

Hivatásos jogviszonyban álló oktatók narratívái oktatói identitásukról

*Hegedűs Judit** és *Fekete Márta***

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.5

A felsőoktatásban oktatók nem feltétlenül készültek arra pályájuk elején, hogy oktatói feladatokat lássanak el, éppen ezért is izgalmas megvizsgálni, hogy miként határozzák meg saját oktatói szerepüket. Az oktatói identitásról születtek már kutatások (Beauchamp & Thomas, 2009; Kálmán, 2019), azonban ezidáig olyan hazai vizsgálat még nem látott napvilágot, ahol a hivatásos állományban lévő, oktatói, nevelési feladatokat ellátókat kérdezik meg a saját oktatói identitásukról (külföldiek közül lásd pl: McCoy, 2006). Egy nagyobb, a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen zajló, oktatói kompetenciákat vizsgáló kutatásunkban¹ ezért kifejezetten törekedtünk arra, hogy hivatásos állományú kollégák esetében vizsgáljuk meg, miként definiálják önmagukat, mint oktatókat mennyire jelenik meg tudatos döntésként pályaválasztásukban az oktatói pálya, hogyan készültek fel erre, milyen nehézséget okoz a rendészeti/honvédelmi szervezeti kultúrában betöltött státusz és az oktatói szerep összehangolása. A fentebb feltett kérdéseink megválaszolására a jelenleg is folyamatban lévő komplex vizsgálódásunk keretein belül félig strukturált interjúkat készítettünk a rendészeti és honvédelmi felsőoktatásban dolgozó, hivatásos állományban lévő kollégákkal. A nagyobb kutatás keretein belül 25 interjú készült, melyek elemzése alapján elmondható, hogy azon hivatásos kollégák, akik civil diplomával rendelkeznek, jóval nyitottabbak az innovatív oktatási módszerek iránt, számukra az oktatói szerep hangsúlyosabb, míg az eredetileg hivatásosként, korábban terepen dolgozó kollégák inkább rendészeti szakemberként értelmezik önmagukat, számukra az oktatói munka nem elsődleges célként körvonalazódik szakmai karrierjükben. Továbbá azon kollégák számára, akik hosszabb időt kint töltöttek a terepen, kihívást is jelent a megváltozott hallgató-oktató viszonyban gondolkodni.

Kulcsszavak: rendészeti felsőoktatás, oktatói identitás, rendészeti szocializáció, oktatásmódszertan

A rendészeti felsőoktatás rendszere

A rendészeti felsőoktatási képzés színteréül szolgáló főiskola/egyetem mindig is különleges helyet foglalt el a felsőoktatási intézmények között. Ahhoz, hogy megértsük speciális jellegét, ezáltal megértsük a képzést övező kettős követelményrendszert és kihívásokat is, ismernünk kell a rendészeti felsőoktatás rövid történetét és az abban dolgozó oktatók feladatköreit.

Egészen az 1970-es évekre nyúlik vissza a hazai rendészeti felsőoktatás rendszere, amikor a Rendőrtiszti Főiskola megnyitotta kapuit az első hivatásos tisztnek készülő évfolyam előtt. A Farkasvölgyi úton található

* Habilitált egyetemi docens, tanszékvezető, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, HegedusJudith@uni-nke.hu

** Adjunktus, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, fekete.marta@uni-nke.hu

1. A TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

épületkomplexum volt a rendvédelmi – rendőr, büntetés-végrehajtási, katasztrófavédelmi – képzés első bázisa egészen 2012. január 1-ig, amikortól kezdve a jogutód intézményben, a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Karán (a továbbiakban NKE RTK) folyt tovább a tisztképzés. A Nemzeti Közszerológati Egyetem három főiskola, illetve egyetemi kar (a Rendőrtiszt Főiskola, a Corvinus Egyetem Közigazgatás-tudományi Kara és a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem) összevonásával jött létre, hogy egyesült erővel folytassa a munkát a hazai rendvédelmi, honvédelmi és közigazgatási szakemberek képzésében (Ruzsonyi, 2021).

Az NKE RTK hazai viszonylatban az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény – és volt mindig is a jogelőd intézménnyel –, mely rendvédelmi feladatokra készíti fel az ide jelentkező rendőri (ezen belül bűnügyi és rendészeti igazgatási), katasztrófavédelmi, büntetés-végrehajtási, nemzetbiztonsági, adó- és vámhivatali, idegenrendészeti pályára készülő hallgatókat. Ezen kívül civil szakirány is működik a karon: az utóbbi években egyre népszerűbb a magánbiztonsági képzés. Az egyetemen – más egyetemekhez hasonlóan – BA, MA szakon folyik a képzés, illetve doktori (PhD) képzés is elérhető. Ezen kívül szakirányú továbbképzésben, átképzésben, felsőfokú szakképzésben is szerepet vállal az egyetem (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021). Lévé az egyetlen rendészeti felsőoktatási képzőhely, az NKE RTK monopolhelyzetben van, ám folyamatosan reagálnia kell a társadalmi viszonyokat és elvárásokat érintő változásokra. Nemcsak az akadémiai szinten szükséges szerepet vállalnia, de a szakpolitikák által megfogalmazott kritériumoknak is meg kell felelnie – innen a kettős elvárásrendszer (Hegedűs, 2019). Ezen kívül nem mehet el amellett az igény mellett, mely minden hazai felsőoktatási intézményt érint, mégpedig, hogy egyre innovatívabb, tanulástámogató, tanulási eredményességet promotáló eszközökkel éljen a hallgatók minél széleskörűbb, kompetencia-alapú képzése érdekében.

