtetésük az volt, hogy „a módszert ajánlják olyan intézményeknek, amelyek szeretnék pontosabb képet kapni az online oktatókról, és arról, hogy milyen lépéseket tehetnek az online tanítással kapcsolatos motiváció fejlesztése érdekében” (HILTZ-SHEA-KIM 2007: 34).

A FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁSI
MÓDSZER FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI
A FELSŐOKTATÁSI KONTEXTUS MEZSGYÉJÉN,
A FELNŐTTKÉPZÉSBEN (MILOVÁN ANDREA)

A fókuszcsoporthoz kutatási módszer gyakorlati haszna akkor mutatkozik meg leginkább, ha valamilyen okból a klasszikus, tranzakcióra alapozott kommunikáció (SHANNON-WEAVER 1949; BARNLUND 1970) nem vezet eredményre, nem érhető el vele a kutatási cél: vagyis nem várható el, hogy az egyértelműen feltett kutatói kérdésekre a kutatási alanyoktól egyértelmű válaszokat kapjunk. Az okok szerteágazóak lehetnek. Amiket itt különösen kiemelnénk: a vizsgálni kívánt téma, jelenség a kutatási alanyok számára komplexnek, átláthatatlan struktúrájúnak tűnik, ezért csak

homályos érzéseik, attitűdjeik vannak vele kapcsolatban, vagy eddig nem is foglalkoztak azzal, hogy véleményt formáljanak róla, ugyanakkor a téma, jelenség elemeire nincsenek megfelelő megnevezéseik. Az oktatásmódszertan témájának és jelenséghatáráinak kutatása a felnőttképzésben pontosan a fent megnevezett okok miatt nem bizonyul eléggé hatékonynak tranzaktív kommunikációra alapozva. Különösen, ha a kutatási alanyok – és nemcsak a képzésben részt vevő kör, hanem az oktatói kör sem – nem rendelkeznek pedagógiai, andragógiai, oktatásmódszertani tapasztalatokkal.

A fókuszcsopartos beszélgetés azonban felfogható egy interaktív kommunikációs aktusként (NEWCOMB 1953), ahol – természetesen az információcserével mellett – a kutatási alanyok a moderátor közreműködésével egymás közléseinek kölcsönhatásából merítve és építkezve alakítanak ki vagy fogalmaznak meg saját, de akár közös álláspontot, szemléletet. A fókuszcsoport jellemzője tehát, ami egyben markánsan meg is különbözteti más kvalitatív kutatási módszerektől, az adatok interaktív konstruáltsága (BARBOUR–KITZINGER 1999). Emellett alkalmas lappangó vélemények, attitűdök, érzések, egyéni vagy közös tapasztalatok megismerésére és dokumentálására, illetve nem utolsósorban arra, hogy a kutatási alanyok szóhasználatát alapul véve „közös nyelv” jöjjön létre a vizsgálat tárgyára vonatkozóan, feloldva ezzel mindazon problémákat, amelyeket a megnevezések nehézsége okoz.

A fenti okokból alkalmas különösen a fókuszcsopartos kutatási módszer a Nemzeti Közzolgálati Egyetem által 2013 óta működtetett tisztviselői továbbképzési rendszer szereplői körében az oktatásmódszertan témájú kutatások folytatására.

A közzolgálati tisztviselők továbbképzéséről szóló 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Rendelet) a magyar tisztviselői kar kötelező továbbképzésének a működtetését a Nemzeti Közzolgálati Egyetemre bízta. A továbbképzési rendszer általános közigazgatási ismereteket, speciális intézményi vagy munkaköri ismereteket és képességeket közvetítő, valamint személyes és vezetői kompetenciákat fejlesztő képzéseket tartalmaz. A Rendelet értelmében az általános közigazgatási ismereteket nyújtó és a vezetői kompetenciákat fejlesztő képzéseket kizárólag az Egyetem nyújthatja, míg a többi képzésfajtát közigazgatási szervek is, úgynevezett

belső továbbképzésként. Ezekből – különböző arányban – a tisztviselő végzettségétől és a képzés paramétereitől függően évi 2–6 képzést kötelező minden tisztviselőnek elvégeznie. Szintén a Rendelet írja elő azt is, hogy az Egyetem által nyújtott képzéseken kizárólag olyan természetes személy lehet továbbképzési oktató, aki az Egyetem által kiírt pályázat alapján az oktatói névjegyzékbe felvételt nyert. Számukra az Egyetemnek kötelessége tervszerűen és rendszeresen gondoskodnia a szakmai, oktatásmódszertani és felnőttoktatói továbbképzésről, az ezeken való részvétel ugyancsak feltétele annak, hogy az adott oktató általános közigazgatási képzéseket és vezetőképzéseket tartson. A belső továbbképzések oktatói számára a Rendelet nem ír elő ilyen kötelezettséget.

A tisztviselői (közzszolgálati) továbbképzési rendszerben közreműködő oktatók tehát három kategóriába sorolhatók:

- egyrészt az Egyetem által kezelt oktatói névjegyzéken valamilyen oktatói szerepben (előadó, tréner, facilitátor, tutor, gyakorlatvezető, nyelvtanár stb.) szereplő és oktatásmódszertani felkészítésen/továbbképzésen részt vett egyetemi oktatók – akár a Nemzeti Közzszolgálati Egyetem, akár más egyetem oktatói;
- névjegyzéken szereplő és oktatásmódszertani felkészítésen/továbbképzésen részt vett nem egyetemi oktatók;
- illetve olyan belső képzéseket tartó, egy-egy speciális szakterület szakértőjeként megjelenő közigazgatási szakemberek, akik számára az Egyetem nem biztosít oktatásmódszertani képzést, és nagyobb részük vélhetően sosem részesült ilyen típusú képzésben.

Izgalmas és a tisztviselői továbbképzési rendszer hatékonyságának fokozása szempontjából rendkívül hasznos kutatás lehet annak vizsgálata, hogy ezek az oktatók milyen típusú oktatásmódszertani támogatást igényelnek, és azt milyen formában a legcélszerűbb számukra biztosítani. Az előzőekben már említett okokból egy ilyen kutatásnál a fókuszcsoporthos kutatási módszer alkalmazása a leghatékonyabb választás. A kutatás megszervezése során természetesen figyelemmel kell lenni a három oktatói kategória oktatási tapasztalatainak és oktatásmódszertani ismereteinek, készségeinek különbségeire, hiszen a három célcsoportnál más-más fókuszú kutatás ajánlott.

A Rendelet értelmében az, hogy az Egyetem köteles biztosítani a tisztviselők számára az általános közigazgatási képzéseket és vezetőképzéseket, nemcsak a képzések megvalósítását, hanem azok kifejlesztését is magában foglalja. Így az oktatásmódszertan mellett a képzésfejlesztés-módszertan nem kevésbé kiemelt szerepet kap a továbbképzési rendszer működésében. A két fogalom természetesen nem független egymástól, de a rendszer minőségbiztosítása érdekében fennálló jogszabályi kötöttségei mégis indokolják a képzésfejlesztés-módszertan külön kezelését. A tananyagfejlesztő is követ valamilyen módszertant (gondoljunk itt példaként mondjuk egy idegennyelv-tankönyvre, amely lehet kommunikáció-, grammatika-, esetleg kultúraalapú). Sok esetben a tananyag és a hozzá tartozó tanulást és tanítást segítő eszközök implikálják a hozzá igazodó oktatásmódszertant (és persze fordítva is igaz lehet: bizonyos oktatásmódszertanok a taneszközök megfelelő típusait követelik meg), máskor éppen ellenkezőleg, megengednek alternatív oktatásmódszertanokat, az oktató személyiségének, illetve a különböző célcsoportoknak a függvényében (a tisztviselők köre nemcsak a szakterületüket és beosztásukat tekintve heterogén, hanem végzettségük és végzettségük szintje tekintetében is). Minőségbiztosítási szempontból (EMISZ 2017) azonban fontos, hogy a kifejlesztett tananyag és a hozzá tartozó tanulást/tanítást segítő eszközök egyfajta „receptkönyvként” funkcionáljanak, amelyekből a rutintalanabb, kevesebb oktatói tapasztalattal és oktatásmódszertani ismerettel, készséggel rendelkező oktatók is olyan képzést tudjanak tartani, amely biztosítja a képzési célok, a kimeneti kompetenciák, követelmények elérését. A tisztviselői továbbképzési rendszer struktúrájából és volumenéből adódóan ugyanis nem tudja biztosítani, hogy egy adott képzés kifejlesztője kizárólagosan működjön közre annak megvalósításában. Az előzőek mellett azért is indokolt a képzésfejlesztés-módszertan külön kezelése, mivel a tisztviselői továbbképzési rendszer a már említett volumenéből adódóan nagy százalékban tartalmaz *e-learning*-képzéseket, amelyek kifejlesztése speciális módszertanokat igényel, oktatói közreműködést a képzésmegvalósítás során azonban egyáltalán nem.

