

A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában

Kálmán Orsolya,^{*} Eszes Fruzsina,^{**} Kardos Dorottya,^{***} Lénárd Sándor^{****} Pálvölgyi Lajos^{*****} és Szivák Judit^{*****}

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.4

A tanulmányunkban a távolléti felsőoktatás oktatói és hallgatói tapasztalatainak értelmezésére vállalkozunk. Nem elsősorban az új gyakorlatokat helyezzük középpontba, hanem az oktatók és hallgatók tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó dilemmáit, az ehhez kötődő reflexiókat, az értelmezésekben megmutatkozó hasonló és eltérő irányokat. Kvalitatív longitudinális kutatásunk a távolléti felsőoktatás első időszakában kezdődött; a második szakaszban az oktatók és a hallgatók az akkor összegyűjtött dilemmákra adtak reflexiókat: az arctalanság, felelősségvállalás, motivációvesztés, túlterheltség és az előrelépés vagy visszalépés dilemmáira. E reflexiók elemzése azt mutatja, hogy a hallgatókkal való partneri viszony szerepel ugyan a cselekvési lehetőségek között, de a dilemmák értelmezésében ez kevésbé átgondolt, ott inkább az oktatói és hallgatói szerep közti távolság erősödik fel.

Kulcsszavak: pedagógiai dilemma, távolléti felsőoktatás, hallgatói partnerség, dilemmatikus tér, kvalitatív longitudinális kutatás

Bevezetés

A veszélyhelyzeti távolléti oktatás az oktatókat és a hallgatókat is olyan helyzetek elé állította, amelyekre nem volt kész válaszuk, jól bejáratott rutinjuk. A longitudinális kvalitatív kutatásunk első adatfelvétele során ezért az oktatók és hallgatók körében felmerülő, mindkét fél számára meghatározó pedagógiai dilemmákat gyűjtöttünk (ld. a szám másik tanulmányában, Kálmán et al., 2021a). A dilemmákra jellemző, hogy legalább kétféle, egymással versengő értelmezési lehetőséget vetnek fel, és hogy nincsenek egyértelmű jó válaszaink, megoldásaink. A tanulmány középpontjában álló második adatfelvétel során arra kerestük a választ, hogy az oktatók és hallgatók hogyan gondolkodnak ezekről a dilemmákról: milyen értelmezési kereteket alakítanak ki, milyen cselekvési lehetőségeket látnak ezek mentén. Mindez alapján legfőbb kérdésünk, hogy a közös dilemmák – mint az arctalanság, felelősségvállalás, motivációvesztés, túlterheltség és az előrelépés vagy visszalépés? – milyen lehetőséget rejtenek az oktatók és hallgatók általi közös, egy irányba mutató értelmezésekre, és hogy ezek az értelmezések milyen lehetőségeket teremtenek a hallgatók és oktatók közti partneri együttműködés megerősödésére.

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kalman.orsolya@ppk.elte.hu

** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

*** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: kardos.dorottya@ppk.elte.hu

**** Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: lenard.sandor@ppk.elte.hu

***** Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, e-mail: palvolgyil@caesar.elte.hu

***** Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

Tanulmányunkban először bemutatjuk röviden a hallgatói és oktatói partnerség főbb jellemzőit, ami a tanulásközpontú megközelítések egyik jelentős irányát képviseli; majd a hazai kutatásokban kevésbé ismert pedagógiai dilemma kutatási lehetőségeit vesszük sorra. A felszínre került öt közös pedagógiai dilemma kvalitatív tartalomelemzése után felrajzoljuk a távolléti felsőoktatás dilemmatikus terét, ahogyan az egy általunk vizsgált hazai egyetem keretein belül megjelent. Összességében eredményeink nemcsak a hazai távolléti felsőoktatás tapasztalatainak elemzéséhez járulnak hozzá a pedagógiai dilemma koncepciójának beemelésével; hanem a dilemmák oktatói és hallgatói értelmezésének együttes kezelésével a nemzetközi kutatások körében is új irányt jelentenek.

Elméleti keretek

A távolléti felsőoktatás tapasztalatainak mélyebb elemzéséhez különösen fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk, hogyan alakulnak, válnak többrétegűvé a már első időszakban is felmerülő dilemmák, valamint, hogy e dilemmák értelmezésében oktatók és hallgatók mennyire összetartóan vagy éppen elkülönülően gondolkodnak, megjelenik-e a partnerség köztük akár az értelmezésekben, akár a közös szerep- és felelősségvállalásban, akár a közös cselekvés lehetőségeiben. Ennek megalapozásához egyrészt a tanulásközpontú megközelítések kapcsán erős hallgatói bevonódás elméletét, másrészt a dilemmák pedagógiai értelmezési lehetőségeit, valamint az ezt segítő dilemmatikus tér koncepcióját tekintjük át röviden.

Tanulásközpontú megközelítés és a hallgatói bevonódás

A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiának számos eleme van, ezek közül most elsősorban arra figyelünk, hogy egy olyan pedagógia megközelítés, ami minden hallgató szükségleteire kíván építeni, biztosítani számukra a hozzáférést és a kapcsolódást az értelmes és releváns tanulási folyamatba (Hockings, 2010 idézi May & Bridger, 2010). Mindez felveti annak kérdését, hogy ebben milyen szerepe, felelőssége van az oktatónak, a hallgatónak vagy éppen a felsőoktatási intézménynek. A hallgatók lehetséges szerepeit a hallgatói bevonódás fogalma mentén értelmezik a nemzetközi szakirodalomban és annak különböző fokozatait különítik el: a konzultációt, a partnerséget és a hallgatói irányítást (Ashwin & McVitty, 2015). A *konzultáció* esetében a hallgatók észrevételeket tehetnek, visszajelzéseket adhatnak a felsőoktatás egyes céljaival, tevékenységeivel kapcsolatban. A *partnerség* szintjén a hallgatók már maguk is alakíthatják, átalakíthatják a célokat, gyakorlatokat (például projektmunkában, közös szabályok alkotása során). Míg a *hallgatói irányítás* legmagasabb szintjénél a hallgatók kezdeményezhetnek, alakíthatják a gyakorlatot (például hallgatói kurzusok, extrakurrikuláris tartalmak kezdeményezése). Ez utóbbinál a tanulmány szerzői is felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatói irányítás sok esetben egyfajta ellenállásként fogalmazható meg a felsőoktatási intézmény aktuális rendjével kapcsolatban. Összességében a hallgatói szerep értelmezésében kritikus elem, hogy a hallgatóknak „hangot” adunk vagy cselekvési lehetőséget is, azaz olyan ágensként támogatjuk, aki képessé válik arra, hogy beavatkozzon a tanulási környezete és tanulási útja alakításába (Klemenčič, 2017).

A hazai felsőoktatási kutatásokban is egyre nagyobb szerepet kap a hallgatói bevonódás lehetőségeinek vizsgálata. Megjelenik a tanulás – tanítás, a képzésfejlesztés és a kutatás területéhez kötődően is (vö. Healey et al., 2014). A hallgatói bevonódás feltételeit vizsgálják a tanítási folyamathoz kötődően, például a kutatás alapú tanulás esetében (Radnóti & Adorjáné, 2016), de kötik a minőségmenedzsment szemlélethez is, amely a hallgatókra, mint a felsőoktatási szolgáltatások legfontosabb vevői csoportjára tekint, kiemelve, hogy ők egyben aktív részesei, formálói is lehetnek ennek a szolgáltatásnak. Bedzsula Bálint és Tanács János (2019) idevát-

gó átvehető példákat mutatnak be. Kéri Anita (2020) a co-creation oktatásmódszertani eszköz alkalmazását javasolja a felsőoktatásban, amivel a diákok kivételes esetben akár a tanterv létrehozásába is bevonhatók. Ez fokozhatja a diákok órai részvételét, aktivitását, és növelheti elégedettségüket. A módszer az üzleti életből származik, ahol azt tapasztalták, hogy ha a fogyasztó szerephez jut a termék vagy szolgáltatás tervezésének, előállításának folyamatában, az jelentősen javíthatja a felhasználói élményt. A hallgatók aktív szerepvállalásához szükséges képességek és attitűdök fejlesztésében fontos szerepet játszhatnak az egyetemen kívüli gyakorlatok is. A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram például megmutatta, hogy „ha a pedagógusjelöltek számára felelősséggel járó helyzeteket kínálunk fel, akkor az elköteleződés és ennek következményeként az önreflektív szemlélet erősödik” (Fejes & Szűcs, 2013, p. 185.). A fenti példákban az látszódik, hogy a hallgatók kezdeményező, átalakító jellegű bevonódása főként a tehetségesebb, illetve a különféle önkéntes tevékenységekre vállalkozó hallgatók körében erősödik, bár erre nyilvánvalóan minden hallgatónak szüksége lenne.