A rendészeti felsőoktatást érintő kihívások

A rendészeti felsőoktatást a fentiekén túl a toborzás-megtartás kérdésköre is erőteljesen érinti. A nemzetközi szinten már évek óta kihívásként jelenik meg a rendvédelemben dolgozók toborzása és megtartása, már az 1990-es években készültek ezzel kapcsolatos kutatások, kimutatások. Ez részben köszönhető a rendőri munkát övező negatív vélekedéseknek, a kevésbé rugalmas időbeosztásnak, alacsony bérezésnek, az előrelépési lehetőségek hiányának (Wilson & Grammich, 2009). Részben azonban a rendőrségi munkával szemben állított eltérő elvárásokkal is magyarázható a pálya iránti érdeklődés csökkenése: az 1990-es évek reaktív rendészeti berendezését ugyanis egyre inkább felváltja egy stratégiai gondolkodásra építő, problémamegoldást, közösségi rendészeti eszközöket fókuszba helyező rendészet. Ez utóbbihoz sokkal inkább szükséges egyetemi előképzettség, mint fizikai, katonai jellegű felkészültség (Scrivner, 2006). A szervezett bűnözés, a terrorizmus, a migrációs válság leküzdésére határozottabb rendészeti válaszokra is szükség van ugyan, viszont a megelőzés, a társadalmi problémák – mint hajléktalanság, szegénység – kezelésére ezek a határozott („militáns”) válaszok nem megfelelő válaszok (Kerecsi, 2020), illetve az újabb generációk igényeit sem feltétlenül elégítik ki. Ám a szervezet – külföldi és hazai szinten egyaránt – lassabban mozdul az újszerű kihívások irányába (Scrivner, 2006; Erdős, Magasvári, Molnár, Pócsi, Szabó & Vas, 2020; Fekete, Hegedűs, Molnár, Hlavacska & Molnár, 2022).

Ha megnézzük azokat a külföldi szakirodalmakat, melyek a rendészeti felsőoktatás kihívásaival foglalkoznak – mire kéne oktatni a jövő rendőreit? –, akkor láthatjuk, hogy már az 1970-es években kimondták egyes kutatók, hogy a gyakorlati és jogi tudásra képzés már nem elegendő a rendészeti felkészítésben (Birzer & Tannehill, 2001; Blumberg, Schlosser, Papazoglou, Creighton & Kaye, 2019). Ezen kívül, bár az intézkedéstaktikai ismeretek elengedhetetlenek egy rendőr munkájában, elmondható, hogy egy rendőr a fegyverét korántsem használja annyiszor, mint ahogy azt laikusként feltételeznénk. Tehát ezeknek az ismereteknek a képzésben elfoglalt dominanciája nem feltétlenül indokolt, mellette viszont szükséges olyan társadalmi, szociológiai, kriminológiai,

pszichológiai tudás megjelenítése a felsőoktatási curriculumban, mely tudás segítségével az emberi természet és annak mozgatórugói megismerhetővé, adott esetben kiismerhetővé, megjósolhatóvá válnak (Goldstein, Monti, Sardino & Green, 1977; Mayhall, Barker & Hunter, 1995). A rendőrök mindennapi munkáját kisebb százalékban teszik ki tényleges bűncselekményekre vagy szabályszegésekre adott válaszok, hiszen javarészt „szolgáltatásfókuszú tevékenységek[et végeznek]: civilek megkereséseire válaszolnak, sérült embereknek segítenek, mediálnak, információt szolgáltatnak. Családi vitákat simítanak el, szomszédsági nézeteltérésekben közvetítenek, a közösséggel együttműködve bűnmegelőzési beavatkozásokat terveznek, valósítanak meg, fiatalok prekriminális tevékenységeit kontrollálják” (Fekete et al., 2022, p. 2032; de lásd még például Goldstein et al., 1977; Kerezsi, 2020; White & Heslop, 2012; Terril & Henion, 2015). Ezzel a kettős elvárásrendszerrel kell, hogy szembenézen minden rendészeti oktató.

Oktatók a rendészeti felsőoktatásban

Amikor rendészeti képzésről beszélünk, természetesen nemcsak a hallgatókat, de a rendészeti felsőoktatásban oktatókat és az ő pályaválasztási motivációjukat is érdemes megvizsgálni. Hiszen elmondható, hogy egy referenciának számító oktató alapjaiban tudja meghatározni a hallgató pályán való helytállását, megmaradását, motiváltságát, képes alakítani-tágítani gondolkodását, és mindaz, amiről az előző bekezdésekben beszéltünk – újszerű elvárásoknak történő megfelelés – lényegében mégis az oktatótól indul, hogy ő hogyan képes alkalmazkodni az új kihívásokhoz, hogyan képest mindezt a tanterembe bevinni. Jelen tanulmányban kifejezetten a hivatásos oktatókra és az ő oktatói identitásuk megismerésére koncentrálnak, hiszen ők az a hivatásos „testület”, mely a hivatásos pályára készülő hallgatók számára a szervezetet megtestesíti.