Az Egyetem a képzésfejlesztésbe minden esetben bevon a tervezett képzés témájában jártas szakértőket, akiknek azonban csak egy része rendelkezik oktatási tapasztalattal és oktatásmódszertani ismeretekkel, készségekkel,

feladatuk a korrekt szakmai tartalom előállítását. De a képzésfejlesztőnek és az oktatónak módszertani szempontból sem azonos készségekkel kell rendelkezniük (például másfajta készségek jellemzik a jó vizsgakérdéseket előállító szakembert és a jó vizsgázatót). Az oktatókhoz hasonlóan tehát a képzésfejlesztők esetében is jó választás a fókuszcsoporthoz tartozó kutatási módszer alkalmazása annak vizsgálatánál, hogy ez a célcsoport milyen típusú képzésfejlesztés-módszertani támogatást igényel, és azt milyen formában a legcélszerűbb számukra biztosítani.

Mind a képzésfejlesztők, mind a továbbképzési oktatók esetében a fent vázolt kutatások eredményei egyrészt beépíthetők az Egyetem által nyújtott – és az egyes oktatói szerepkörökhöz kötött – kötelező oktatásmódszertani és felnőttoktatási felkészítő képzések és továbbképzések szakmai tartalmába, másrészt a számukra legmegfelelőbb módszertani támogatásra nyit lehetőséget a kötelező módszertani képzésekre jogszabályilag nem kötelezett célcsoport részére. Így az Egyetem által működtetett, az Egyetem oktatási tevékenységébe ágyazott tisztviselői továbbképzési rendszer is integrálódhat az *Intézményfejlesztési Terv*be foglalt pedagógiai paradigma-váltás folyamatába.

A fentiekben a fókuszcsoporthoz tartozó kutatási módszer felhasználási lehetőségei egyfajta minőségbiztosítási eszközként jelentek meg. Azonban ha a kutatás a tisztviselői továbbképzési rendszer résztvevői oldalára fókuszál, lehetséges van a módszer felhasználására a képzési igények vizsgálatának eszközeként is.

A tisztviselői továbbképzési programokat *e-learning*, jelenléti, és mindkét oktatási formát tartalmazó *blended learning* formában valósítják meg. Az *e-learning*hez tartozó taneszközök és módszertanok fő típusai a következők:

- Videóprezentációs e-tananyag.
- Komplex e-tananyag – A tananyag gerincét történetek megjelenítése adja (*storytelling*), amelyek bemutatják a témához kapcsolódó értékeket, gondolkodási mintákat, elősegítik a korábban tanultak felidézését. A történetek lehetnek képregények, élőszereplős filmek, animációk – kiegészítve szöveges e-tananyaggal, narrált videóval vagy videóprezentációval.

- ♦ Oktatófilm – Megfelelő didaktikai struktúrába rendezett, tartalmában, megjelenésében összefüggő jelenetekből álló információhordozó, a tanítás vizuális eszköze, amely alapvető hatása a látványon alapul, az értelemre és érzelemre egyaránt ható manipulációs mechanizmusokat alkalmaz.
- ♦ Szimuláció – Állandó szereplőgárdára épített és kerettörténetbe helyezett, online térben zajló rövid, összetett készségfejlesztő videó-jelenetek, illetve a hozzájuk tartozó választási opciókhoz rendelt szakértői visszajelzések összessége. A valós döntési helyzetek megoldását modellezi elektronikus térben, a történet egyéni alakításán alapuló számos szimulációs út bejárásával lehetővé teszi az elméletben megismert és a tréningen begyakorolt tudás készség szintű elmélyítését.

Az *e-learning*-képzésekhez gyakran fejlesztenek ki a tanulási tartalmat kiegészítő, annak elsajátítását segítő írott háttéranyagot és fogalomtárat (Probono Önfejlesztés [é. n.]).

A jelenléti formában megvalósuló képzések a frontális előadástól a tréningmódszertant alkalmazó képzéseken keresztül a workshopokig, illetve a gyakorlati foglalkozásokig (például esettanulmány-feldolgozás) igen sokfélék lehetnek. Ennek megfelelően az ezekhez fejlesztett taneszközök is igen változatosak, módszertanilag heterogének. A fent tárgyalt továbbképzési oktatói állományból pedig a közreműködő oktatókat az egyes oktatói szerepekhez kötött kompetenciák megléte alapján választják ki.

Míg a tisztviselők részéről igényelt képzési témakörök vizsgálatánál jól működhet egy tranzaktív kommunikációra alapozott, például kérdőíves kutatás, addig a különböző módszertani megoldásokra vonatkozó résztvevői igények és előzetes elvárások ilyen módon nem kutathatók.

Mind a továbbképzési rendszer hatékony működése, mind az oktatókkal és a képzésfejlesztőkkel szembeni módszertani elvárások szempontjából a legfontosabb kérdések röviden összefoglalva a következők:

- Hogyan motiválhatók és aktivizálhatók a résztvevők, hogyan vonhatók be a tanulási folyamatba?
- Milyen módszertani megoldások léteznek a tanulás élményszerűbbé/tapasztalatibbá/gyakorlatorientáltabbá tételére?
- Hogyan építhetők be interaktív megoldások a hagyományos, frontális előadásba?
- A tréningmódszertan mely elemei építhetők be a hagyományos(abb) oktatási gyakorlatba?
- Milyen hatékony módszertani megoldások alkalmazhatók online (MST, Zoom stb. platformokon történő) oktatás során?
- Hogyan válhat az ismeret-ellenőrzés puszta számonkérés helyett a tanulási folyamat részévé?

Bár a kérdésekre természetesen léteznek oktatásmódszertani válaszok, az egyes módszertani megoldások azonban nem minden célcsoport számára adekvátak. A tisztviselői kar eleve egy szoros hierarchiával rendelkező, szigorúan szabályozott intézményi keretek között működő (ebben hasonlít a szintén hierarchizált, kiemelt kormányzati figyelemben részesülő egyetemi kollektívára), és mint említettük, több szempontból igen heterogén célcsoport, így nem minden módszertani megoldás alkalmazható hatékonyan esetükben. Azt azonban, hogy mely módszertani elemek hatnak motiválón, és melyeket utasítják el, leginkább fókuszcsoportos beszélgetés során tudnák önmaguk számára is felszínre hozni és megfogalmazni, láthatóvá téve így a fenti kérdésekkel kapcsolatos szemléletüket, véleményüket, igényeiket és elvárásaikat a kutatók számára.

Látható tehát, hogy a fókuszcsoportos kutatási módszer az egyetemi oktatástól sokban különböző felnőttképzés keretei közt működő tisztviselői továbbképzési rendszerben minőségbiztosítási és igényfelmérési eszközként egyaránt hatékonyan alkalmazható, és a képzési igények vizsgálatának eredményei beépíthetők a minőségbiztosítási folyamatokba.

A FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK TERVEZÉSÉRŐL ÉS SZERVEZÉSÉRŐL (BAJNOK ANDREA)

A fókuszcsoportos kutatás tervezését Brown (2021) leírásának megfelelően a kutatási cél meghatározásával és a módszer mellett és ellen szóló érvek összegyűjtésével kezdtük, majd megfogalmaztuk a legfontosabb kutatási kérdéseket. Ezután következett a moderátorok és megfigyelők kiválasztása, felkészítése, a résztvevők toborzása, a fókuszcsoportos interjú irányelveinek, vezérfonalának, valamint a további adatgyűjtési módszereknek a megvitatása. Külön figyelmet szenteltünk az adatvédelem biztosításának, és a szükséges technikai feltételek megteremtésének (speciális, detektívtükros terem tesztelése).

A fókuszcsoportos kutatás mellett szóló érv volt, hogy csak kollegiális beszélgetéseken keresztül voltak információink arról, ki hogyan élte meg a digitális átállás időszakát. Így a módszer szinte kínálta magát, hogy ennek a különleges időszaknak, kollektív krízishelyzetnek a mélyreható és gazdag leírását nyújthassuk, szimulálva a hétköznapi munkavégzés során kialakuló beszélgetéseket (VICSEK 2006). Biztosak voltunk abban is, hogy a csoportos beszélgetések nemcsak a kutatás szempontjából hasznosak, hanem a résztvevők is támogatást, inspirációt nyerhetnek egymástól az oktatásmódszertani megújulás folyamatában.