Pedagógiai dilemmák

A tanári munka komplexitásával, az oktatás dinamikus változásaival a problémák feltárása és a legmegfelelőbb problémamegoldási utak megtalálása mellett felértékelődik a pedagógiai dilemmák szerepe (Fransson & Grannäs, 2013; Kelchtermans, 2013). A pedagógiai dilemmák esetében nemcsak arról van szó, hogy a pedagógiai gyakorlatnak több, egymással versengő alternatív értelmezése jelenik meg, hanem arról is, hogy az alternatívák közül való választásra nem adható egy egyértelműen jó válasz. Amíg a probléma könnyebben elemezhető, jól lehet a lehetséges megoldásokat azonosítani, ami alapján kiválasztható az adott kontextusban legjobb megoldás, amit végül lépésről lépésre meg lehet valósítani, addig a dilemma ennél nyitottabb, lezáratlanabb. A dilemmák olyan konfliktusokat, ellentmondásokat, feszültségeket, bizonytalanságokat mutatnak, amelyekben kettő vagy annál több egyaránt érvényes alternatíva jelenik meg, és amelyek mindegyikének van előnye, hátránya (Scager et al., 2017; Frith, 2020). Értelmezésük szociálisan konstruált, az egyének, a közösség és a kontextus egymásra hatásában alakulnak. A dilemmát nem lehet teljes mértékben megoldani, lezárni (Scager et al., 2017; Fransson & Grannäs, 2013), a dilemmákra adott válaszok után a dilemmák legalábbis részlegesen fennmaradnak (Fransson & Grannäs, 2013).

A dilemmák megfogalmazódhatnak versengő célok, értékek, elvárások mentén; lehetnek inter- és intrapszichikus jellegűek; meghúzódnak a pedagógiai elképzelések és gyakorlat között; gyakran kötődnek ahhoz, hogy ki vagy kik rendelkeznek hatalommal, kontrollal az adott gyakorlat felett (Cabarroglu & Tillema, 2011; Fransson & Grannäs, 2013). A pedagógiai dilemmákat a kutatások erősen kapcsolják az oktatás alapvető etikai kérdéseire (például Shapira-Lishchinsky, 2011), de megjelenik egyes pedagógiai célok elemzésekor is: például a hallgatók számára kihívást jelentő célok kitűzése milyen további pedagógiai célokkal tud feszültségbe kerülni (Scager et al., 2017), vagy hogy a tanulók kíváncsiságának támogatása mellett milyen versengő értékek jelennek meg (Menning, 2018). Továbbá speciális pedagógiai gyakorlatok – mint például a témavezetés (Frith, 2020) – kapcsán is találkozhatunk pedagógiai dilemmák elemzésével, csakúgy, mint a megváltozott kontextushoz kötődően, mint a digitális tér adta lehetőségek esetében (Fransson, 2016). Jelen kutatásunkban új tartalmi fókuszaként a távolléti oktatás dilemmáival foglalkozunk.

Fransson és Grannäs (2013) Honig (1996) munkája alapján a pedagógiai dilemmák árnyaltabb értelmezéséhez bevezették a dilemmatikus tér fogalmát. A dilemmatikus tér a szociálisan konstruált dilemmák viszonylagos jellemzőit állítja középpontba: azaz a dilemmák mindig az adott strukturális feltételek és a mindennapi gyakorlat relációjában, de egyúttal az érintettek aktív értelmezése által alakulnak; melyek közt nem egyirányú kapcsó-

latot, hanem sokoldalú kölcsönös hatásokat feltételeznek. A dilemmatikus tér egy olyan analitikus eszközt nyújt, amiben vizualizálni lehet, hogyan alakulnak a dilemmák abban a térben, ami az egyének és a kontextusuk révén formálódik. Ebben a térben éppen azt lehet vizsgálni, hogy az egyének hogyan pozícionálják magukat a dilemmák mentén, az érintettek hogyan értelmezik közösen vagy éppen egymástól elkülönülve a dilemmákat. Éppen ezért a dilemmatikus tér arra is alkalmas, hogy a dilemmákért ne az egyéneket hibáztassuk az oktatásban, hanem viszonylagosan, közösen konstruált, alakított értelmezésnek lássuk. A dilemmatikus tér elképzelése szerint a dilemmák mindig jelen vannak a mindennapi gyakorlatban, de azok a helyzetek, amelyeknél érezhetően nehezebb döntést hozni, megtalálni a megoldást, láthatóbbá teszik a dilemmákat. Kutatásunkban ilyen kontextusként értelmezzük a távolléti oktatást, és amíg az eddigi vizsgálatok csak a tanári, oktatói értelmezésekre figyeltek, e kutatás újdonság értékét az adja, hogy a korábbi vizsgálatokhoz képest a dilemmák oktatói és hallgatói értelmezését együtt tárja fel.

A kutatás

Kutatásunk célja, hogy a veszélyhelyzeti távolléti felsőoktatás során felmerült pedagógiai dilemmák értelmezési kereteit feltárjuk és megvizsgáljuk a dilemmák alakulását az oktatói és hallgatói perspektívából. Mindezzel célunk az is, hogy a távolléti felsőoktatás kulcsdilemmáit jobban megértsük; valamint, hogy a hallgatók bevonására építő (távolléti) felsőoktatás irányait, továbbfejlesztési lehetőségeit feltérképezzük. Kutatási kérdéseink ezek alapján: (1) A távolléti felsőoktatás kezdetén felmerülő oktatói és hallgatói dilemmákhoz milyen értelmezési keretek és cselekvési lehetőségek kapcsolódnak a következő 2020/21-es tanévben? (2) Az oktatói és hallgatói dilemma értelmezésekben milyen sajátosságok, különbségek azonosíthatóak?

A tanulmányban a 2020 tavaszán megkezdett *kvalitatív longitudinális*, három adatfelvételtől álló vizsgálat kutatás közbeni eredményeire építünk. Az első és második adatfelvételt eddig az ELTE oktatói és hallgatói körében valósítottuk meg, a harmadik adatfelvételt a távolléti oktatás utáni időszakra tervezzük. A szakértői mintaválasztáson alapuló oktatói és az ehhez a képzési területek mentén célzottan kiválasztott, de azon belül kényelmi mintavétellel kiválasztott hallgatói mintát az 1. táblázat mutatja be. A második időszak tapasztalatairól ugyanezen oktatókkal a következő félév után 2021. január – februárban készítettük el az interjúkat, míg a hallgatók, doktoranduszok esetében az interjúkat 2021 májusában – júniusában ismételtük meg. A minta részletes alakulását az 1. táblázat tartalmazza. A táblázatban külön mutatjuk a doktoranduszok számát, de a kutatásban a hallgatói és doktoranduszi válaszok nem váltak el egymástól, ezért összevontuk a két csoport eredményeit.

Képzési terület	Oktatói minta (N)		Hallgatói minta (N)	
	1. adatfelvétel	2. adatfelvétel	egyetemista (BA/MA/osztatlan)/PhD-s	
			1. adatfelvétel	2. adatfelvétel
Állam- és jogtudomány	4	4	6/1	4/1
Bölcsészettudomány	5	4	13/-	9/-
Neveléstudomány	5	5	6/1	3/1
Pszichológia	2	2	5/1	2/1
Társadalomtudomány	2	2	7/2	5/2
Természettudomány	-	-	2/-	-/-
Összesen	18	17	39/5	23/5

1. táblázat: Az oktatói és hallgatói minta elemszáma az első és második adatfelvétel során

Kutatási módszerként kvalitatív tematikus online interjúkat használtunk. Oktatókkal és hallgatókkal olyan interjúkat készítettünk, amelyekben a kritikus esemény technikájára (Butterfield et al., 2005; McAlpine, 2016; bővebben Kálmán et al., 2021), valamint a pedagógiai dilemmák és a dilemmatikus tér elméleti keretére (Fransson & Grannäs, 2013) építettünk. A második adatfelvételnél továbbá beépítettünk egy reflektív kérdést, ami- ben az első adatfelvétel során felmerülő összetett, hallgatók és oktatók által is megélt dilemmák jelentőségére, értelmezésére, a hozzájuk kapcsolódó cselekvési lehetőségekre kérdeztünk rá. A tanulásközpontú megközelítés erősítése érdekében ehhez tematikusan párba állítható dilemmákat használtunk, ahol az oktatókat a hallgatói, míg a hallgatókat az oktatói dilemmák reflexiójára kértük. Az öt dilemma: (1) arctalanság (2) felelősségvállalás (3) motivációvesztés (4) túlterheltség és az egész távolléti oktatásra reflektáló, ún. metaszintű (5) előrelépés vagy visszalépés dilemmája.