Egy 2021-ben publikált adat szerint a rendészeti felsőoktatásban 102 hivatásos oktató (vezényléses rendben) és 56 közalkalmazott oktató dolgozik. Az oktatókkal szemben megfogalmazott elvárás az, hogy ne csak akadémiai szempontból rendelkezzenek aktuális tudással, de a megrendelői oldal igényeit, kritériumait is jól ismerjék, a gyakorlattal folyamatos kapcsolatot tartsanak, az ott tapasztaltakat folyamatosan beépítsék oktatói munkájukba (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021).

A Rendészettudományi Kar oktatási-nevelési „krédójában” négy alapelvet tart szem előtt: (1) kiképzés, (2) nevelés, (3) képzés, (4) oktatás, ahol kiképzés alatt a tisztjelölti alapfelkészítést, nevelés alatt a hivatásrendi felkészítést, képzés alatt a gyakorlatorientált megközelítést és felkészítést, oktatás alatt az alapvető értelmiségi és szakmai ismeretek elsajátítását értjük (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021). Elmondható, hogy mindegyik területen, de kiváltképp a kiképzési és nevelési feladatokban vállalnak hathatós szerepet a hivatásos oktatók.

E helyütt utalnánk vissza a felsőoktatási intézményeket érintő innovációs kihívásokkal kapcsolatban tett kijelentésünkre, hiszen, ha lehet, a rendészeti felsőoktatásban, és különösen a hivatásos oktatói szerepből nézve, nagy nehézséget jelent a kreatív, innovatív elvárásoknak történő megfelelés és a rendészeti szocializáció, a rendészeti pályára történő felkészítés szigorúbb, rigidebb kereteinek egyidejű megtartása. Anélkül, hogy a generációs kihívásokra reagálnánk, hiszen e tanulmánynak ez nem célja, nem lehet kikerülni azt a tényt, hogy míg az idősebb hivatásos oktatók rendészeti szocializációs útját a poroszos tekintélyelv jellemezte, a tekintélyszemély dominanciáját kérdés nélkül elfogadták, tiszteletét nem kérdőjelezték meg saját képzésük alatt, addig a ma felsőoktatásban részt vevő generációk számára már nem ugyanaz a tekintély és a tisztelet definíciója, nem alapértelmezetten jár kor és beosztás alapján mindenkinek. Ez azonban egyúttal azt is jelenti, hogy az oktatásban idáig sikerrel alkalmazott módszerek idejét múlttá válnak, az oktatóval szemben megfogalmazódik az az elvárás, hogy rugalmasabban álljon az oktatási módszerekhez, jelleme hitelesebb legyen. Ez pedig – ahonnan jön

és amilyen elvárásokkal jelenleg szembesül – a hivatásos oktató számára konfliktusos helyzeteket teremthet (Nádasi, Tari & Szander, 2020).

Egy áthidaló megoldás – az osztályfőnöki rendszer

A rendészeti felsőoktatásban alkalmazott osztályfőnöki rendszer szintén kuriózumnak számít a felsőoktatási ágazatban. Áthidaló megoldásként aposztrofáljuk a hivatásos oktatói szerepek „finomítására”, hiszen a hivatásos oktatók számára nyitott az osztályfőnöki pozíció, betöltését dékáni intézkedés szabályozza (2017/11. 1. sz. melléklet).

Alapvetően elmondható, hogy az NKE RTK-n alkalmazott osztályfőnöki rendszer kevésben különbözik a köznevelésből ismert osztályfőnöki rendszertől. A rendészeti osztályfőnök feladatai között szinte minden, a köznevelésben megtalálható feladat fellelhető, kivéve a szülőkkal való kapcsolattartást. Így például az osztályfőnök felelősségi körébe tartozik a hallgatók magatartásának formálása, személyiségének fejlesztése (a megrendelői elvárásoknak megfelelően is), a tehetséggondozás, tanulmányi előmenetel figyelemmel kísérése és támogatása, a hallgatók testi-lelki jóllétének felügyelete és vigyázása, csapatépítő programok szervezése és lebonyolítása, hallgatói hiányzások adminisztrálása, hallgatók szociális-családi helyzetének ismerete, rendszeres osztályfőnöki óra tartása, féléves fejlesztő-értékelő megbeszélések megszervezése és lebonyolítása, a társadalmi normákhoz igazodó értékrend kialakítása (Sipos, 2019).

Az egyén valódi jelleme, személyisége tantermen kívüli, kötetlen helyzetekben sokkal jobban megismerhető, ahol az aszimmetrikus viszonyok feloldódnak, csökken a (hatalmi) távolság (Solymosi, 2015a; Solymosi, 2015b; Sipos, 2019). Ez nemcsak a hallgatók számára lehetőség, de az osztályfőnök számára is, hiszen az ezekben a helyzetekben általa tapasztaltakat megfelelő reflexióval a személyes kapcsolatokba, a csapat építésére, de akár az oktatói folyamatok fejlesztésére is visszaforgathatja. Természetesen ebben a bizalmi légkörben mindig érdemes szem előtt tartani az oktatói szerephez tartozó elvárásokat, illetve a hallgatóknak és a vezetőségnek az osztályfőnökkel szemben állított elvárásai közti különbséget is (mely szintén intrapszichés konfliktus forrása lehet) (Sipos, 2019). Viszont csakis ebben a bizalmi légkörben indulhat el a feladatként megfogalmazott személyiségfejlesztés, a kívánatos magatartásformák elsajátításának támogatása, a referenciaszemélyé válás. Az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos követelmények sora is bővül osztályfőnökként: szükségessé válik a kommunikációs- és konfliktuskezelési készség magasszintű használata, a kapcsolatteremtési készség, a pszichológiai és pedagógiai háttértudás és ezek gyakorlati alkalmazása.