A kutatócsoporton belül többkörös egyeztetést tartottunk a lehetséges interjúkérdésekről, és igyekeztünk azokat tematikus blokkokba rendezni a kutatási cél hatékony támogatása érdekében. Különböző típusú nyílt kérdések megfogalmazására törekedtünk: nyitó, bevezető, átmeneti, kulcs- és zárókérdéseket írtunk össze. Így készült el a 90 percesre tervezett beszélgetés 10-12 kérdésből álló forgatókönyve. A forgatókönyv összeállításával párhuzamosan kezdtük el a résztvevők toborzását. A toborzási folyamat során az Államtudományi és Nemzetközi Kar 16 tanszékvezetőjének küldtünk tájékoztató levelet, amelyben leírtuk a kutatás célját, és segítséget kértünk a résztvevők kiválasztásához. Megkértük a tanszékvezetőket, hogy javasoljanak különböző képzettségű, eltérő szakmai profilú és/vagy eltérő nézőpontú kollégákat a fókuszcsoportos interjúhoz. A toborzás első fázisában nyolc tanszékről érkezett visszajelzés. A másik nyolc tanszék esetében

az Egyetem honlapján található önéletrajzok áttekintésével választottuk ki a potenciális résztvevőket.

Több okból is fontosnak éreztük, hogy a homogenitás mellett a heterogenitás is biztosítva legyen a különböző tanszékekről érkező résztvevők által. Azt reméltük, hogy a tanszéki sokszínűséggel a lehető legtöbb információhoz jutunk, és hogy ez a sokszínűség vonzó lesz a résztvevők számára is, megismerkedhetnek, találkozhatnak, tapasztalatokat cserélhetnek más tanszékek munkatársaival. A fókuszcsoporthoz tartozik a megfelelő időpont, a megfelelő helyszín és a megfelelő moderátor kiválasztása. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk lehetséges időpontjait az oktatói állomány munkarendjét figyelembe véve terveztük meg, több különböző dátum és időszak felajánlásával. Minden időponthoz egy moderátort és egy megfigyelőt rendeltünk. A meghívólevelekben tájékoztattuk a résztvevőket az időpontokról, a helyszínről, és arról, hogy videó- és hangfelvételeket is készítünk majd.

Az Egyetemnek van egy detektívtükörrel felszerelt tanterme, amiről korábban sem mi, sem a kollégák nem tudtak. (Az interjúk során a résztvevők közül többen is beszámoltak arról, hogy a „tükörtermet” egy elegáns fogadóteremként képzeltek el.) Ez a speciális terem az Orczy úti rendészeti kollégium épületében található, több más gyakorlati tanteremmel együtt. Miután engedélyt kaptunk a használatára, a Rendészettudományi Kar Krimináltechnikai Tanszékének technikusai segítettek a terem átrendezésében és a technikai felszereltség maximális kihasználásában.

Igyekeztünk viszonylag kötetlen, mégis professzionális légkört biztosítani, ahol a résztvevők kényelmesen és biztonságban érzik magukat a beszélgetés során. A moderátori szerepet oktatói és tréneri tapasztalatokkal is rendelkező kollégák vállalták. Ahogyan azt már korábban említettük, a fókuszcsoporthoz tartozó interjú alapvető feltételei közé tartozik, hogy a moderátor és a megfigyelő tisztában legyenek a kutatás céljával, az eljárással, ismerjék a módszer alkalmazásának más eseteit és aktuális kontextusát is (HENNING 2014). Kutatócsoportunk tagjai, beleértve a PhD-hallgatót is, megfeleltek a fenti követelményeknek. Ráadásul mindannyian a kommunikációtudományok és oktatásmódszertan terén végzünk kutatásokat, valamint oktatóként,

trénerként, módszertani szakértőként és tolmács-fordítóként gyakran kerülünk moderátori szerepbe munkavégzésünk során.

Az etikai alapelveknek megfelelően körültekintéssel jártunk el a résztvevőknek szóló felkérő levél kiküldésekor, ismertetve a fókuszcsoporthoz interjú témáját és menetét. A beszélgetésekről kép- és hangfelvételt készítettünk, amelyeket előzetes adatfelvételi űrlap kitöltésével egészítettünk ki. Ez utóbbi célja az Egyetem weboldalán található hivatalos életrajzokban szereplő információk megerősítése, illetve néhány esetben kiegészítése, frissítése volt. Az anonimitás természetesen csak részben volt garantálható, hiszen mind a moderátorok, mind a résztvevők ugyanannak a szervezetnek, munkahelyi kollektívának a tagjaiként voltak jelen. Ebben a helyzetben a moderátorokra kiemelt felelősségként hárult a bizalom megalapozása és fenntartása a beszélgetések során, illetve a megismerő, fürkésző kutatói szándék hiteles közvetítése. Mindezek a moderátori készségek támogatták a résztvevőket abban, hogy ideiglenesen eltekintsenek a szervezeti hierarchiától, a vezetői elvárásoktól vagy bármely más, a szabad véleménycserét gátló tényezőtől.

Kutatói érdeklődésünk homlokterében tehát az oktatók munkavégzése, szerepfelfogása, az oktatók módszertani felkészültségei álltak a pandémia előtt, alatt és után. Tudni akartuk, hogy az oktatók milyen módszertani bázisról rugaszkodtak el, és milyen oktatási rutin birtokában érték őket a digitális átállással járó kihívások, milyen dilemmahelyzeteket azonosítottak, és azokra milyen egyéni válaszokat adtak. Összességében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az oktatók hogyan vélekednek saját munkavégzésükről és a vészhelyzeti oktatás munkavégzésükre gyakorolt hatásairól, illetve hosszabb távon módosította-e a vészhelyzeti oktatás az oktatók szerepmegvalósítási mintázatait.

Ennek megfelelően a fókuszcsoporthoz interjú első felében kérdést fogalmaztunk meg az oktatóvá válás folyamatával kapcsolatban (oktatói szerep – nyitókérdés), a minőségi oktatás kritériumairól és arról, mit gondolnak az oktatók saját személyes felelősségükről az oktatási és tanulástámogatási folyamatban (hatékony oktatás – bevezető kérdés). Az oktatói döntések hátterében meghúzódó motívumok és a tudatosság foka iránt is érdeklődtünk, illetve megkérdeztük az oktatókat az online oktatással

járó *home office* munkavégzés személyes vonatkozásairól is (alkalmazott módszerek, pandémia – kulcskérdések).

A beszélgetések második felét a jelenléti oktatásba való visszatérésnek és a feltételezetten gazdagabbá váló módszertani eszköztár elemeiről szóló eszmecserének szenteltük (mi változott – kulcskérdések). Végezetül arra kértük a résztvevőket, hogy összegezzék, milyen tanulságokkal szolgált számukra a vizsgált időszak személyes és intézményi szinten (mi maradt – zárókérdés). Ezzel eleget tettünk ama követelménynek is, hogy tartsuk a bemutatkozás, bemelegítés, fókusz és befejezés szerkezetet a beszélgetések során (SÍKLAKI 2006) (1. ábra).

A kérdések egy része tehát az oktatók azonnali reakcióit kívánta feltárni a vészhelyzeti oktatás során. A további kérdések segítségével az oktatók munkavégzéssel, oktatói szereppel kapcsolatos reflexióit vizsgáltuk. Összesen öt fókuszcsoportos interjút bonyolítottunk 2022 novemberében. A beszélgetésekben 3-6 önkéntes jelentkező vett részt.



1. ábra. Tölcsérszerű vezérfonal

Forrás: a szerzők szerkesztése

A RÉSZTVEVŐK

A beszélgetésekben összesen 9 nő és 14 férfi oktató vett részt, ami jól reprezentálja a kari oktatói létszámot és a nemi arányokat (az adatfelvétel időpontjában 182 főállású oktató volt, ebből 77 női oktató, ha a megbízások jogviszonyban lévőket is figyelembe vesszük, összesen 227 oktató, ebből 95 nő). A résztvevők között egy habilitált egyetemi docens, négy egyetemi docens, kilenc adjunktus, hat tanársegéd, két mesteroktató és egy nyelvtanár volt, különböző tanszékekről érkeztek, és különböző alapvégzettséggel rendelkeztek (a legtöbben jogászok, de politológus, közgazdász vagy bölcsész is volt közöttük, pedagógusi végzettséggel mindössze hárman rendelkeztek). A résztvevők több mint fele (összesen 13 fő) legalább 10 év oktatási tapasztalattal rendelkezett az adatfelvétel időpontjában. A nézőpontok sokszínűségét tehát nemcsak a kari szinten reprezentatív nemi arányok, hanem a tudományági és beosztási sokszínűség, valamint a különböző mértékű oktatási tapasztalat is biztosította. Ez összecseng a szakirodalomban tárgyalt azon kívánalmakkal, hogy a mintát ne véletlenszerű módon vegyünk, hanem céltudatosan és a kényelmi szempontokat (DAWSON et al. 1993) figyelembe véve: azokat kérdezzük, akiktől a számunkra legjobb adatokat reméljük és akik vélhetően egymással termékeny beszélgetést folytatnak (1. táblázat).