A pedagógiai dilemmák elemzéséhez induktív megközelítést használtunk, amihez (1) az egyesével kivonatolt kritikus események és dilemmák rögzítése adta az alapot az első adatfelvétel időszakából. Ezek eredményeit (2) tematikusan elemeztük, majd ez alapján (3) azonosítottunk öt olyan területet, ami komplex, több tematikus területet érintő, közös oktatói és hallgatói dilemma (ennek kifejtését ld. Kálmán et al., 2021). Jelen tanulmányban bemutatott második adatfelvétel eredményeinek elemzéséhez (4) az öt tipikus dilemmára adott oktatói és hallgatói reflexiókban (a hallgatói dilemma példával az oktatót, az oktatói példával a hallgatót szembesítettük) kategorizáltuk a dilemmák értelmezési kereteit; majd a dilemmák kezelésének cselekvési lehetőségeit azonosítottuk. A példa dilemmákat az 1. számú melléklet tartalmazza. A kvalitatív tartalomelemzésben a beidézett kivonatok után zárójelben jelöltük, hogy oktatótól (O), hallgatótól (H) vagy doktorandusztól (D) származik a kivonat, valamint beemeltük az adatbázisban kapott sorszámát is. Összesen 211 reflexiót rögzítettünk, ebből 77 oktatói, 134 hallgatói. A motivációvesztés dilemmáját viszont eltérően kellett feldolgoznunk, a dilemma példák illeszkedési problémája miatt. Csak az oktatóknál tudtuk a hallgatói dilemma példa reflexiójára építeni, a hallgatóknál közvetlenül, az adott tanévvel kapcsolatos reflexiók alapján tudtuk a motivációvesztés dilemmáit vizsgálni. A diskusszióban végül arra vállalkozunk, hogy (5) az egyes dilemmák értelmezési lehetőségeinek kapcsolatait, valamint az oktatói és hallgatói oldal közti feszültségeket mutassuk be a dilemmatikus tér koncepciója segítségével.

Oktatók és hallgatók pedagógiai dilemmákra vonatkozó reflexiói

A távolléti felsőoktatás első időszakában azonosított öt dilemmára adott oktatói és hallgatói értelmezéseket mutatjuk be az alábbiakban. A longitudinális vizsgálat második adatfelvétele során négy olyan dilemmát elemzünk mélyebben, amelyeket a távolléti felsőoktatás tapasztalatai hoztak felszínre: az arctalanság, a felelősségvállalás, a motivációvesztés és túlterheltség dilemmáit. Végül pedig egy metaszintű dilemmát, ami már részben a jövő oktatására való kitekintés is: előrelépés vagy visszalépés a távolléti felsőoktatás? Az egyes dilemmákra adott reflexiókat a következő szempontok mentén elemezzük: (a) a kialakított értelmezési keretek alapján, (b) a dilemmák adta cselekvési lehetőségek szempontjából – mindegyik esetben kitérve a hallgatói és oktatói perspektíva hasonlóságaira, különbségeire.

Az arctalanság dilemmája

Az arctalanság dilemmája egy konkrét, az online tanulási környezetben azonnal azonosítható jellemzőhöz kapcsolódik: a kamerahasználat hiányához. Az arcnélküliség lehetősége alapvetően borítja fel az oktatók és hallgatók megszokott rutinjait és veti fel, hogy lehet-e „arcnélküliségben” tanítani és tanulni. Mit jelent ez az arctalanság? Az interakció kölcsönösségének megszűnését, az oktatói kontroll fenyegetését vagy éppen az „arc”, az emberi, személyes oldal elvesztését? A távolléti oktatás első időszakának jelentős, de még kevésbé reflektált dilemmájának értelmezési kereteit mutatjuk be az oktatói és hallgatói reflexiók alapján.

Hogyan értelmezik a dilemmát? Az arctalanság dilemmatikus jellegét elfogadják az oktatók és hallgatók is. A válaszokból az látszik, hogy kialakult néhány tipikus, jól azonosítható értelmezési kerete a dilemmának: (1) a hallgatói aktivitás és a tanítás minősége, (2) a kölcsönös együttérzés, (3) a kontroll szempontjai, (4) az oktatói és hallgatói szerep szétválása. Az első tipikus értelmezésben a *hallgatói aktivitás és a tanítás minősége* mentén értelmezik az arctalanságot, e reflexiók szerint a kamerahasználat segíti a hallgatói figyelem megtartását, az aktivitás növelését, a bizalmi légkör megteremtését. Ebben az értelmezésben oktatók és hallgatók is egyaránt a láthatósághoz kötik a tanulásban – tanításban való jelenlétet, részvételt, aktivitást. Az így értelmezett hallgatói jelenlét az értelmezésekben szoros összefüggést mutat a tanítási óra sikerességével: *nagy hatással van az oktatásra* (O 359), *jobban megy az óra tőle* (D 271), *az oktató munkájának minőségét befolyásolja* (H 514). Csupán néhány hallgatói értelmezésben jelenik meg, hogy a kamerahasználat és az aktivitás szoros összekapcsolása ki-kezdhető: *sok oka van annak, amikor egy diák nem kapcsol kamerát* (H 577), a tanárnak nem a kinézet alapján kell ítélni (H 552).

Az arctalanság következő értelmezési keretét a *kölcsönös együttérzés* fogalma alá gyűjtöttük össze. A hallgatók és az oktatók esetében is azt látjuk, hogy van egy erős együttérzés a másik fél irányába. A hallgatók látják, hogy az arctalanság problémája *kellemetlen tud lenni az oktatók számára* (H 532), *zavaró a tanárnak* (H 583), *sajnálta az oktatókat* (H 608). Az oktatók is értik, több esetben elfogadják, hogy *leterheltek a hallgatók, elfáradnak*, ezért bújnak az arctalanság mögé. És bár viszonylag ritkán, de a kölcsönösség megjelenik abban az értelemben is, hogy oktatók és hallgatók együtt viselik az arctalanság nehézségeit. Ahogy az egyik hallgató összegezte a dilemmát: *Érzékelem, hogy nagyon zavarja az oktatókat. Fura bekapcsolni másfél órára a kamerát, kellemetlen, megszólalni sem szeretek. Beköszönjek-e egyáltalán előadásra? Értem az oktatók dilemmáját, de nekem is frusztráló* (H 547).

Egy további értelmezési keretben a *kontroll* kérdései kerülnek középpontba. A kamerahasználat, az „arc” vállalása tehető-e kötelezővé és ha igen, kinek a hatalmában áll ennek szabályozása? A kontroll kérdése jellemzően inkább a hallgatók körében vált meghatározó értelmezési keretté: úgy gondolják, az oktatók kérhetik, hogy a hallgatók kapcsolják be a kamerát, kötelezővé is tehetik bizonyos feltételek mentén. A kontrollálást átadják az oktatóknak, azt tartják meghatározónak, hogy *az oktató hogyan határoz a kurzus elején* (H 521).

Az oktatói és hallgatói szerep szétválása végül egy olyan értelmezési keret, ami a hallgatók és különösen a doktoranduszok reflexióiban érvényesül erőteljesen. Ahogy egy doktorandusz reflektál erre: *Oktatóként mindenképpen meg kell mutatni az arcodat. Hallgatóként ő is azonosulni tud azzal, hogy ne mutassa az arcát* (D 271). A hallgatók értik az oktatók nehézségeit, sőt demonstrátorként, tanárjelöltként, doktoranduszként meg is tapasztalják az arctalan térben való tanítás nehézségeit, mégis ahogyan visszakerülnek a hallgatói szerepbe, az arctalanságot választják. Összességében tehát azt látjuk, hogy az arctalanság dilemmájának értelmezésekor a mindenki számára megváltozott tanulási környezet közelíti a hallgatók és az oktatók álláspontját, növekszik a másik fél iránti együttérzés; ugyanakkor ez a viselkedés szintjén nem jelenik meg. Ebben az esetben a szerepek távolodnak egymástól: az arctalanság az oktatók és az oktatás problémája marad, nem közös ügy, nem kíván közös értelmezést, cselekvést.

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A reflexiókból az látszik, hogy az oktatók és hallgatók érzékelik a dilemma jelentőségét, az esetleges megoldások nehézségeit, részlegességeit. Az oktatók többször felvetik, hogy *semmilyen klassz dolgot nem tudtak kitalálni* (O 309, O 361), vagy feladta, *hogy az arctalanságot és a passzivitást megtörje, de most már nem fog ezen görcsölni* (O 444), vagy ahogyan egy hallgató értelmezi *erre nem lesz megoldás* (H 608). A dilemmaértelmezési keretek is előrevetítik, hogy a cselekvési lehetőségek a hallgatók és az oktatók esetében szétválnak: a hallgatók alapvetően a kamerahasználatra vonatkozó kontroll lehetőségeit gondolják át, míg az oktatók számos változtatást, új gyakorlatot emelnek ki.