Oktatás-módszertani paradigmaváltás és az oktatók

A tanulási eredményen és kompetenciafejlesztésen alapuló fejlesztések iránti igény, ahogy erre fentebb is utaltunk, a rendészeti felsőoktatásban is egyre inkább megerősödött a 2000-es évekre. Ezt a folyamatot erőteljesen támogatta a rendészeti kompetenciák rendszerének kialakítása: 2013-ban a rendészeti vezetői kompetenciák, 2019-ben az alapkompentenciák kerültek megfogalmazásra, majd a 45/2020. BM rendelet a pszichológiai alkalmassági részévé tette a kompetenciamérést, és kötelezte a rendészeti oktatási intézményeket az egyéni kompetenciafejlesztési tervek készítésére (Szabó & Magasvári, 2021; Fekete et al., 2022). A rendészeti felsőoktatásnak is reagálnia kellett ezekre a feladatokra, melynek eredményeként elindult egyrészt a tantervek kompetenciaalapú átdolgozása (Borszéki, 2021), másrészt pedig a Nemzeti Közszoigálati Egyetemen zajló oktatásmódszertani paradigmaváltást szimbolizáló Kreatív Tanulási Program (Méhes & Korpics, 2021). A 2020-ban megfogalmazott Intézményfejlesztési Tervben egyértelműen stratégiai célkitűzésként fogalmazódott meg

egy olyan pedagógiai, oktatásmódszertani fordulat, „*amely alapján az oktatás fókuszába a hallgatói képességek hatékony fejlesztése és értékelése, az egyéni tanulási utak mentorálása és a személyességen alapuló szakmai közösségek művelése kerülnek.*” (NKE IFT, 2020-2025, o. n.). E pedagógiai paradigmaváltás legfőbb katalizátora a Kreatív Tanulási Program lett, amely 17 részcéliben fogalmazta meg e komplex átalakítást. E célok között egyértelműen megjelent az oktatói szerep átalakulása: a facilitátori, a tanulástámogatói oktatói szerep megerősödése került középpontba. Ez, tapasztalataink szerint, igen komoly kihívást jelentett az oktatók számára, akár kezdő, akár rutinosabb kollégákról is beszélünk: hierarchikus rendszerben szocializálódott oktatóinknak új szemléletmódot kellett beépíteniük munkájukba. Itt szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem kizárólag oktatásmódszertani – technokrata – megújulásról kell beszélni, hanem egy más oktatásfilozófián alapuló rendészeti felsőoktatásról.

A kutatás módszertani háttere

Az oktatói identitáskutatás esetében megkerülhetetlen Kálmán Orsolya nevének említése, aki – többek között – a szakmai identitáskonstruálás folyamatát is vizsgálta (Kálmán, 2019) narratív interjúk segítségével. E vizsgálódás számunkra is kiindulópontul szolgált, ugyanakkor mi a narratív interjúk helyett inkább a félig strukturált interjúkat választottuk. 2021 őszétől 2023 márciusáig a Nemzeti Közzolgálati Egyetem 35 oktatójával készítettünk interjúkat, közülük 15 fő hivatásos állományban lévő, a rendészeti szervektől átvezényelve végez oktatói, kiképzői feladatokat a Rendészettudományi Karon. Az interjúk felvételével az volt a célunk, hogy feltárjuk a kollégák nézeteit a hallgatókról, az oktatásról, valamint saját oktatói szerepükről. Ebben a tanulmányrészben a 15 hivatásos oktató oktatói szerepével, identitásával kapcsolatos interjúrészek tartomelemzésének eredményeit mutatjuk be.

Az interjúk időtartama átlagosan 85 perc volt, a legrövidebb 40, míg a leghosszabb 120 perces volt. A kollégák kiválasztása során azt tartottuk szem előtt, hogy önként vállalják az interjúkat, illetve törekedtünk arra, hogy pályakezdő és tapasztalt oktatók mellett a rendészeti szocializációért felelős kiképzők is helyet kapjanak a kutatási alanyok között. Az interjúk felvétele online, illetve személyes jelenlétben történt, tekintettel arra, hogy közvetlen kollégákról volt szó, tudatosan figyelni kellett a szubjektivitás kerülésére. Törekedtünk arra, hogy e tanulmány mindkét szerzője jelen legyen az interjú felvételénél, az egyikünk vezette az interjúkat, míg a másikunk megfigyelőként volt jelen. Az interjúkat minden esetben rögzítettük, ezeket legépeztük, majd a Grounded Theory filozófiáján alapuló, Kathy Charmaz nevével fémjelzett tartomelemzésnek vetettük alá a szöveget (Charmaz, 2006). Fontos kiemelni, hogy az interjúk elemzése során a szubjektív megéleéseket, véleményeket dolgoztuk fel. A tartomelemzés során nyílt kódolást alkalmaztunk, melyet az adatokból kiemelt jelentések alapján határoztunk meg. Kutatásunk érvényességét a kutatási folyamat tudatos dokumentálásával, valamint a trianguláció elvének alkalmazásával (a tantervelemzés, a megfigyelés módszerének beemelésével) próbáltuk biztosítani. Jelen tanulmányban az interjúk főbb eredményeit foglaljuk össze az alábbi három pont mentén: (1) Az oktatói identitás, hitvallás; (2) Hallgatókkal kapcsolatos nézetek; (3) Az innovációkkal kapcsolatos attitűd.