A fókuszcsoportos interjúk kezdete előtt az épület bejáratánál vártuk a résztvevőket. A bemutatkozást követően mindenki megnézhetette a detektívtükör másik oldalát, ahol a megfigyelő helyezkedett el. A kezdeti feszélyezettséget minden alkalommal sikerült gyorsan feloldani, és a vezérfonal mentén jó hangulatú, termékeny beszélgetések alakultak ki a csoportokban. Moderátorként, többéves tréneri tapasztalattal nem okozott különösebb nehézséget a beszélgetések irányítása, vezetése vagy az időkeretek tartása. A megfigyelőknek és az interjúk leiratozóinak akadt feladatuk bőven: az oktatók igen aktívan vettek részt és osztották meg gyakran egymással is ellentétes véleményeiket, benyomásaikat.

1. táblázat. A fókuszbeszélgetések résztvevőinek legfontosabb adatai

Kód	Nem	Egyetemi munkakör	Végzettség	Felső- oktatási tapasztalat
1_P1	nő	adjunktus	nemzetközi gazdaság és gazdálkodás MA	5
1_P2	férfi	egyetemi docens	jogász	12
1_P3	nő	mesteroktató	színművész	14
1_P4	férfi	adjunktus	jogász	10
1_P5	férfi	tanársegéd	közigazgatás-szervező	5
1_P6	nő	adjunktus	jogász	8
2_P1	férfi	egyetemi docens	jogász	21
2_P2	férfi	adjunktus	politológus	10
2_P3	nő	adjunktus	politológus	13
2_P4	nő	adjunktus	közgazdász	29
2_P5	férfi	mesteroktató	közgazdász	6
3_P1	nő	adjunktus	közigazgatási menedzser	13
3_P2	férfi	egyetemi docens	nemzetközi kapcsolatok	17
3_P3	férfi	habilitált egyetemi docens	közgazdász	18
3_P4	férfi	tanársegéd	bölcsész	6
3_P5	férfi	tanársegéd	bölcsész	7
4_P1	férfi	adjunktus	jogász	2
4_P2	nő	nyelvtanár	nyelvtanár	5
4_P3	férfi	tanársegéd	jogász	1
4_P4	férfi	tanársegéd	jogász	2
5_P1	nő	tanársegéd	jogász	13
5_P2	férfi	adjunktus	jogász	17
5_P3	nő	egyetemi docens	politológus	13

Forrás: a szerzők szerkesztése

A FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁS EREDMÉNYEIRŐL
(KRISKÓ EDINA – BAJNOK ANDREA)

A következőkben a fókuszcsoportos beszélgetésekből kivilágló legfőbb üzeneteket foglaljuk össze. Ismertetjük előbb azonban a feldolgozás módszerét és kiemelt szempontjait, áttekintjük a kvalitatív szövegelemzés sarokpontjait.

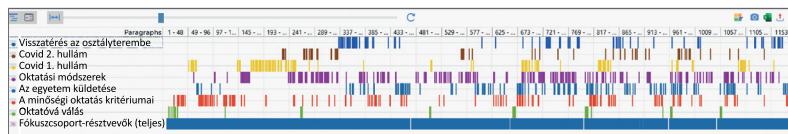
A fókuszbeszélgetésekből nyert adatok

Az öt fókuszcsoportos beszélgetés végeztével mintegy 360 ezer leütés terjedelmű szövegkorpusz állt rendelkezésünkre. E szövegtestet megfigyelői jegyzetek egészítették ki, amelyek a csoportinterakciók egészére vonatkozóan tartalmaztak meglátásokat a témakezelést és a résztvevői hozzájárulásokat illetően, illetve a beszélgetésekből kívülről „kihallható” üzeneteket is somázták. Ez szükséges velejárója fókuszbeszélgetések kvalitatív elemzésének, hiszen az jóval több annál, mint a kemény adatok (a szövegben explicit jelen lévő dolgok) elemzése (STEWART–SHAMDASANI–ROOK 2007). A kvalitatív szövegelemzés Európa-szerte az egyik legnépszerűbb módszer kvalitatív adatok elemzésére (KUCKARTZ 2019). A szó szerinti leiratokat ezért mi is kvalitatív szövegelemzésnek vetettük alá, amelyet számítógépes támogatással végeztünk a MAXQDA 2022 szoftvert használva. Az említett program mind kvalitatív, mind kevert módszerű adatelemzésekhez széles körben használatos és általunk kiaknázni kívánt előnye, hogy a megértésre koncentrálnak az algoritmikus megközelítés helyett (SÁNTHA 2022). A leiratokat egy dokumentumcsoportként dolgoztuk fel (GIZZI–RÄDIKER 2021). A feldolgozást megelőzően valamennyi, a kutatásban részt vevő moderátornak és megfigyelőnek, így természetesen a kódolóknak is volt alkalma akár többször visszanézni (és/vagy visszahallgatni és/vagy visszaolvasni) az egyes csoportok beszélgetéseit, és megvitatni a megfigyelői észrevételeket. Mindezen infrastrukturális háttérét az Egyetem intranet rendszere biztosította.

Kategóriaképzés és kódolás

Elsőként *tartalmilag strukturáló* tartalomelemzést végeztünk, mégpedig a fókuszbeszélgetések vezérfonala által kijelölt tematikus egységek szerint. Szokás ezt a folyamatot kutatásikérdés-alapú kódolásnak is hívni (SÁNTHA 2022: 54). Célszerűnek bizonyult ez a technika már csak azért is, mert egyfajta megrendelői igény kielégítésére (STEWART–SHAMDASANI–ROOK 2007) készült a kutatás: feltárni az Egyetemen meglévő oktatásmódszertani potenciált és a lehetséges, illetve a szükséges fejlesztési irányokat. Ezt követően pedig az adatvezérelt (szövegkorpusz diktálta) kategóriaállítás is megtörtént, amelynek előbbivel való összevetése után egy kombinált kódrendszer formálódott. A szövegalapú, vagyis a résztvevők mondanója által életre hívott kategóriák fogják össze az interakciókból eredő kódokat. Olyan témák ezek, amelyeket a résztvevők emeltek be a beszélgetés fonalába. Ilyen kód volt a közszolgálati felsőoktatás jövője általában, a hallgatók, illetve a tanszéki működés például. A végső kódrendszer fő kategóriái (1) az oktatóvá válás; (2) a minőségi oktatás; (3) a Covid első hulláma/ERT; (4) a Covid második, illetve többedik hullámai; (5) a visszatérés a jelenléti oktatásba; (6) a módszertani felkészültségek és (7) az egyetemi küldetés lettek (2. ábra).

A kódhierarchia kialakítását táblázatos formában tettük áttekinthetővé az alábbi módon (2. táblázat). Az *ábra szerinti sorrendben*: Visszatérés az osztályterembe, Covid 2. hullám, Covid 1. hullám, oktatási módszerek, az egyetemi küldetés, a minőségi oktatás kritériumai, Oktatóvá válás, Fókuszcsoport-résztvevők (teljes).



2. ábra. Kódszegmensek a fókuszleírásban

Forrás: MAXQDA 2024

2. táblázat. *Példa a fő- és alkategória-állításhoz*

Fő-kategória	Alkategória	Meghatározás (szabály)	Példa	Megjegyzés
Oktatóvá válás	Felső-oktatásban oktató	Felsőoktatási alap- és mester-, illetve osztatlan képzés, doktori képzés és szakirányú továbbképzések	NKE-n kívül demonstrátor, óraadó, fél-, rész- vagy teljes állású oktató, adminisztratív vagy más szakmai területről átlépés stb.	A motiváció számít, eleve ezt akarta vs. véletlen
	NKE-oktatóvá válás	NKE-oktatói jogviszony létrejötte	Saját demonstrátor, óraadó, fél-, rész- vagy teljes állású oktató, adminisztratív területről átlépés stb.	
	Középfokú oktatásban	Gimnáziumi és szakközépiskolai oktatási tapasztalat, érettségig adó képzési formák	Tanár, pedagógusévek	
	Egyéb iskolarendszerű	A fenti kategóriákon kívül eső oktatási formában való részvétel, elsősorban alapképzés oktatás	Felsőoktatási szakképzés, korábban OKJ vagy főiskolai szakképzés	
	Egyéb nem iskolarendszerű	Bármilyen – szervezett keretek között folyó – tudásátadásban részvétel	Szakoktatói és mentori munka, tanfolyami oktatás, kiképzői, edzői, egyéb tudásátadással összefüggő releváns tapasztalat	

Forrás: munkadokumentum, a szerzők szerkesztése

Így minden kódoló egységes elvek szerint végezhetette a feldolgozást. Erre szükség is volt, hiszen a szöveg kódolását két független kódoló végezte (*inter-coding*) (BURLA et al. 2008; O'CONNOR-JOFFE 2020), akik munkájuk végeztével együttesen, majd a kutatócsoport egészével ismét megvitatták

a kódolási rendszert, a definíciókat és az osztályozási szabályokat, míg egyetértésre nem jutottak, személyi triangulációt biztosítva ezáltal (SÁNTHA 2022). A személyi trianguláció biztosítása mellett, a módszertani trianguláció biztosítása érdekében, további empirikus anyagok gyűjtése és elemzése szükséges. Erre az Egyetem vonatkozásában sor is került a Kreatív Tanulás Program más aktivitásaival (célzott műhelymunka, képzés, jó gyakorlatok disszeminálása stb.).