A hallgatók a cselekvési lehetőségeinek feltérképezésénél leginkább a kamerahasználattal kapcsolatos oktatói kontroll szintjeit értelmezték: oktatói kérésre sem mindenki kapcsolt kamerát, oktatói kérésre bekapcsolták a kamerát; vagy *tudatosan mindig bekapcsolta a kamerát, még ha fáradt volt is, mert segíteni akarta ezzel az oktatókat és önmagát is* (H 334); sok oktató kötelezővé tette a kamerahasználatot; *de teljesen kötelezővé talán mégsem teheti, mert az az ember magánszférája* (H 501); illetve az explicit szabályok tisztázására tettek javaslatokat. Amíg a kamera bekapcsolása esetében az oktatói kontrollt elfogadják a hallgatók, addig az online szinkron órák random oktatói felszólításait sokkal inkább elutasítják. Kevés hallgatói reflexióban jelenik meg a hallgatói kezdeményezés, de van, aki felveti, hogy tudatosan kapcsol kamerát az óra sikeressége érdekében, vagy kiemeli a hallgatói felelősséget: *ha minden hallgató összeszedné magát és beülne a kamera elé, hogy a tanár lássa a hallgatókat. Ebben van felelősségünk. De ezt nehezíti a technikai bizonytalanság, az internet nem mindig erős ehhez* (D 626). Összességében tehát az látszik, hogy a hallgatók elsősorban az oktatóktól várják a megoldásokat, ami felveti a hallgatói felelősség kérdését (ld. részletesebben következő dilemmánál). Az „arc” felvállalása kapcsán két korlátozó tényezőt tartanak jelentősnek: egyrészt a technikai feltételek problémáit (például internet minősége), másrészt a magánszféra és az egyetemi tér közt észlelt feszültséget.

Az oktatói reflexiók alapján az oktatók az elmúlt két félévben számos lépést tettek a dilemma kezelésére. Bár náluk is megjelenik, az *oktatói kontroll erősítése*, elsősorban a hallgatók által elutasított random felszólítások, előre nem várt feladatok, értékelések használatát említették. A kamerahasználat szabályozásában viszont az intézményi szintű felelősség is felmerült náluk. A kontroll erősítésénél ugyanakkor sokkal jellemzőbb, hogy hozzáállásuk, viselkedésük változásait emelik ki: az *elérhetővé válást*, a *személyesség erősítését*, az *„arc” felvállalásának kölcsönösségét*; vagy olyan új vagy megerősödő gyakorlatokat, mint a *hallgatótársak bevonását*, az *aktív, értelmező tanulást igénylő feladatok adását*, a *személyes tanulási utak támogatását*. Az oktatói viselkedés kapcsán érzékelhető, hogy az elérhetőség felől – mint például *az online térben gyakrabban elérhetővé tettem magam, aki akart az tudott élni ezzel* (O 454) – az oktatók egyre inkább elmozdultak a személyes viszony erősítése felé, ami-ben már ők maguk aktív kezdeményezők: *dicsérnek* (O 538), *korábban indítja a hívást, tudnak kicsit csevegni* (O 364), *beszélgetést kezdeményez a jövőről, a távolléti oktatás utáni lehetőségekről* (O 361). A személyes inter-

akció, odafordulás után pedig egy következő lépéssé válhat, hogy az arctalanság mögül úgy lépnek ki az oktatók, hogy saját személyes emberi arcukat is megmutatják: *mesélt magáról, saját életéből származó példákat adott, kölcsönössé akarta tenni* (O 362). Az oktatók számára tehát a személyesség, személyes kapcsolat felvállalása az- zal is jár, hogy kilépnek az oktatói szerep zártságából, felvállalják személyes arcukat is.

Az arctalanság dilemmájának kezelése számos tanulásközpontú pedagógiai gyakorlatot erősít fel és képes nyitni a hallgatói partnerségre is a tanulás és tanítás folyamatában (Healey et al., 2014). A *hallgatók bevonása* esetében erősödik a társértékelés gyakorlata (O 306), az olyan feladatok, amelyek a hallgatók közti interakciókra építenek (O 363), a hosszabb távon együttműködő, fix, támogató kiscsoportokra építés (O 364). A hallgatóktól rendszeresen és tervezetten kérnek visszajelzéseket a feladatokra, például *számolta a terhelést, de a hallgatókat is kérte, hogy mérjék* (O 364), ami szintén a hallgatók bevonódását erősíti. A hallgatói feladatok kiadása során nemcsak a mennyiségre figyeltek, hanem a *gondolkodtató, tanulói aktivitást igénylő feladatok adására* is: például olvasónapló használatára (O 307), projektmunkára (O 304). A hallgatók tanulási folyamatát igyekeztek támogatni, ami a személyre szabott tanulási utakat erősítheti a szinkron és aszinkron tanulás arányainak megtalálásával (O 305). *Közösen tartották számon a feladatokat, határidőket; beszéltek erről a kurzuson* (O 364).

A felelősségvállalás dilemmája

E dilemma olyan alapvető kérdéseket vetett fel, hogy hogyan értelmezi oktató és hallgató a tanulásban vállalt felelősség fogalmát, hol és hogyan húzhatók meg a felelősség határai a távolléti oktatás kontextusában? Mennyiben tér el ez az értelmezés a jelenléti oktatásban megszokott felelősségmegosztás értelmezésétől? Ki- nek a feladata a tanulás minőségének és eredményességének megőrzése, biztosítása a megváltozott környe- zetben? Hol húzódnak a tanulás folyamatában résztvevő szereplők kompetenciahatárai? Mit vár el egymástól és mit vállal oktató és hallgató ebben a folyamatban és vajon ezek az elvárások és vállalások mennyire kielégí- tőek, vagy elfogadhatók a másik fél számára?

Már a felelősségvállalás kérdéskörét érintő, az interjúk során bemutatott oktatói és hallgatói dilemmák pél- dái is – a téma általános visszatükrözésén túl – további értelmezéseknek is helyet adtak. A hallgatói dilemmá- ban a tanulás felelőssége szorosan összekapcsolódott a kommunikációs nehézségek és a részben ebből fakadó elmagányosodás, vagyis a magányos tanulás problémájával. Ennek erőssége miatt az oktatók volt, hogy csak az elmagányosodás és a magányos tanulás nehézségére reagáltak, és ezt kevésbé hozták kapcsolatba a felelősség fent kifejtett, tágabb dilemmájával. Az elemzésben viszont a felelősség értelmezésére fókuszálunk.

Hogyan értelmezik a dilemmát? A hallgatók esetében a felelősségvállaláshoz kötődően többféle értelmezés jelent meg. Gyakori visszajelzés volt a probléma elutasítása, a dilemma relevanciájának megkérdőjelezése. Az előbbi álláspontot képviselők szerint a felelősség dilemmája nem valós dilemma, mivel a tanulásban vállalt fele- lősség megosztását nem befolyásolta a távolléti oktatás, a jelenléti oktatásban és most is segítőkészséget ta- pasztaltak az oktatók részéről: *Nem elvárás, hogy a tanár online térben többet odategyen, mint jelenlétin* (H 548); *ő ezt nem érezte, alpból segítőkészek voltak a tanárok a személyes oktatásnál is* (H 601).

Közös hallgatói és oktatói értelmezésként jelent meg (1) az *oktatók felelősségvállalása* kapcsán az *erőtelje- sebb jelenlét*, a könnyebb elérhetőség, a kérdés lehetőségének biztosítása, az egyértelmű elvárások kommu- nikálása, a kevésbé hivatalos csatornák használata (Teams chat): *Talán abban megy át a felelősség az oktatóra, hogy nem csak órákon érik el, hanem kérdés esetén tudnak e-mailben is kérdezni például – de ez nem akkora plusz az oktatóknak* (H 509); *a tanár kötelessége az egyértelmű, logikus elvárások megfogalmazása és kommunikálása, a könnyű elérhetőség biztosítása* (D 275). A könnyebb elérhetőség felvállalása ugyanakkor plusz terhet is jelentett

az oktatók számára, a magánélet és a munka összekeveredéseként élték meg a folyamatos rendelkezésre állást.