Eredmények

Oktatói identitás, hitvallás

Az oktatói identitást, hitvallást igen nagy mértékben befolyásolja, hogy milyen karrierutat futottak be kollégáink. Két fő vonal látható interjúalanyainknál: egyrészt rendészeti szakemberből válik valakiből oktató, másrészt pedig oktatóból válik hivatásossá. Az első csoport esetében többféle pályával találkozhattunk: egyrészt a több évtizedes tapasztalattal rendelkező kollégák között többen megfogalmazták, hogy az aktív szolgálatot kö-

vetően inkább a tudás és tapasztalataik átadására szeretnének fókuszálni: „*Én tudatosan kerestem helyet magamnak itt. Kivártam. Már nagyon elfáradtam a kinti világban. És amikor szóltak, hogy van rá lehetőség, azonnal jöttem.*” A narratívák között megjelenik a nagyon tudatos oktatói karrierépítés is: a rendészeti gyakorlati munka mellett elkezdett doktori tanulmányok, publikációk írása, már korábban óraadói tevékenység mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy „ne nulláról” kezdjék el egyetemi oktatói pályafutásukat a kollégák. Interjúalanyaink közül többen kiemelték, hogy felsőbb vezetői döntés alapján is kerülnek oktatói, kiképzői státuszba szakemberek, akik kezdetben nem feltétlenül rendelkeznek olyan belső motivációval. Erről számolt be egyik interjúalanyunk is: „*Sose gondoltam volna, hogy tanítani fogok. Az élet úgy hozta, hogy idekerültem, de mintha itt megtaláltam volna önmagamat. Először nem hittem, hogy ez ennyire az én utam lesz.*”

A második nagy csoportot azok a kollégák alkotják, akik már az egyetemen oktattak, és azt követően rendszerint rendvédelmi szervezői szakirányú továbbképzés („átképző”) elvégzésével kerülnek tiszti rendfokozatba. Ők általában nem rendelkeznek olyan sokéves tapasztalattal a rendvédelmi szervek gyakorlati munkájáról, egyik kolléga például azt nyilatkozta, hogy „*nem tekintem magamat olyan rendőrnek, mint aki kint dolgozik, én inkább elméleti szakemberként tudom definiálni magamat.*”

Arra is kíváncsiak voltunk, hogyha szakemberként definiálják önmagukat, akkor mely szerepük lesz dominánsabban jelen: az oktatói vagy a hivatásos identitás? Interjúalanyaink közül 7 kolléga inkább a hivatásos státuszát emelte ki, e csoporton belül is a 3 kiképző egyértelműen rendőrként értelmezte önmagát: „*Én ízig-vérig rendőr maradok. Ha definiálni kell önmagamot, én rendőr vagyok, nem tanár, maximum kiképző.*” Hasonlóan vélekedik 4 másik kolléga: „*bár oktatói feladatokat látok el, de én amolyan botcsinálta oktató vagyok, aki arról beszél, amit éveken keresztül kint tapasztalt.*” Négyen egyértelműen az oktatói identitást hangsúlyozták, közülük ketten pedagógus végzettséggel is rendelkeznek, míg egyik kolléga a családi mintát emelte ki: „*Édesanyám pedagógus, mindig tetszett, amit csinál. Nem volt tőlem életidegen, hogy én is oktató legyek.*” A karrierúttal kapcsolatban azt fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a kollégák közül négynek van pedagógiai végzettsége, azonban ezt korábban a gyakorlatban nem kamatoztatták.

Interjúink során alanyaink – a szakirodalomban megfogalmazottakat aláhúzó – óhatatlanul kitértek a hivatásos és az oktatói lét kettősségére, e két szerep párhuzamos működtetésének nehézségeire. Hivatásos jogállásban lévő kollégáink nemcsak oktatók, hanem a hallgatók előljárói, mely azzal is jár, hogy a rendészeti szervezeti kultúrára jellemző alá- és fölérendeltségi viszonyban gondolkodnak, ugyanakkor a pedagógiai paradigmaváltásból eredő facilitatori szerepben való működés kihívást jelent közülük többeknek: „*Egyik pillanatban a számonkérő előjáró vagyok, másik pillanatban a tudományát képviselő oktató, harmadik pillanatban a fiatal felnőttet támogató osztályfőnök. Mindezt párhuzamosan kell működtetnem, holott önmagában ezek a szerepek külön-külön kihívást jelentenek gyakran nekem. Próbálok a legtöbbet kihozni magamból, de ez nem olyan egyszerű.*”

Arra a kérdésünkre, hogy mi az oktatói hitvallása, nagyon nehezen fogalmazták meg válaszaikat interjúalanyaink. Volt olyan kolléga (7 fő), aki ezen még sose gondolkodott el, míg hárman a kérdésünk hatására kezdték el megfogalmazni azokat az alapelveket, amelyek mentén oktatóként, kiképzőként működnek. Egyik interjúalanyunk válaszában jól tetten érhető a facilitatori szerep felértékelődése: „*Oktatói hitvallás? Azt hiszem, mostanában kezd ez egyre tisztábbá válni. Kellett néhány év, míg rájöttem arra, hogy nem az ismeret, a tudás átadása a legfontosabb, hanem az erkölcsi nevelés. Én olyan fiatal szakembereket szeretnék nevelni, akik etikailag erősek, személyiségük stabil, szeretik a szakmájukat. A szakmát úgyis kint fogják megtanulni igazán, én az alapokat adhatom meg, hogy tudja majd, hogy mit kell keresni és tudjon emberként működni.*”