Az elemzés korlátai

Kutatásunkban azt nem vizsgáltuk, hogy a beszélgetésekben részt vevő oktatók tárgyfelelősként tanítják-e az általuk megjelölt tantárgyakat, s ezáltal mekkora mozgásterük volt az eszközök, módszerek megválasztásában és a folyamatmenedzsmentben. Bevett gyakorlat, hogy egy tantárgyat több oktató oktat párhuzamosan a teljes tantárgyi programot tanítva, és az is, hogy egy tárgyat részekre bontva többen oktatnak, és ki-ki a saját specializációja tükrében vállal programelemeket (lásd jogi tárgyak, emberierőforrás-menedzsment vagy a kommunikáció). A munkamegosztás jellege és az akadémiai hierarchiában elfoglalt hely nyilvánvalóan befolyásolhatja, hogy egy-egy oktátónak mekkora ráhatása van a kurzustartalomra, a módszertani döntésekre és az oktatótermi történésekre. Mivel önkéntesen jelentkeztek a résztvevők, nincs rálátásunk arra, hogy azok, akik elzárkóztak tapasztalataik kutatási keretek között történő megvitatásától, milyen megfontolásból tették ezt, és hogyan alkalmazkodtak az ERT-hez (vajon a posztpandémiás oktatási gyakorlatuk mutat-e változást a korábbiakhoz képest, összecseng-e a fókuszbeszélgetések résztvevőinek meglátásaival vagy sem). Mintánk az akadémiai hierarchia szempontjából nem teljes körű, az egyetemi tanárok és professor emeritusok hiányoznak belőle. (Mivel azonban az ő óraszámuk elenyésző, és tradicionálisan évfolyam-előadások tartására kapnak felkérést, élünk azzal a megalapozott feltételezéssel, hogy oktatói gyakorlataik a módszertannak egy kisebb szeletére szorítkoznak.)

A kódrendszer elemei

Az elemzéshez használt kódokat az alábbi módon határoztuk meg. Az (1) és (2) kódcsoportha (kódok és alkódok) az oktatói szerepre, tanításra, tanulási folyamat egészére vonatkozó reflexiók kerültek, amelyek az oktatóvá válás első lépéseitől kezdve az oktatói szerepminták követéséig tartalmazzák az oktatói szerep fejlődésére ható tényezőket. Az ezekből kirajzolódó szerepfelfogások mint oktatói identitások alkották az első elemzési kategóriánkat. A (3), (4) és (5) kódcsoporthok az ERT idején adott reakciókat, adaptációs törekvéseket, személyes megküzdési stratégiákat és az intézményes megküzdési stratégiákra való reagálásokat fogják át az érzelem, a szakmai vélemény és az együttes cselekvés dimenzióiban. A (6) kódcsoporth pedig az előző hárommal szoros összefüggésben – és nem mellesleg az egyes szerepfelfogások, oktatói identitások egyenes következményeként – a hirtelen változás generálta fejlődési kényszer tükröződéseit, lenyomatait összesíti a konkrét oktatói gyakorlatokban. A (6) kódcsoporth egyik alcsoportjába azokat a megnyilvánulásokat soroltuk, amelyek az oktatásmódszertannal kapcsolatos állandó módszereket, eszközöket és attitűdöket tartalmazzák. Ennek a csoportnak a második és harmadik alcsoportja azonban azt is leírja, hogy milyen módszertani elmozdulások, új elemek jelentek meg az oktatói munkában a pandémia hatására, és milyen régi elemeket vetettek el. A fentiekből kirajzolódó oktatásmódszertani megoldások és elmozdulások (adaptációs törekvések) alkotják a második elemzési kategóriánkat. Végül a (7) egyetemi küldetés kódcsoportha a személyes, oktatói és intézményi küldetéssel kapcsolatos reflexiókat soroltuk, amely egyben harmadik elemzési kategóriánkat alkotja. Célunk az volt, hogy az azonosított oktatói szerepkonstrukciók és személyes oktatói küldetések (és gyakorlati feladatok) összefüggésében vizsgáljuk meg, milyen adaptációs mechanizmusok indultak el, erre hogyan reflektáltak az oktatók, és ez mit mond el a 21. század közszolgálati felsőoktatásáról hazai szinten.

A továbbiakban a fókuszbeszélések vezérfonala által kijelölt fő témakörök, valamint az adatvezérelt témakör-körülhatárolás és a többszöri újrakódolás eredményeképpen kialakult altémakörök mentén mutatjuk be eredményeinket a fent jelzett három elemzési kategóriába rendezve:

oktatói szerepkonstrukciók, oktatásmódszertani elmozdulások (adaptációs törekvések), közülük is kiemelve a konkrét, említett módszertani eszközöket, valamint az egyetemi oktatók és felsőoktatási intézmények küldetését általában, s benne a közszolgálati utánpótlásképzés feladatát. Ezt a tematikát követtük eredményeink hazai és nemzetközi disszeminálásakor is: a Varga Gyula Emlékkonferencián,¹ a Hungarian Conference on Educational Research,² valamint az EGPA 2023 Conference³ alkalmával.

EREDMÉNYEK

A fókuszcsoportos beszélgetések bevezető-ráhangoló kérdéseivel az oktatói szerepről, annak kialakulásáról, a minőségi oktatásról vallott nézetekről és a hozzá kapcsolódó oktatói felelősségről szerettünk volna többet megtudni. Hogyan gondolkodnak a kollégák magukról mint oktatókról, milyen motivációk hajtották őket e pálya felé, és tartják katedrán őket a mai napig? Érdekeltek minket, milyen gyökerekből táplálkozik tanári szerepük, mik a kulturális gyökerei annak az oktatói sokszínűségnek, amellyel a közszolgálati felsőoktatásban nap nap után találkozunk.

Az oktatóvá válás, az oktatói szerephez való viszonyulás, a pályaválasztásról szóló történetek gyakran a gyermekkorba vagy a fiatalkorba nyúlnak vissza. A megosztott történetek egy részét egy gyermekkori elhatározás, egy családi, szülői minta vagy korábbi oktatói példakép hatásának a hangsúlyozása kapcsolja össze.

„Édesanyám matek–kémia szakos tanárnő, most már nyugdíjas tanárnő. Mindig beültem a hatodik órákra. Én alapvetően tanár szerettem volna lenni gyerekként, de anya mondta, hogy bármi lehetsz, csak tanár ne legyél. De aztán végül is

¹ XVI. Tudatosság a kommunikációban – Varga Gyula emlékkonferencia, 2023. május 19–20. Eger, Kommunikációs Nevelésért Egyesület.

² Az oktatás határdimenziói – Hungarian Conference on Educational Research, 2023. május 26–27. Szombathely, Hungarian Educational Research Association.