A hallgatói válaszokból egyértelműen kiolvasható, hogy (2) a sikeres és eredményes tanulás felelősségét alapvetően magukénak érzik: *A felsőoktatásban felnőttek vesznek részt, felelősséggel tartoznak saját maguknak az egyetem elvégzésével kapcsolatban. Ezt a felelősséget az oktató nem veheti át* (H 515); miközben az oktatóktól is határozott és egyértelmű iránymutatást és kommunikációt várnak: *Nem kell átesni a ló túloldalára oktatói szempontból sem, de az elvárásokat korrekt módon kell közölni - mi pedig felnőtt emberként, felelősen kell, hogy kezeljük* (H 533). Néhány hallgatói reflexióban hangsúlyos szempontként jelent meg (3) a közös felelősség, a felnőttek partneri kapcsolatán alapuló felelősségmegosztás, egymás segítése: *Az oktátónak segítenie kell a hallgatókat egy ilyen helyzetben, de a felelősség megoszlik. A hallgatóknak is felelősséget kell vállalnia a saját tanulási útjáért. Tiszta határokat kell húzni, ami a hallgatók számára is egyértelmű, követhető és érthető* (H 617).

Az oktatók néhány esetben (4) az önállóság és a tanulási stratégiák hiányának problematikáját látták a dilemma háttérben és a tanulás támogatását, a tanulási képességek fejlesztését látták cselekvési lehetőségeknek: *Érzéketlenebb vagyok ezzel, mert szeretném, hogy legyenek már az elejétől sokkal önállóbbak és tanuljanak meg egyedül felkészülni és tanulni. Biztos az online tér és a csoporttársak hiánya itt erősebb volt, de valójában a képzés célja az önállóság erősítése* (O 487).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A dilemma enyhítését, feloldását a hallgatók javaslata szerint (1) az elvárások, követelmények világos és egyértelmű megfogalmazása és írásbeli rögzítése segítené: *Nem kell mindent a fenekünk alá tolni, de határozottan minden infót meg kell adni, mert más a helyzet* (H 627), valamint hasznos (2) a támogató oktatói hozzáállás és a plusz segítségnyújtás.

Az oktatók a dilemma kezelésének lehetőségét (3) részben a személyre szabott támogatásban, az egyéni, vagy csoportos konzultációk megtartásában látták: *Egyéni, vagy kiscsoportos konzultációt vezettem be ekkor. Egy szinkron és egy aszinkron órát tartottam felváltva - jó visszajelzéseket kaptam erre* (O 369), (4) részben pedig az önálló tanulás tanulásának támogatásában: *Lehet mutatni tanulási stratégiákat, bevonni közös problémamegoldásba. Azt válassza, ami nagyobb kihívást jelent, azt mérlegelje, miből tud többet tanulni. Beosztani a munkájukat* (O 636). Mindezek mellett megjelentek a saját pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó egyéni ötletek, melyek jól tükrözték a dilemma enyhítésére irányuló gondolkodás sokszínűségét és a lehetséges megoldási utak diverzitását, összességében a személyes támogatás tereinek, módszereinek, eszközeinek keresését és alkalmazását.

A motivációvesztés dilemmája

A távolléti oktatásban különösen erősen jelent meg a hallgatók szinkron órai aktivitásának, otthoni egyéni tanulásának, tevékenységeinek, összességében a hallgatók tanulási motivációjának a csökkenése, tanulásukhoz párosuló passzivitásuk felerősödése. A dilemma itt elsősorban abból adódik, hogy ki mihez köti, mivel magyarázza, milyen feladatokat, felelősséget lát a tanulási motiváció csökkenése kapcsán, egyáltalán mennyire szükszerűen jelenik meg ez a távolléti oktatásban.

Hogyan értelmezik a dilemmát? Mindkét fél válaszaiban a hallgatói motivátlanság mögött többféle okot tudtak azonosítani, melyeket viszont hasonlóan értelmeztek az oktatók és a hallgatók. Az oktatói és hallgatói reflexiók, a dilemmatikus helyzetre adott alternatív értelmezéseik három csoportba sorolhatók az alapján, hogy a motivációvesztés esetében kinek a felelősségét emelik ki: a hallgatók okolhatók inkább, elsősorban az oktatók felelősek a hallgatói motivátlanságért, mindkét félnek van felelőssége. A hallgatói felelősséghez kötődik inkább (1) az önálló tanulás és rendszertelenség, valamint (2) az otthoni környezet bezártsága és kényelme ér-

telmezési keret; míg az oktatók felelősségéhez elsősorban (3) az aktív, élményszerű, csoportos tanulás elvesztése.

Az oktatók egyik jellegzetes értelmezése volt, hogy a motiváció csökkenéséért alapvetően a hallgatók a felelősök és ők tehetnek ellene. Különösen az alsóbb évfolyamos hallgatók esetében jelent meg (1) az önálló tanulás képességének és módszertanának hiányára való utalás: az *önálló tanulást el kell sajátítani* (O 357), a *hétről hétre tanulás hiányában nagyobb volt a lemorzsolódás* (O 54). Ehhez kapcsolódott, hogy az oktatók úgy látták, hogy a hallgatók sokszor kerültek időzavarba, ami további passzivitást, kilátástalanságot eredményezett. Sokkal nehezebb határidőre jó színvonalú munkákkal elkészülni, ha az ember folyamatosan azt érzi, hogy rohan saját maga után: *inkább csak túl akartak lenni a féléven* (O 474). Ahogyan a második kategóriába tartozó reflexiók mutatják, (2) az online oktatás esetében nincs valódi ráhangolódás az oktatásra, nem kell eljönni otthonról, felöltözni, odautazni, ráhangolódni egy másik térre, tanulási környezetre, hanem az állandósuló otthoni ingerek, kevés új impulzus miatt *nincs valódi elmélyülésre lehetőség, minden inkább felszínes maradt* (O 489). A hallgatók is beszámoltak erről a hatásról: az otthon kényelme és az otthoni környezet könnyebben elvonta a figyelmüket az órától, nehezen találták meg a motivációjukat a tanulásra, az órákon való részvételre. A bezártság és az aktivitás csökkenése az idő múlásával csak rontotta a motiváció fenntartását: a hallgató *úgy érezte nincs idő pihenni, kikapcsolódni, mert folyton azon gondolkodott, hogy mit kell még csinálni, tanulni* (H 233). Többen nem tudták, hogyan változtathatnának a motiválatlanságukon, hogyan szerezhetnék vissza a jól működő rutinjaikat: *ha 10-kor kezdődött az óra, akkor előtte 10 perccel kelt fel és kapcsolódott be, néha főzött óra közben, nehezen találta meg a motivációját* (H 235). Az volt megfigyelhető, hogy *azok a hallgatók, akik a félév elején is aktív szereplői voltak az óráknak, ők maradtak motiváltabbak a félév végére is* (O 490).

Az oktatók és a hallgatók részéről egyaránt megjelent az a megközelítés, hogy az online oktatás sikerének, illetve sikertelenségének hátterében elsősorban az oktatók felelőssége keresendő! A jelenléti oktatásban az egyik inspiráló hatás a sok spontán elem, ami a tanulási folyamatban aktuálisan keletkezik, de most éppen az okozott kihívást, hogy előre szükséges rögzíteni, illetve közösen kialakítani a kereteket, melyben a spontán, izgalmas helyzetek kialakulására kevés esély teremődik: *a gyakorlaton korábban hospitálás volt, kijártunk iskolákba, néztünk órákat, ehelyett most videófelvételek vannak, aminek nincs olyan élmény értéke* (O 370). Ennek következtében a hallgatók egymással, egymástól tanulására is kevesebb lehetőség nyílt, mint a jelenléti oktatás keretei között. *A hallgatói projektet elkezdték, de abba maradt, mert úgy érezte, hogy csak egy plusz feladatként élték meg, amit csak chaten tudnak megoldani, nem ad hozzá annyit* (O 394). Az aktív jelenlétet kívánó órákat (például hospitálás, gyakorlat), illetve az aktív hallgatói részvételt kívánó módszereket (például érvelés, tárgyalási szimuláció, beszédtechnika fejlesztés) nem sikerült érdemben helyettesíteni az online térben. Hasonlóan alacsony határfokkal üzemeltek az online térben a csoportok, tanulópárok: *a jelenléti órák alatt tanulópárok alakultak ki a teremben, de ez online módon nem működött! Sokan nem is tudtak csatlakozni a szinkron órához* (O 457). Gyakori probléma volt az is, hogy online keretek között nem sikerült aktív tanulási helyzeteket teremtenie az oktatóknak, az új módszerek alkalmazása, a jelenlétet kívánó feladatok beépítése (például projektfeladat) inkább túlterheléshez, így passzivitáshoz vezetett.