Az oktatói identitás részeként jelent meg a válaszokban a didaktikai felkészültség foka: interjúalanyaink zömében arról számoltak be, hogy mielőtt oktatókká váltak volna, azt gondolták, hogy mennyire könnyű oktatni,

hiszen „csak bemegyek a terembe és elmondom, amit éveikig kint csináltam.” Azonban többen megfogalmazták, hogy egy idő után ez már nem lesz elegendő, ennél sokkal tudatosabban szükséges felkészülni, meg kell találni az ívét a saját tantárgyaiknak, egy idő után „megkopik a kinti tapasztalat”, már nem lesznek hitelesek a sztorik. A kollégák egyértelműen amellelt foglaltak állást, hogy az oktatói munka egy nagyon tudatos, tervszerű tevékenység, amelynek során törekedni kellene a módszertani sokszínűsége.

Kifejezetten izgalmas volt, ahogy reflektáltak az osztályfőnöki szerepre. Két vélemény körvonalazódott: a válaszadók egyik csoportja jó intézménynek tartja az osztályfőnökséget, hiszen stabilitást, segítséget adhat a hallgatóknak, míg a másik csoport úgy gondolja, hogy a hallgatók önállóságát veszélyeztetheti. Azok a kollégák, akik osztályfőnökök, kiemelték, hogy mennyire fontos, hogy ne adminisztratív tevékenységként értelmezzék ezt a szerepkört, hanem segítő, csoportalakító szerep legyen a hangsúlyos.

Hallgatókkal kapcsolatos nézetek

A hallgatókkal kapcsolatos vélemények között a Z generáció (Erdős, Magasvári & Szabó, 2019) jelent meg leg többet emlegetett fogalomként. Úgy tűnik, hogy kollégáink mélyen hisznek e megközelítésben, erőteljesen érzékelhető az oktatók mint X, Y generáció és a hallgatók, mint Z generáció közötti különbségtétel: „A hallgatók már nagyon más generációhoz tartoznak mint mi. Sokkal öntudatosabbak, másként okosak. Ők nem annyira szabálykövetők, fegyelmezettek, ugyanakkor sokkal jobb problémamegoldók, őszintébbek, mint mi. A kitartás hiányát is gyakran látom: ha nem sikerül valami, kevésbé tesznek bele újabb erőfeszítést.”

A hallgatók legfőbb jellemzőiként a kollégák az alábbi tulajdonságokat emelték ki: kreativitás, öntudat, felszínesség, megosztott figyelem, gyakorlatorientáltság, őszinteség, határozottság, magabiztosság. Kitértek arra is, hogy e jellemzők mennyire (nem) kompatibilisek a szervezeti kultúránk jellemzőivel: „Azért nem könnyű a hallgatóinknak. A Z generáció jellemzői nem annyira illeszkednek ahhoz, amit a szervezet elvár. Nekik sem egyszerű ezekhez alkalmazkodni, és nekünk sem egyszerű oktatóként.” Mindemellett a motiváció kérdésköre is központi elemként jelent meg a narratívákban: például, hogy a hallgatók mennyire hamar elveszítik a motivációjukat, érdeklődésüket – ez utóbbi azzal is magyarázható, hogy gyakran idealizált képpel, túlzott elvárásokkal lépnek be a rendészeti képzésbe (Erdős, 2019): „Hallgatóink közül nagyon sokan az amerikai sorozatokból alkotnak képet maguknak a rendőri munkáról és amikor rájönnek, hogy itt nem az NCIS, a Gyilkos elmék sorozatban látottakra készítjük fel, gyorsan kiégnek. A valóságnak nincs sok köze ahhoz, ami a fejükben él a rendőri munkáról, ebből adódóan csalódottak lesznek, és nekem sok csalódott hallgatót kell oktatnom, ami nem egyszerű feladat.”

A rendészeti felsőoktatás speciális jellegéből adódóan a hallgatók nem a klasszikus egyetemi hallgatói életet élik: jóval több kötelezettségükből adódóan a leterheltségük magasabb, a napirendjüket gyakran nem saját maguk alakítják, a tanulás mellett hangsúlyos szerepet kap a hivatásos pályára való felkészítésük – ezt a hivatásos kollégák kiemelten fontosnak tartották, a szakmára, a rendészeti pálya specifikus jellemzőire való felkészítés alapvető eleme a rendészeti felsőoktatásnak: „Egy olyan pályára kerülnek a hallgatóink, ami nemcsak egy munka, hanem egy életforma a maga előnyeivel, hátrányaival. Azt gondolom, hogy fel kell készíteni arra a hallgatókat, hogy a rendőri munkát nem tudják a munkaidő letöltését követően csak úgy lerakni: sokan bármikor behívhatóak lesznek, a családi életüket is befolyásolja erőteljesen munkájuk, illetve meg kell tanulniuk a hierarchikus rendszer működésének jellemzőit. Ha ezt nem tudja, akkor hiába jó ő mondjuk jogból, akkor sem fogja jól érezni magát.”