³ EGPA 2023 Conference, 2023. szeptember 5–8. Zágráb, European Group for Public Administration.

csak ide is részmunkaidőben idekanyarodtam. Úgyhogy ez nekem a tanítás a gyerekkori élményekből, illetve a családi felmenőből ered.” (4_P4)

A kora gyermekkori elhatározásokat esetenként (bár erre találjuk a legkevesebb példát) tudatosan tervezett szakmai szocializáció követ („a” karrierút), gyakoribb azonban, hogy a PhD-képzés szükséges velejárójaként teljesített óraadói, demonstrátori feladatok formálódtak lassan hivatássá („b” karrierút), vagy szakmai területről indulva (közigazgatási szakember, ügyvédjelölt, diplomata) a PhD-tanulmányok keretei között szerzett oktatói tapasztalatok jelentették a belépést az oktatói pályára („c” karrierút):

„Az egész úgy indult, hogy alap- és mesterszakos témavezetőm buzdított arra, hogy csináljak PhD-t, és hát, amikor még elkezdtem a PhD-t sem tudatosult bennem, hogy én oktatni fogok. És hát, tulajdonképpen viszont ez elindított egy lavinát, hogy nyilván először csak be kellett ugrani egy órát megtartani, aztán utána én viszonylag elég hamar, tehát egy fél év után státuszba kerültem, és onnantól kezdve pedig hát ez automatikus lett. Kaptam órarendi kurzust, és ezt meg kellett tartani. Tehát ez nem egy tudatos döntés volt, inkább egy külső hatás eredménye nálam.” (1_P1)

Végezetül ott vannak azok, akik „derült égből”, váratlanul és minden tervszerűséget mellőzve léptek katedrára („d” karrierút): „Tulajdonképpen nem nagyon tudnék semmi konkrétumot mondani azon kívül, hogy emlékszem, hogy egyszer felhívtak és megkérdezték, hogy lenne-e kedvem órákat tartani.” (2_P5)

A résztvevők munkával való elégedettségét mutatja, hogy a karrierutak eltérése és tudatosságának különbözőségei ellenére utólag jó döntésként értékeli pályaválasztásukat. A tanítás szeretetét, a tanítás iránti elhivatottságukat gyakran állítják szembe a kutatási tevékenységgel, amely az oktatói státusz kötelező eleme. Az egyik fiatal oktató a munkaköri leírás szerinti minimumfeltételek teljesítésére törekszik: „Döntő többségben csak oktatni szeretek, kutatásból a minimálisat teljesítettem mindig, meg annak én nem is nagyon látom az értelmét, így összességében.” (3_P4)

Az oktatóvá válás történeteit át- meg átszövik a minőségi oktatásról vallott nézetek és az oktató személyével szemben támasztott követelmények narratívái. Az oktatók többek között a közigazgatás területén szerzett szakmai tapasztalat, a szakmai felkészültség, az önképzésen keresztül történő példamutatás (1_P2), a fejlődési vágy, a nyitottság és őszinteség fontosságát hangsúlyozták. A legtöbbször él a vágy, hogy „nyomot hagyjanak” a hallgatókban (1_P3, 4_P1, 5_P2), elültessék az érdeklődés (1_P5) és tudományos kíváncsiság csíráit, felkeltsék a belső motivációt (4_P2), megalapozzanak egyfajta magasabb szintű gondolkodásmódot (3_P4) és nyilvánvalóvá tegyék a tudással szerezhető hasznokat (3_P5).

A minőségi oktatás kritériumait a tapasztaltabb oktatók, akik párhuzamosan, több intézményben is tanítanak, a támogató, fejlesztő attitűd érvényesítésében látják (3_P3, 2_P2).

„Én például kifejezetten örülök annak, habár feladat, amikor 5-6 év távlatában is ír egy hallgató e-mailt, hogy ajánlólevelet kér, mert hogy emlékszik a tantárgyra, emlékszik az órára, és hogy szeretne például doktori képzésre jelentkezni vagy munkahelyre jelentkezni. De hogyha így elsődlegesen kellene valamit mondani, szerintem az a hatékony oktatás, amikor a hallgató segítséget kap abban, hogy a céljait megvalósítsa, az előtte lévő feladatokat megvalósítsa, és tényleg az oktatói palettáról valaki ehhez hozzá tud járulni.” (3_P3)

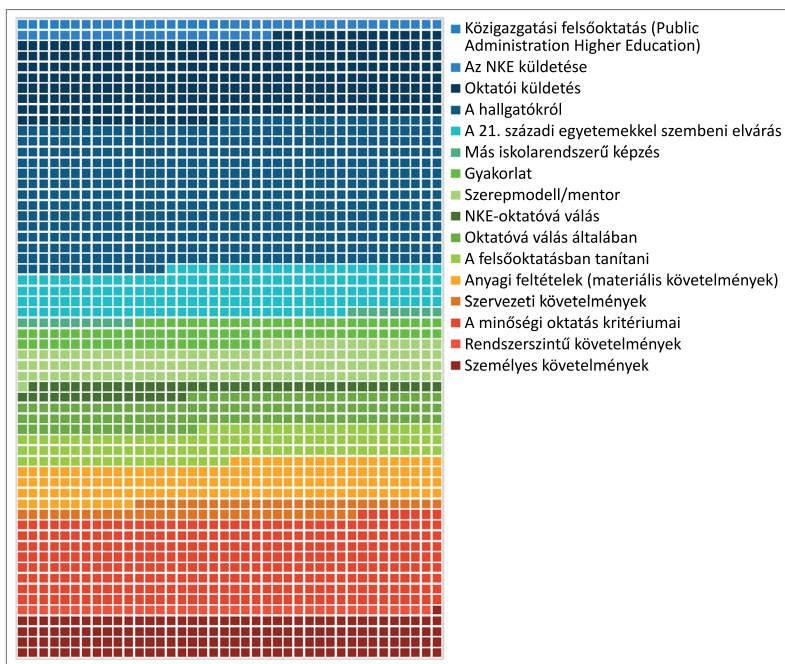
Majdnem szó szerint ugyanígy fogalmaz egy másik beszélgetés résztvevője, aki tíz évet meghaladó tapasztalat birtokában mondja:

„Én azt gondolom, hogy a hatékonyság és az eredményesség/hatásosság az valahol azután mérhető, miután kapunk már valamilyen visszajelzést, visszacsatolást arról, hogy ők egyébként hogyan állják meg a helyüket, akár a munkakeresés, vagy akár, ha már megtalálták a munkát, a pályájuk során,” (2_P3)

Más kollégák azokból a hallgatói visszajelzésekből érzik megerősítve szerepfelfogásukat, amelyek a megszerzett tudás alkalmazhatóságáról referálnak (2_P4, 3_P5, 5_P3).

A digitális munkarendváltásra adott reakciókat, köztük a régi és új módszertani megoldásokat mint adaptációs törekvéseket a fenti oktatói szerepkonstrukciókkal és küldetésnyilatkozatokkal összevetve elemeztük (3. ábra).

Amikor az oktatói küldetésről való beszélgetések kontextusát megvizsgáltuk, összefoglalóan azt találtuk, hogy az oktatók legtöbbet a hallgatókról beszéltek, csak ezt követően hozakodtak elő saját személyes meggyőződéseikkel, s még ezt megelőzően sok szó esett a minőségre törekvésről. Ennek alapvetően pozitív üzenete van, azt jelenti, hogy a hallgatói igényekhez (adottságokhoz) mérjük feladatukat az oktatók, mindenkor a célközönség vezérli munkájukat.



3. ábra. Az oktatói küldetés kódjaiból készített dokumentumportré (előzetes munkadokumentum)

Forrás: MAXQDA 2024

OKTATÁSMÓDSZERTANI ELMOZDULÁSOK

Az oktatók kevés kivételtől (5_P1, 5_P2) eltekintve arról számoltak be, hogy feladták azon kezdeti elképzelésüket, hogy a jelenléti óráikat egy az egyben átültetik az online térbe. Belátták, hogy ez nem lehetséges. A legkülönbözőbb szerepfelfogást valló oktatók körében is erősen tartja magát azonban az a vélemény, hogy a nagy létszámú előadások esetében szinte nincs lehetőség elmozdulni az audiencia jelenségétől (1_P2), a felolvasás, az ismeretanyag elmondása jóformán csak kérdésfeltevéssel (1_P1), képi és multimédia illusztrációkkal gazdagítható (4_P1).

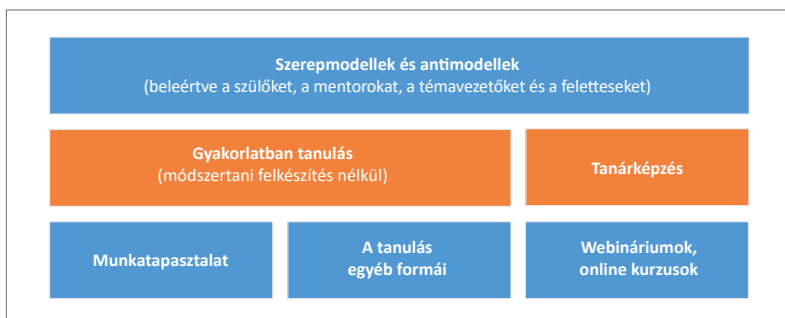
„És ha az ember látja, hogy lankad a figyelem, akkor valami viccet beleépít, vagy valahogy megszólítja a hallgatókat, tehát kibeszél a szerepe mögül, ilyet én sokszor csináltam. De sokszor veszem észre azt, hogy ezeknek a legújabbaknak már ez sem feltétlenül elegendő.” (5_P1)

A *storytelling*et más résztvevő is említette, ám ama lesújtó vélekedéssel megtoldva, hogy mindegy is, hogy online vagy offline, az előadásoknak leáldozott (5_P3). Többen belátták, hogy ezt a Covid nem előidézte, csak nyilvánvalóvá tette (2_P5). Az előadások időkerete több esetben csökkent, és a kieső időt feladatlapokkal, házi olvasmányokkal, jobb esetben online csoportmunkával (1P_6; 3P_1) pótolták az oktatók.