Nagy számban jelentek meg viszont olyan értelmezések is, melyek az (4) *oktatók és a hallgatók közös felelőségét* fogalmazták meg a nem túl hatékony tanórai és otthoni tanulási folyamat kialakulásáért. Az oktatóknak is zavaró volt, hogy nem lehetett tudni, melyik hallgató van ténylegesen jelen az órán, ami mindkét fél részéről inkább passzív hozzáállást, egy túlélési viselkedésmódot váltott ki: *a hallgatók motivációját nagyon nehéz volt fenntartani, mert maguk nem tettek elég energiát a feladatok elvégzésébe, nem tudtak bevonódni a tanulásukba, inkább csak túl akartak lenni a féléven* (O 474). Az oktatók is gyakran motivációt veszítettek a nagylétszámú, azonos

szemináriumok tartásakor: *a 28 fős szeminárium esetén nincs igazán mód a személyes figyelemre, különösen, ha 4-5 azonos tárgyú szemináriumot vezet valaki egy félévben* (O 489). Ez a jelenléti oktatásban is fárasztó jellemző a személytelenség miatt hatványozottabban érződött a távolléti oktatáskor. A közösségi élmény hiánya frusztráló és demotiváló volt mindkét fél számára, miközben a hallgatók kedvelik az oktatók odafordulását, a személyes figyelmet, amit az online tér kevésbé tudott megadni: *a közösségi élmény is hiányzik, de a képzés iránti motiváció is* (O 638). A motiválatlanság folyamatos érzése miatt már a félév végét várta mindenki: *csak a végét vártam, elvesztettem a motivációm, alacsonyabb színvonalú beadandókkal is biztos volt a teljesítés* (H 110).

A távolléti oktatás hosszabb távon az oktatók és a hallgatók esetében is erőteljes motivációvesztéssel, aktivitás csökkenéssel járt. Kezdetben mindkét fél keresett rövidtávú áthidaló megoldásokat (például feladat átalakítás, követelmény módosítás /csökkentés), mely azonban egy idő után a befektetett energia csökkenéséhez és az elvégzett munka minőségének romlásához vezetett. Oktatók és hallgatók közül többen is azt jelezték, hogy ezek a félévek valójában elveszettek tekinthetők: *a jelenlegi online félévek a véleményem szerint kuka félévek, mert nincs valódi párbeszéd, így nem lehet motiválni, azt sem tudom, hogy ki az, aki ott van az órán és végig csöndben van, azt érdekl-e valami* (O 441). A hallgatók közül is sokan élték meg ezt hasonlóan: *egy ideig jól tudott működni, de a monoton órák és a folyamatos otthonlét hatására, elvesztettem motivációm, teljesen elveszettek érzem magam* (H 142).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A kialakult helyzetnek pozitív hatása is volt, több oktató érezte, hogy az online térben a hallgatókkal közös technikai hiányosságok elismerése, illetve a közös egymástól tanulás megjelenése nagymértékben hozzájárult egy partneri viszony kialakulásához. Az oktatói és a hallgatói reflexiókból az is látszik, hogy a motiválatlanság dilemmáját mindkét fél erőteljesen érzékeli, az esetleges megoldásokra tett javaslataik abban nagyon hasonlóak, hogy közvetlenül nem kapcsolódnak a távolléti oktatáshoz, azaz nemcsak az online térben lehetnek érvényesek:

1. folyamatosan kisebb csoportokban lenne célszerű munkáltatni a hallgatókat,
2. tudatosabban szükséges olyan tanulási helyzeteket teremteni, ahol a diákok egymást taníthatják (páros, kiscsoportos helyzetekben),
3. ösztönözni kell a hallgatók önálló tanulását, és ennek fokozása érdekében érdemes
 - a) akár rövid, de rendszeres írásbeli visszajelzést adni a hallgatók félév során készített írásbeli munkáira,
 - b) a beadott feladataikra az órák során folyamatosan építeni, azokat a következő tanórák anyagába, menetébe szervesen beépíteni,
 - c) részletes szöveges értékelést készíteni a félév végén.

A túlterheltség dilemmája

A dilemma hátterében nem csak a távolléti oktatás rendszerének és módszertanának kialakulatlansága állt, hanem a pandémia és a veszélyhelyzet következtében összeecsúszó életterek, a különböző szerepekhez tartozó dilemmaterek összeadódása, konfliktusa. Mennyiben kerülhet átfedésbe a privát és a hivatalos, munkahelyi szféra, ezek nehézségei hogyan erősítik fel egymást? Az egyének és a közösségek életritmusa, megszokott időbeosztása felborult, de hogyan lehet ezt újragondolni? A tanulás-tanítás hagyományos tereinek és időbeli jellegének megváltozása során hogyan észlelik és értelmezik az érintettek a túlterheltséget?

Hogyan értelmezik a dilemmát? E dilemma esetében az oktatók és hallgatók értelmezései jobban elváltak egymástól, mint a korábbi dilemmáknál. Az oktatók alapvetően nagyobb mértékben fogadták el a hallgatói túlterheltséget, mint fordítva. Az oktatói értelmezésekben domináns volt, hogy a hallgatói túlterheltséget elisme-

rik, és elsősorban (1) a *hallgatói feladatok* megnövekedett mennyiségéhez kötik: a hallgatók *beadandóktól fulladoztak* (O 356), *túl sok volt a feladat, a hallgatók nem tudtak olyan minőségben megbirkózni ezzel* (O 368). Több esetben reagáltak a dilemma mögött meghúzódó tanári felelősségre is: *nincs átgondolva a mennyiség* (O 393), *minden oktató egymástól függetlenül tele szórta otthoni feladatokkal a hallgatókat* (O 473). Ugyanakkor saját kurzusaiknál a dilemma jelentőségét nem érezték relevánsnak: *Hallottam ilyet (drasztikusan megnövekedett a beadandók száma a távolléti oktatás során), én ezt nem tartom helyénvalónak.* (O 405). A hallgatói túlterheltséget az oktatók továbbá (2) a hallgatók kompetenciahiányához is kötötték: *Beadandót és prezentációt kérek, hogy fejlesszük ezeket a készségeket, kell a szakdolgozatra készülni, nem tudnak tudományos szöveget írni, nem tudnak írni.* (O 356)

A hallgatói válaszokból kiolvasható értelmezési keret szélesebb spektrumot mutat, mint az oktatói. Az oktatói túlterheltség dilemmájával kapcsolatban megjelenő jellegzetes hallgatói reflexiókban igen eltérő irányok azonosíthatók, melyek különböző érzékenységi szinteket tükröznek. Egyes hallgatók szinte (1) érzéketlenek a dilemmával szemben, ugyanis a felvetett oktatói problémát egyáltalán nem is észlelik: *Nem tud róla, hogy az oktatói túl lennének terhelve* (H 411), vagy csupán az elhúzódó értékelési folyamathoz kapcsolva azonosítják azt: *Később javítják ki esetenként a ZH-kat, más szempontból nem érzékelem* (H 528). Mások kifejezetten elutasítják az oktatói túlterheltség dilemmaként való értelmezését: *Szerintem az órák miatt nem lehet túlterheltség. Az, hogy egy oktató mikben vesz részt, az nem a mi problémánk. Ha élőben megy az előadás/gyakorlat, akkor én is otthon ülök a gép előtt. Az egyetemen is meg kéne tartania az órát, tehát ugyanannyi energiát fektet bele, mintha személyesen csinálná* (H 534). A dilemma elutasítása esetenként erős kritikával járt együtt: *Ez nem a hallgatók problémája. Mindenkinek megvan a plusz terhelés a távoktatás miatt. Nem gondolom, hogy aránytalanul nagyobb lenne a tanárok plusz terhelése. Sokszor pont ugyanazt az előadást adták oda hangfelvételtként, amit 2017-ben adtak le. De már volt erre egy év, nem kéne problémát jelentenie* (H 628). Megjelentek empatikus, megértő hallgatói értelmezések is (2) a dilemma általános elismerésével, ahol a hallgató *érezkeli a túlterheltséget* (H 522); *explicitté senki sem tette, de belegondolva látható volt, hogy le vannak terhelve az oktatók, a visszajelzések számában, a feladatok értékelésében* (H 618). Az oktatói túlterheltség dilemmája több esetben (3) a minőségi tanítás fogalmköréhez kapcsolódva értelmeződött: *Tanárfüggő, valakin láttam, hogy sok munkát beleadott, viszont volt olyan is, aki igazából csak kiadott prezentációkat és a diákok tartották kvázi az órát* (H 420), *Ha egy tanár szeretett volna online is jól tanítani, akkor az több munka – de az látszott is* (H 328). További értelmezési keretként jelent meg (5) az oktatók előzetes digitális felkészültségével való összefüggés: *Attól is függ, hogy ki mennyire volt előtte hozzászokva a laptopozáshoz* (H 336). Végül egy hangsúlyos hallgatói értelmezésként jelent meg a közös problémahelyzet felismerése és (5) közös dilemmaként való azonosítása, az oktatók és hallgatók nehézségének párhuzamba állítása: *mindenki elfogadta, hogy túlterhelt a pedagógus és a hallgató is* (H 503); *Megértem, hogy ezt érzik az oktatók, nehéz az oktatóknak is, máshogy azonban sajnos nem megy, a hallgató az oktató segítségével tud jól haladni, ez az időszak mindkét félnek nehéz volt* (H 610).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A túlterheltség dilemmájának feloldása kapcsán az oktatók oldalán egy-egy megjegyzés erejéig ugyan megjelent (1) a hallgatói problémamegoldás szükségessége, a tanulás hatékonyságának erősítése: *A túlterheltség, időbeosztás, önszabályozás problémája* (O 637), vagy ennek támogatására irányuló javaslat: *Tanulásmódszertani alapok megtanítása nagyon fontos lenne! Doktori hallgatóknak is kellene külön workshop, ami segíti a tanulási stratégiák kialakítását* (H 281). Többségében azonban (2) az oktatók a saját pedagógiai gyakorlatuk újításaiban látták a hallgatói túlterheltség csökkentésének lehetőségét: a megfelelő mennyiségű (O 393), gyakorlatias feladat adásában (O 368), a több kisebb (O 378), időben elosztott feladatok felajánlásában (O 405), a szinkron és aszinkron órák egyensúlyának megtalálásában (O 650). Fontos elem volt a