Az innovációval kapcsolatos attitűd

Ahogy azt korábban is említettük, az oktatók előtt komoly kihívásként jelent meg az oktatásmódszertani megújulás. Az elmúlt években a Rendészeti Magatartástudományi Tanszék szakmai koordinálásában minden félév

elején oktatás-módszertani képzéseket szerveztünk, valamint a Kreatív Tanulási Programot működtető Kreatív Tanulási Iroda munkatársai is rendszeresen tartanak módszertani foglalkozásokat. Az interjúk során fontosnak tartottuk, hogy megismerjük kollégáink gondolatait erről a pedagógiai paradigmaváltásról.

A pedagógiai, oktatásmódszertani megújulás feltételei között fogalmazták meg interjúalanyaink, hogy az új módszerek bevezetéséhez szükséges az alap pedagógiai tudás, azonban ezzel nem mindenki rendelkezik: *„Nekem nagyon nehéz ez az egész új irány. Nincs alap, amire tudnék építeni. Én nem tudom, mi az, hogy óravázlat, oktatási célok, oktatási módszerek. Vért izzadtam, amikor beültem egy ilyen digitális képzésre, ahol olyan természetesen használtak szakkifejezéseket, amiket én persze nem is értettem.”* A pedagógiai tudás hiánya mellett az időigényes-séget is kihívásként értelmezték a kollégák: a hallgatói aktivitáson alapuló módszerek bevezetése, az új feladatok/gyakorlatok kialakítása mind-mind jóval több időt igényel, mint a frontális osztálymunkán alapuló óratar-tás. Ezt a kollégák is egyértelműen jelezték az interjúban: *„Nagy lelkesen nekikezdtém átalakítani az óráimat a Kreatív Tanulási Program által javasoltak alapján. Hát, őszintén szólva, az addigi készülési időm megduplázódott. Mondjuk megérte, mert tényleg élvezték a hallgatók, jó visszajelzéseket kaptam, de ilyen óraszám mellett nem egyszerű dolog ezt így minden órán alkalmazni. Legalábbis nekem.”*

Az innovációkkal kapcsolatban még kétféle attitűddel is találkoztunk. Egyrészt több kolléga beszámolt arról, hogy korábban is léteztek innovatív megoldások, nem feltétlenül jelent ez újat és a jó gyakorlatok igenis létez-nek a rendészeti képzésben is. Ezt csak megerősíteni tudjuk, hiszen a Kreatív Tanulási Programon belül össze-gyűjtött jó gyakorlatoknál a Rendészettudományi Kar oktatói felülreprezentáltak.

A támogató attitűd mellett természetesen elutasítással is találkoztunk: a több évtizedes tapasztalattal ren-delkező oktatók közül néhányan kiemelték, hogy ők már nem szeretnék változtatni: *„nem kell kidobni a klasz-szikus módszereket, arra is szükség van, meg az újakra is. Az ész nélküli modernizálás, aminek nincs tiszta célja, nagy károkat tud okozni.”* A válaszok között megjelent azért az is, hogy nem mindenki hisz ezekben a módszerekben, a felszínességet emelte ki egyik interjúalanyunk, illetve az a félelem is megfogalmazódott, hogy az ismeretköz-vetítés, a konkrétumok elveszhetnek *„ebben a nagy modernizálásban”*. Úgy gondoljuk, hogy e véleményekre mindenféleképpen szükséges alapoznunk akkor, amikor egy megújulási folyamat elindul, a fejlesztésnek az itt megfogalmazott félelmekre is szükséges reagálniuk.

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy rövid áttekintést adjunk a hivatásos jogviszonyban dolgozó oktatók, kiképzők oktatással kapcsolatos nézeteiről, saját oktatói identitásáról. Jól látható, hogy nem egyszerű össze-hangolni e kettős jogállásból eredő elvárásokat, a pedagógus végzettség, pedagógiai alaptudás hiányából adó-dóan a jelenlegi kihívásokra való reagálás többlet feladatot jelent kollégáink számára. A fejlesztési folyamat so-rán elengedhetetlennek tartjuk a mentorrendszer megerősítését: a bejövő kollégák tudatosabb támogatását egyrészt a felsőoktatás világában való tájékozódáshoz, másrészt pedig az oktatás-módszertani repertoár bőví-téséhez. A segítségnyújtás másik eszköze az oktatás-módszertani továbbképzések célzott, igények szerinti megszervezése. Harmadik eszközként a hospitálások rendszerét hangsúlyozták interjúalanyaink, azonban nem adminisztratív feladatként értelmezve, hanem pedagógiai, oktatás-módszertani szempontú reflexióként be-emelve a rendszerbe. Mindezeknek a kihívásoknak való megfelelés nem kis mentálhigiénés terhet jelent, amelyre szintén reagálnunk kell annak érdekében, hogy a kollégák kiégése ne mélyüljön. Úgy gondoljuk, hogy az interjúk segítségével a fejlesztés további irányairól árnyalt képet kaphattunk.