Az eszközök között a Kahoot, a Mentiméter, a Google néhány szolgáltatása és az Egyetem által kötelezőként bevezetett Microsoft Teams alkalmazás, illetve Moodle keretrendszer állnak az élen. Egyesek az Egyetem által tiltott eszközöket is igénybe vettek (például Zoom meeting, más szervezettel oktatási platformja) a hallgatókkal kötött külön megállapodás szerint. Ami az eszközellátottságot vagy a technikai segítségnyújtást illeti (videórögzítés, stúdiómunka), többen méltatták, hogy ebben az Egyetem megfelelő támogatást adott (1_P6; 3_P2, 3_P5), mások elmondták, hogy saját maguk ruháztak be eszközökre (plusz monitor vagy duálmonitor, vizualizáló tábla, *green box*, profi kamera, mikrofon, különféle előfizetések) (1_P1, 1_P2, 2_P2). Mindezek egyértelműen mutatják, hogy – legalábbis az IKT-eszközök alkalmazása terén – megvolt a minőségre törekvés az oktatókban. Olyan is

volt, aki számára eljött a pillanat, amikor kreatív kihívásként, szórakoztató feladatként tekintett a virtuális tréning megtervezésének folyamatára (3_P_1).

A módszertani tudások forrásaként több oktató valamelyik másik munkahelyét említette (1_P_3, 3_P_3, 5_P_3), de az önfelzárkóztatás eszközei között ott találjuk az internetes webináriumokat és a *stand up* műfajt is, vagy a marketinget (2_P_1). Néhányan sérelmezték, hogy az online oktatáshoz módszertani képzést az Egyetem csak viszonylag későn, a harmadik járványhullám során nyújtott, amire a legtöbben már autodidakta módon elsajátították az új eszközök használatát (2_P_3, 1_P_3, 3_P_4). A módszertani fejlődés irányairól elmondható, hogy az oktatók utólag – a megszerzett tudások és tapasztalatok birtokában – pozitívként értékelik a módszertani felkészültségeik gyarapodását, a komfortzónájukból való kényszerű kilépést, és megfogalmazták igényüket további képzésekre. Az oktatás új irányát a hallgatókkal való partnerségben (2_P_2), az eszközök differenciált alkalmazásában (5_P_3), a rugalmasabb hozzáállásban (személyes és szervezeti szinten is) (2_P_3), valamint a hallgatói igényekre szabott tartalomban (2_P_1) és eljárásokban, illetve a hibrid megoldásokban látják (3_P_1). Az online számonkérés esetében látják leginkább saját tehermentesítésük lehetőségét, ami értékes energiákat enged átcsoportosítani a készségfejlesztésre (4_P_2) és a gyakorlati tudásátadásra (3_P_2) (4. ábra).



4. ábra. Az oktatók módszertani felkészültségének forrásai

Forrás: a szerzők szerkesztése

KÖZSZOLGÁLATI UTÁNPÓTLÁSKÉPZÉS – AZ EGYETEM KÜLDETÉSE

A kutatásunkat keretbe foglaló kérdést nem is mi magunk, a kutatás vezetői tettük fel, hanem a résztvevők: mire szolgál a közszolgálati egyetem, kiket és mire is képezünk? (1_P3) A haza szolgálatába álló tisztviselőknek vajon mire lesz a legnagyobb szükségük a jövőben? Az e kérdés köré szövődött narratívák komoly szembenállásokra mutattak rá, amelyeket a napi működés során saját bőrünkön érzünk. Árnyaltan, de egyértelműen került szembe a jogi és a nem jogi tárgyak presztízse és óraszámja, hagyományos ismeret-átadásra fókuszáló oktatásmódszertana, szemben például a készségfejlesztő tárgyakkal és azok tanulóközpontú oktatási gyakorlatával és szemléletmódjával. Mindig feszültségforrás az egyes kurzusok kötelező vagy szabadon választható jellege és létszámkerete. Ezek háttérében azonban ott a még fontosabb kérdés, az átadandó tudás jellege: szaktudás vs. tudományos ismeretek, gyakorlati hasznok és végrehajtói szellem vagy magasabb rendű gondolkodásmód, rendszerszemlélet és problémamegoldó kapacitások? Ez ügyben – mint azt fentebb láttuk – az oktatói küldetésnyilatkozatok eltérő válaszokat adtak, s ebből számos bizonytalanság származik. Az oktatók két csoportja körvonalazódott, az egyik csoportba az információk, a tudás strukturált átadásában hívó oktatók tartoznak, míg a másik csoportba a tanulók tanítási folyamatba való bevonása mellett érvelők tartoznak.

MEGVITATÁS

Úgy értékeltük, hogy abszolút érvényesült a módszer azon előnye, hogy a résztvevők olyan dolgokat is elmondanak, amelyeket egy esetleges személyes mélyinterjú alkalmával eltitkolnának (FOLCH-LYON – TROST 1981). Nyílt őszinteséggel vallották be, ha munkamotivációjuk alacsony volt, ha nem tettek erőfeszítéseket bizonyos kérdésekben (amelyekben munkáltatói oldalról ez elvárható lett volna), illetve hogy milyen aggályaik vannak saját szerepükkel, teljesítményükkel és az Egyetem küldetésével kapcsolatosan. A veszélyhelyzeti oktatással együtt az oktatói szerep, az oktatási

gyakorlat hirtelen, váratlanul, korábban soha nem tapasztalt mértékben került reflektorfénybe. A korábbi évek lassú változási folyamatainak enyhe nyomása nem minden oktatóra gyakorolt egyszerre nyomást. A magyar felsőoktatási közösség korábban nem élt át a pandémiás helyzethez hasonló munkavégzési veszélyhelyzetet, amely azonnali változtatásokat követelt. Nem volt a fókuszban az oktatói szerepről, az oktatási gyakorlatokról való beszélgetés és gondolkodás. A módszertani elemek megnevezéseire nem alakult ki konszenzus. Az alkalmazott oktatási módszerek kutatását nehezíti, hogy az oktatói kör többsége nem rendelkezik pedagógiai, andragógiai, oktatásmódszertani végzettséggel, Magyarországon nincs módszertani felkészültségekre vonatkozó előírás vagy bevált gyakorlat az oktatói előmenetel során (PÉNTEK–HANTZ 2020).

A szakmai szerep, a szakmai identitás kialakulását véletlenszerű események uralják, így a későbbi munkavégzésben nem elsősorban a módszertani tudatosság dominál, hanem a spontaneitás és az egyéni agilitás. A szövegekből talán éppen ebből adódóan markánsan kirajzolódik egy bizonytalan identitás, ami jelzi a 21. századi (esetünkben közszolgálati) felsőoktatás küldetésének bizonytalanságait is: mi a legfőbb cél, milyen tudást kell átadni, milyen felkészültségekkel kell felvértetni a hallgatókat, mi végre a diploma? Az oktatók újra és újra felteszik a kérdést, hiszen érvelnek a gyakorlatban alkalmazható tudás adásának fontossága, de egyúttal a tudományos gondolkodásmód megalapozásának fontossága mellett is, miközben a gyakorlatorientált eszköztáruk hiányos, és maguk is küzdenek a kettős elvárások rendszerében (magas szintű, nemzetközi láthatóságot eredményező tudományos publikálás kényszere és hallgatóbarát tudásátadásra való képesség).

E helyen megválaszolásra vár a kérdés a fenntartó részéről, hogy a (civil) közszolgálat személyzeti utánpótlásának kérdéseiben milyen elvárásokat támaszt. A közigazgatási szakemberek képzésében ugyanis egymásnak feszül a magas szintű szakmai gyakorlati tudás és a tudományos ismeret átadásának szükségessége, amit tovább fokoz a nemzetközi közszolgálati feladatellátásra való felkészítés szükségessége, valamint az értelmiségiattitűd-formálás kívánalma, mindezt tetézi az oktatók pedagógiai/andragógiai felkészültségének számos hiányossága. A kutatásban részt vevő oktatók változásokra való nyitottsága az elmúlt évek tanítási stratégiáinak gazdagodásával ragadható meg.