tanulásra, terhelésre vonatkozó reflexió erősítése: *Megadtam, hogy mi az, ami elengedhetetlen a következő órához, mennyi idő kell a feladatra, ezeket - tól -ig sávban azonosítottam* (O 405).

A hallgatói reflexiókban az oktatók leterheltségének enyhítése kapcsán sokféle álláspont jelent meg. (1) A hallgatók egy része nem érzi saját érintettségét a dilemma feloldásában: *Ezzel a hallgatónak inkább nincs dolga, az oktató be tudja osztani az energiáit, inkább az oktatói gárdának van ezzel több feladata* (H 289). Bár máshova helyeződik a hangsúly, de tulajdonképpen az előző hallgatói reflexiókkal megegyező irányt mutatnak azok a vélemények, amelyek (2) kizárólag az oktatók feladatának látják a dilemma kezelését: *A tanároknak kellene optimalizálni, mennyit vállalnak be, mennyit tudnak beletenni. A tanárok is tudnak tenni azért, hogy kevesebb legyen a teher* (H 510). (3) Bár csupán egy-egy megjegyzésben merült fel, mégis lényeges rögzítenünk az oktatói túlterheltség enyhítésében való hallgatói szerepvállalást: *Ezzel a dilemmával is találkoztam, a hallgatók alkalmazkodjanak a kialakult helyzethez, és először önállóan járjanak utána a felmerülő kérdéseknek, és csak utána forduljanak az oktatókhoz* (H 496).

Az előrelépés vagy visszalépés dilemmája

Az előrelépés vagy visszalépés – szemben a korábbi dilemmákkal – inkább egy metaszintű dilemma, amit nem egyes konkrét helyzetek, kihívások hoztak felszínre, hanem maga a távolléti oktatás egésze. A dilemma azt fejegeti, hogy a gyorsan bekövetkezett változások a tanulásban és tanításban inkább visszalépésnek vagy inkább előrelépésnek tekinthetők-e, esetleg ezek sajátos keverékének? Lehetséges-e a változásokat pozitív irányba terelni, és ha igen, akkor milyen módszerekkel, és kinek mi a feladata ebben, illetve egyáltalán mi tekinthető pozitív iránynak hosszú távon? A dilemmapár oktatói példájában elsősorban az előrelépés szemben a visszalépéssel állt középpontban, míg a hallgatói példában az ezzel kapcsolatos oktatói felkészültség – felkészületlenség.

Hogyan értelmezik a dilemmát? Az oktatói és hallgatói reflexiókban a következő tipikus értelmezési keretek jelentek meg: (1) az oktatói felkészületlenség, (2) az online tér adta problémák és előrelépési lehetőségek, továbbá (3) az online oktatás személytelensége, az emberi oldal eltűnése az oktatásból.

Az első jellemző értelmezésben az oktatói felkészületlenség volt a vezető szempont. Felmerült, hogy néhány oktatónak rövid idő és kevés támogatás állt rendelkezésére, hogy az IKT eszközöket, applikációkat megfelelően kezelni, és az órákon zökkenőmentesen alkalmazni tudja. Ez fennakadásokat okozott egyes tanórákon. Néhány oktató a jelenléti óráját változtatás nélkül próbálta átmenni online térbe: *ha a jelenléti órát akarja átmenteni az online térbe, ez sokszor nem is működik. Ilyen szempontból visszalépés, mechanikussá, technika központúvá vált a tanítás* (H 619). Egy másik vélemény szerint *az elején az oktatóknak nem volt gyakorlata az online oktatásban... sokak félelemmel is tekintettek ezekre a felületekre* (O 490). Érdekes, hogy a hallgatói felkészületlenség kérdése, amely az előző dilemma logikus párja lenne, nem merült fel ilyen explicit módon se az eredeti dilemmák, se a reflexiók közt.

A másik tipikus értelmezésben az online tér technikai problémáihoz, illetve az előrelépés lehetőségeihez kapcsolódóan jelentek meg az oktatói és hallgatói reflexiók. Az online oktatás kihívásait tovább mélyítették olyan technikai problémák, amelyek gyakran előreláthatatlanok voltak, például az internet elégtelen működése vagy áramszünet. *Egy órával már én is elcsúsztam, mert otthon nem volt jó internetem* (O 358) az oktatóknak ilyenkor (is) sokat kellett improvizálni, eddig nem látott kihívásokat megoldania (O 658). Néhány oktató a túl sok online felület párhuzamos használatának nehézségét emelte ki, amelyhez a hallgatók kezdetben *nem tudtak, de nem is igazán lehetett ehhez eredményesen alkalmazkodniuk* (O 475). A hallgatók előnyösnek ítélték, hogy *vissza lehet hallgatni (tekerni) az óra felvételét*, és időközben egyes tárgyakat modernizáltak (H 555).

A harmadik értelmezési keretben az online oktatás személytelensége, az emberi oldal eltűnése került középpontba. Visszalépésként élték meg a hallgatók, hogy a virtuális térben elveszett az oktatás emberi oldala, az emberi kapcsolatok üres képernyőkké és recsegő mikrofonokká változtak (H 329). A hallgatók nem találkoztak egymással és az oktatókkal, a csoportmunka is mechanikussá, az órák monotonná váltak. Ez befolyásolta a hallgatói aktivitást és motivációt, illetve a figyelemfenntartás terjedelmére is negatívan hatott (H 594, 594). Az oktatók oldaláról is felmerült az emberi kapcsolatok hiánya, annak a nehézsége, hogy a kollégák nem találkoztak egymással személyesen, hiányoztak a jó beszélgetések és az inspiráló szellemi közeg (O 395). Az oktatók igyekeztek az online oktatás nehézségeivel megküzdeni, a félévet sikeresen befejezni, ami mellett a szakmai kapcsolatok ápolására nem maradt idő. *Kollégák kollégákkal se találkoznak, korábban ez nem fordult elő* (O 311).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? Az oktatói reflexiókban számos, az előrelépés irányába mutató, saját munkájukban megvalósítható megoldás merült fel. Kiemelték, hogy az oktatók felkészültsége sokat javult (O 661). Felfedezték az egyes eszközök, például a Canvas lehetőségeit, és most már úgy ítélik meg, hogy ezek megkönnyítik munkájukat (O 358). A hallgatók is arról számoltak be, hogy ezek használata támogatja a tanulást (H 523). Tavasszal még frusztráló volt az egyre több felületet használata, időközben ezt is kezelni tudták. A hallgatók előrelépésként értékelték, hogy az oktatásuk során több IKT eszközt (H 428; H 529), online platformot használtak az oktatók, amikkel az órák rendszerezettebbek, érdekesebbek és korszerűbbek lettek (H 523, O 395). Felismerték, hogy online környezetben másképpen kell megtartani a kurzust, nem egyszerűen áttenni egy az egyben azt, ami nem online volt (O 380). *Az oktatók igyekeznek egymástól tanulni, ezt segíti az őszinteség* (O 652). Másrészt azonban bizonyos kihívások megmaradtak. Az óra sikerét erősen befolyásolja a hallgatók aktivitása is. Ilyen esetekben szükséges lehet, de néha nem könnyű improvizálni, előkapni egy váratlanul felmerülő anyagot, például, ha senki nem válaszol (O 658). A hallgatók és oktatók támogatták egymást a technikai kérdésekben; ebben partnerség alakult ki az oktatók és hallgatók között (O 658).