Irodalom

1. Birzer, M.L. & Tannehill, R. (2001). A More Effective Training Approach for Contemporary Policing. *Police Quarterly*, 4(2), 233–252. <https://doi.org/10.1177/10986110112919781>
2. Blumberg, D.M., Schlosser, M. D., Papazoglou, K., Creighton, S. & Kaye, C.C (2019). New Directions in Police Academy Training: A Call to Action. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4941. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244941>
3. Borszéki, J. (2021). Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 69(5), 751–780. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.5.3>
4. Christián, L., Hautzinger, Z. & Kovács, G. (2021). A magyar rendészeti felsőoktatás jelene és jövője. *Magyar Rendészet*, 21(különszám), 53–72. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.4>
5. Erdős Á. (2019). A rendészeti tisztté válás első nehézségei: a gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1-2), 76–99.
6. Erdős, Á., Magasvári, A. & Szabó, A. (2019). Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.). *Gondolatok a rendészettudományról* (pp. 89–102). Magyar Rendészettudományi Társaság.
7. Erdős, Á., Magasvári, A., Molnár, K., Pócsi, A., Szabó, A. & Vas, A. (2020). NAV Café – A Nemzeti Adó- és Vámhivatal személyi állományának utánpótlása, felkészítésük gyakorlati kérdései. *Magyar Rendészet*, 21(1), 149–177. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.1.10>
8. Fekete, M., Hegedűs, J., Molnár, K., Hlavacska, G., & Molnár, I. J. (2022). A magatartástudomány helye és a kompetenciafejlesztés lehetőségei a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 70(10), 2029–2046. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2022.10.6>
9. Goldstein, H., Monti, P., Sardino, T. & Green, D. (1977). *Police Crisis Intervention*. Behaviordelia.
10. Hegedűs J. (2019). Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In Hegedűs, J. (Ed.). *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 5–19). Nemzeti Közszerológati Egyetem.
11. Kerecsi, K. (2020). A rendőrség militarizálódása: áldás vagy átok? *Magyar Rendészet*, 19(3) 147–162. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.3.9>
12. Mayhall, P.D., Barker, T. & Hunter, R.D. (1995). *Police Community Relations and the Administration of Justice*. Prentice Hall.
13. Korpics M. & Méhes T. (2021). Paradigma- vagy kultúraváltás? Kreatív Tanulási Program a Nemzeti Közszerológati Egyetemen. In Peres Zs. & Pál G. (Eds.). *Ünnepi tanulmányok a 80 éves Tamás András tiszteletére. Semper ad perfectum* (pp. 427–437). Ludovika Egyetemi Kiadó.
14. Nádasi, A., Tari, A. & Szander, Á. (2020). *A net-generációk tanulási jellemzőinek és az oktatók digitális kompetencia-mutatóinak kvalitatív vizsgálata*. 2018-2020. Kézirat.
15. Ruzsonyi, P. (2021). Még a Hegyén – régi helyszínen új identitás építése. *Magyar Rendészet*, 21(Különszám), 167–173. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.11>
16. Scrivner, E. (2006). *Innovations in Police Recruitment and Hiring: Hiring in the Spirit of Service*. Office of Community Oriented Policing Services.
17. Sipos, Sz. (2019). Az osztályfőnöki rendszer a rendészeti felsőoktatásban – korlátok, kihívások, lehetőségek. In Hegedűs, J. (Ed.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 60–72). Nemzeti Közszerológati Egyetem.
18. Solymosi, K. (2015a). Az osztály és az osztályfőnök. In N. Kollár, K. & Rapos, N. (Eds.). *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok* (pp. 155–165). ELTE Eötvös Kiadó.
19. Solymosi, K. (2015b): Az osztályfőnöki szerep. In N. Kollár, K. & Rapos, N. (Eds.). *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok* (pp. 166–175). ELTE PPK.

20. Szabó, A. & Magasvári, A. (2021). Hirtelen 30: A szervezeti és a képzési rendszerben 30 év alatt bekövetkezett változások hatása a pénzügyőr tisztekkel szemben támasztott követelményekre. In Czene-Polgár, V., Csaba, Z., Szabó, A. & Zsámbokiné Ficskovszky, Á. (Eds.). *Tradíció, tudomány, minőség: 30 éves a Vám- és Pénzügyőri Tanszék* (pp. 48–59). Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat.
21. White, D. & Heslop, R. (2012). Educating, Legitimising or Accessorising? Alternative Conceptions of Professional Training in UK Higher Education: A Comparative Study of Teacher, Nurse and Police Officer Educators. *Police Practice and Research*, 13(4), 242–256.
22. Wilson, J.M. & Grammich, C.A. (2009). *Police Recruitment and Retention in the Contemporary Urban Environment*. Rand Corporation.
23. Terrill, W. & Henion, A. (2015). *Do Cops Need College?* Michigan State University.

Commissioned Officers in Law Enforcement Higher Education: A Narrative Analysis

As teachers in higher education have not inherently prepared to be teachers, it is inspiring to look at how they define themselves as educators. Several research articles focus on teacher identity (Kálmán, 2019; Beauchamp & Thomas, 2009); however, very few focus particularly on the position of educators in law enforcement higher education (see McCoy, 2006). Our broader research about teacher's competence at the University of Public Service, Faculty of Law Enforcement is willing to plug this vacuum: we are digging deeper into the motivation of our commissioned officer educators, their definition of the teacher and their teacher identity, the hardships they face as educators and members of the police or military force (requiring different sets of behaviour). In our research, we conducted 25 interviews with the narrative analysis of which we can conclude that those police educators who simultaneously have a civilian degree are more open to methodological innovations. In contrast, those who define themselves more as police face more difficulties combining the two and being a law enforcement professional is a priority in how they identify themselves.

Keywords: law enforcement higher education, teacher identity, law enforcement socialization, methodology