Azonban a tanítási stratégiák változása, az adaptivitás mértéke az oktatói szerepfelfogástól függ. A szerepfelfogás és a küldetéstudat az oktatásmódszertani újítások és a korábban ismeretlen technológiai eszközök bevezetésére való nyitottságot is befolyásolja. Az információk strukturált átadásában hívó oktatók és a tanulók tanulási folyamatba bevonására törekvő oktatók különböző módon értelmezték a módszertani kényszerhelyzetet. A tanítási stratégiák alkalmazása és a szakmai szerep rugalmasan képes változni, fejlődni, aminek elengedhetetlen feltétele a reflektív munka (KÁLMÁN 2019). Az oktatói szerepfelfogáshoz hasonlóan a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatot nemcsak a reflektív munka, hanem a külső körülmények is alakítják (KOVACS et al. 2023), különös tekintettel a fordulópontként értelmezhető körülményekre (KÁLMÁN 2019), mint például a vészhelyzeti oktatási körülmények. Elvárt tanulási eredmények-célok meghatározása nélkül, jól definiált intézményi jövőkép és szilárd pályakép nélkül az oktatási tartalom és a tartalomhoz illeszthető módszertan is bizonytalan, különösen a változások sodrában. A továbblépéshez, az oktatás szilárd módszertani alapokra helyezéséhez, az oktatók fejlesztéséhez további kutatások, fenntartói állásfoglalások és a nemzetközi (közszolgálati felsőoktatási) trendek együttes vizsgálatai kellenek. Különösen azért fontos ez, mert hazai viszonylatban az intézményi szintű konklúziók (az Egyetem monopol helyzete okán) automatikusan nemzeti szintű, a hazai közszolgálat egészét lefedő következményekkel járnak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BARBOUR, Rosaline S. – KITZINGER, Jenny szerk. (1999): *Developing Focus Group Research. Politics, Theory, and Practice*. London: Sage Publications. Online: <https://doi.org/10.4135/9781849208857>
- BARNLUND, Dean C. (1970): A Transactional Model of Communication. In SERENO, Kenneth K. – MORTENSEN, C. David (szerk.): *Foundations of Communication Theory*. New York: Harper & Row, 83–102.
- BLOOR, Michael et al. (2001): *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications. Online: <https://doi.org/10.4135/9781849209175>

- BM-MvM együttes utasítás az állami tisztviselői továbbképzés és a közszolgálati továbbképzés egységes minőségirányítási szabályzatáról. EMISZ (2017) 26/2017. (XI. 16.) Online: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A17U0026.BM&txtrefereer=00000001.txt>
- BREEN, Rosanna L. (2006): A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463–475. Online: <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- BROWN, Ann-Murray (2021): *Steps to Conducting a Focus Group Discussion (FGD)*. Online: www.annmurraybrown.com/single-post/steps-to-conducting-a-focus-group-discussion-fgd
- BURLA, Laila et al. (2008): From Text to Codings. Intercoder Reliability Assessment in Qualitative Content Analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113–117. Online: <https://doi.org/10.1097/01.NNR.0000313482.33917.7d>.
- CALDER, Bobby J. (1977): Focus Groups and the Nature of Qualitative Marketing Research. *Journal of Marketing Research*, 14(3), 353–364. Online: <https://doi.org/10.2307/3150774>
- FOLCH-LYON, Evelin – TROST, John F. (1981): Conducting Focus Group Sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443–449. Online: <https://doi.org/10.2307/1965656>
- GIZZI, Michael C. – RÄDIKER, Stefan szerk. (2021): *The Practice of Qualitative Data Analysis. Research Examples Using MAXQDA*. Berlin: MAXQDA Press. Online: <https://doi.org/10.36192/978-3-948768058>
- GOLDMAN, Alfred E. (1962): The Group Depth Interview. *Journal of Marketing*, 26(3), 61–68. Online: <https://doi.org/10.1177/002224296202600313>
- HADI, Marham Jupri – JUNAIDI, Muh. (2020): Changes and Challenges of Participating in Focus Group Discussion. In ROSA, Rusdi Noor et al. (szerk.): *Proceedings of the Ninth International Conference on Language and Arts (ICLA 2020)*. Advances in Social Science. Education and Humanities Research, volume 539. [H. n.]: Atlantis Press, 145–149. Online: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210325.027>
- HENNINK, Monique M. (2014): *Focus Group Discussions*. New York: Oxford University Press.
- HILTZ, Starr Roxanne – SHEA, Peter – KIM, Eunhee (2007): Using Focus Groups to Study ALN Faculty Motivation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 21–38. Online: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v11i1.1741>
- KÁLMÁN Orsolya (2019): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, (7)1, 74–97. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- KITZINGER, Jenny (2006) Bevezetés a fókuszcsoportos vizsgálatba. In LETENYEI László (szerk.): *Településkutatás – IV*. Budapest: Új Mandátum – Ráció Kiadó, 467–476.
- Korm. rendelet a közszolgálati tisztviselők továbbképzéséről. 273/2012. (IX. 28.) Online: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200273.kor>
- KOVACS, Helena et al. (2023): Teaching Under Lockdown: The Change in the Social Practice of Teaching. *Higher Education*, 85(4), 739–757. Online: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00863-3>

- KRUEGER, Richard A. (2002): *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. St. Paul: University of Minnesota. Online: www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf
- KRUEGER, Richard A. – CASEY, Mary Anne (2015): *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- KUCKARTZ, Udo (2019): Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In KAISER, Gabriele – PRESMEG, Norma (szerk.): *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Cham: Springer, 181–197. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- LEY, Susan J. – STEPHENSON, David – TROY, Juliette (2010): Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'Educational Bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. Online: <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- MORGAN, David L. – KRUEGER, Richard A. szerk. (1998): *The Focus Group Kit*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NEWCOMB, Theodore M. (1953): An Approach to the Study of Communicative Acts. *Psychological Review*, 60(6), 393–404. Online: <https://doi.org/10.1037/h0063098>
- NYUMBA, Tobias O. et al. (2018): The Use of Focus Group Discussion Methodology: Insights from Two Decades of Application in Conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. Online: <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- OBLATH Márton (2007): Fókuszcsoport a kommunikáció és közösségkutatásban. In KOVÁCS Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest–Pécs: Néprajzi Múzeum – Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Kommunikációs Szekció, 278–296.
- O'CONNOR, Clíodhna – JOFFE, Helene (2020): Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. Online: <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- PÉNTÉK Imre – HANTZ Péter (2020): Egy elhanyagolt terület: az európai egyetemi oktatók szakmódszertani felkészítése. A Neglected Area: Methodological Preparedness of European University Teachers. *Magyar Tudomány*, 181(10), 1378–1399. Online: <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.10.9>
- Probono Önfelkészítés [é. n.]. Online: <https://probono.uni-nke.hu/onfejlesztes/>
- SÁNTHA Kálmán (2022): *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- SHAH, Maya – WENZEL, Jennifer – HILL, Elisabeth E. (2011): Planning and Conducting Focus Group Research with Nurses. *Nurse Researcher*, 18(2), 77–87. Online: <https://doi.org/10.7748/nr2011.01.18.2.77.c8286>
- SHANNON, Claude E. – WEAVER, Warren (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Champaign: University of Illinois Press.
- SÍK Dorka – SZÉCSI Judit (2021): A fókuszcsoport, mint módszer szerepe a szociális munkában. In FÁBIÁN Gergely (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 7*. Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság, 236–257.

- SÍKLAKE István (2006): *Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz módszer, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapszere.* Budapest: Kossuth Kiadó.
- SMITH, Charlie (2017): Mind the Gap! Students' Expectations and Early Experiences of Higher Education. *Innovations in Practice*, 11(1), 23–38. Online: <https://doi.org/10.24377/LJMU.iip.vol11iss1article153>
- SMITHSON, Janet (2008): Focus Groups. In ALASUUTARI, Pertti – BICKMAN, Leonard – BRANNEN, Julia (szerk.): *The Sage Handbook of Social Research Methods.* London: Sage Publications, 357–430. Online: <https://doi.org/10.4135/9781446212165>
- SPRY, Louise – PICH, Christopher (2021): Enhancing Data Collection Methods with Qualitative Projective Techniques in the Exploration of a University's Brand Identity and Brand Image. *International Journal of Market Research*, 63(2), 177–200. Online: <https://doi.org/10.1177/1470785320943045>
- STEWART, David W. – SHAMDASANI, Prem N. – ROOK, Dennis W. (2007): Analyzing Focus Group Data. In STEWART, David W. – SHAMDASANI, Prem N.: *Focus Groups. Theory and Practice.* 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 109–133. Online: <https://doi.org/10.4135/9781412991841.d51>
- STEWART, David W. – SHAMDASANI, Prem N. szerk. (2014): *Focus Groups. Theory and Practice.* Third edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- TRAHAR, Sheila – HYLAND, Fiona (2011): Experiences and Perceptions of Internationalisation in Higher Education in the UK. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 623–633. Online: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598452>
- VICSEK Lilla (2006): *Fókuszcsoporthoz. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás.* Budapest: Osiris.
- WILSON, Valerie (1997): Focus Groups: A Useful Qualitative Method for Educational Research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209–224. Online: <https://doi.org/10.1080/0141192970230207>