A hallgatók megtartanák az online oktatás egyes előnyeit (H 428), illetve van, aki nyitott lenne akár teljesen új (konkrétan nem részletezett) megoldásokra is (H 511). A hallgatók támogatnák, hogy a nagy létszámú előadások online formában működjenek a jövőben, több online platform használatát is szorgalmazzák, hogy a jelenléti oktatás során az előzetesen feltöltött anyagok feldolgozása, otthoni egyéni és a csoportmunka feladatainak megbeszélése, értékelése történhessen (D 277). Hangsúlyosan jelent meg azonban az az igény, hogy *a kis létszámú órákat, a szemináriumi kurzusokat jelenléti oktatás keretein belül szervezzék, így tartva meg az oktatás emberi oldalát, amit a hallgatók hiányoltak az online oktatásból* (H 571; H 629).

A távolléti felsőoktatás dilemmatikus tere

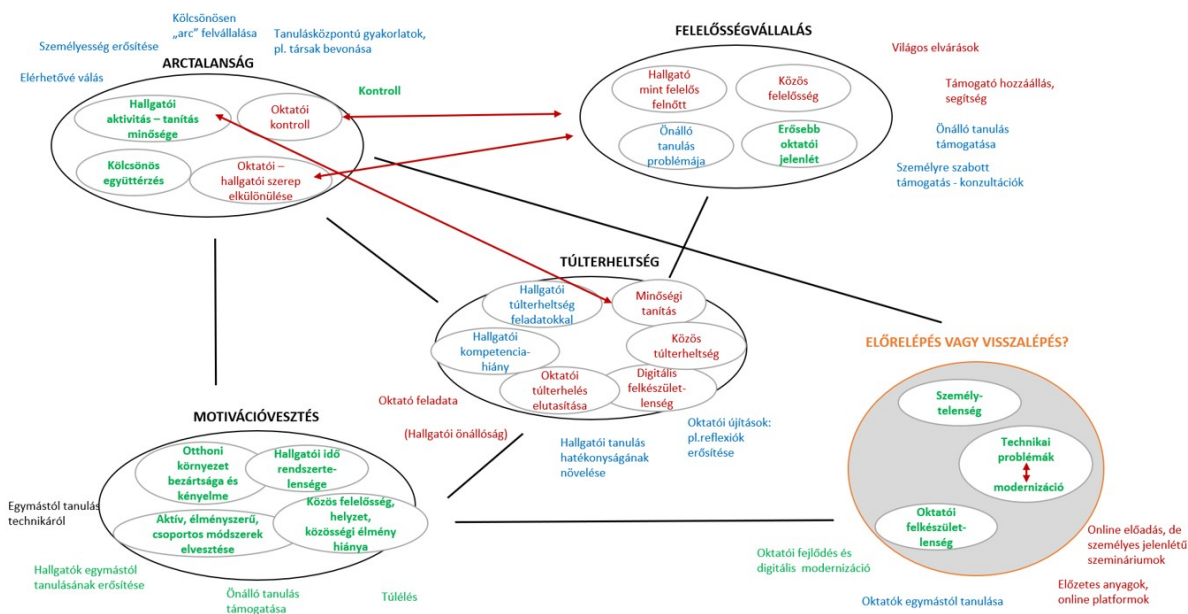
Az oktatói és hallgatói reflexiókra építő eredményeink alapján az látszik, hogy az oktatók és a hallgatók az arctalan-ság és a motivációvesztés dilemmáit közvetlenebbül kapcsolják a távolléti oktatás sajátosságaihoz, és ezek dilemmatikus értelmezését, jelentőségét is elismerik. A felelősségvállalás dilemmájánál jelenik meg leginkább, hogy ez nem a távolléti felsőoktatás speciális sajátossága, többen felvetik, hogy a jelenléti oktatásban ugyanígy érvényes, nem érzékelték a különbséget. Az oktatói és hallgatói túlterheltségnél merül fel leginkább a dilemmaként való értelmezés elutasítása, elsősorban a hallgatók részéről az oktatói túlterhelés dilemmájának értelmezésekor. Az oktatók pedig saját pedagógiai gyakorlatukban nem tartják relevánsnak a hallgatói túlterheltség kérdéseit.

Az egyes dilemmák értelmezésében különbséget találtunk annak mentén is, hogy az oktatói és hallgatói értelmezések milyen mértékben rímelnek egymásra. Amíg a motivációvesztés és az előrelépés vagy visszalépés dilemmáinál az oktatók és hallgatók hasonló értelmezési keretek mentén gondolkodtak, addig a túlterheltség kapcsán a hallgatók és az oktatók egymás érintettségét a kérdésben más szempontok mentén értelmezik, alig látszik a közös

pont. Az arctalanság és a felelősségvállalás dilemmái a két véglet közt helyezkednek el, vannak közös, de sajátos hallgatói és oktatói értelmezési irányok is (ld. 1. ábra).

Az egyes dilemmák és cselekvési lehetőségek részletes értelmezéseit az 1. ábrán összegezzük, és itt most csak a hallgatói és oktatói partnerség szempontjából lényeges szempontokat emeljük ki. A dilemmák reflexióiban meghatározó irány az egymás megértésén, együttérzésen alapuló vagy a közös helyzethez, felelősséghez kötődő értelmezések. Az arctalanság dilemmaértelmezésében erős az együttérzés, a másik fél nehézségeinek megértése; a motivációvesztésnél a helyzet közös nehézségeinek átélése, a hallgatói és oktatói közösség hiányának megélése. Bár csak a hallgatói perspektívában, de megjelenik a közös felelősségvállalás és a közös túlterheltség értelmezése is, ami a hallgatók szempontjából a bevonódás, a partneri együttműködés jeleként is értelmezhető.

A cselekvési lehetőségek esetében azt látjuk, hogy gyakran megjelenik az egymástól tanulás lehetőségének felismerése., Bár ez elsősorban a hallgatói és oktatói közösségeken belüli és nem az egymástól való tanulást jelenti, így is a hallgatói partnerséget erősítheti a tanulás – tanítás folyamatában. Az arctalanság és a motivációvesztés dilemmájának kezelése kapcsán is a hallgatók közti interakciók erősítése, csoportmunkák, projektek, társértékelések sora vetődik fel, az előrelépés vagy visszalépés dilemmája esetében pedig felmerül az oktatók egymástól tanulásának lehetősége. Az oktatók és hallgatók közti tanulás viszont csupán a motivációvesztés kapcsán és ott is a technikai problémák kezelésekor jelenik meg. Ezek alapján mondhatjuk, hogy a cselekvési lehetőségek szintjén megjelenik a partnerség (Ashwin & McVitty, 2015), a hallgatók aktívan alakíthatják a tanulásukat. Ugyanakkor elgondolkodtató eredmény, hogy éppen a felelősségvállalás dilemmája kapcsán nem tudtunk azonosítani olyan irányokat, ami efelé a partnerség felé mutatna. Összességében, a partnerség szempontjából a dilemmák és cselekvési lehetőségek értelmezéseiben az tűnik feszültségteli pontnak, hogy bár a cselekvési lehetőségei teret adnak a partnerség irányának, a dilemma értelmezésében kevésbé látszik az átgondoltság, inkább egymás elfogadása, érzelmi ráhangolódás áll.



1. ábra: A távolléti felsőoktatás dilemmatikus tere oktatói és hallgatói perspektívából. Magyarázat: a dilemmakörökben található a különböző értelmezések, a körök körül pedig a felvázolt cselekvési lehetőségek. A piros szín jelöli a hallgatói, a kék az oktatói és a zöld a közös perspektívákat, értelmezéseket. A fekete nyilak a dilemmák közti jelentősebb hatásokat, míg a piros nyilak a dilemmák közti feszültségeket, további dilemmákat. Az előrelépés vagy visszalépés metaszintű dilemmájának sajátos jellegét az eltérő szín és forma használatával ábrázoltuk.

A dilemmatikus tér alkalmas arra, hogy a dilemmák értelmezései közti főbb kapcsolatokat és feszültségeket – vagy másképp további dilemmákat – is azonosítani tudjunk. A dilemmatikus teret mutató ábra alapján az látszik, hogy az arctalanság dilemmája a legbeágyazottabb: kapcsolódik a motivációvesztéshez az online jelenlét, aktivitás hiánya révén; a túlterheltséghez, mivel a kamera bekapcsolása, az arccal való jelenlét fárasztó, frusztráló a hallgatók szerint; és az előrelépés vagy visszalépés metaszintű dilemmájához is, hiszen a visszalépésként értelmezett személytelenség értelmezése éppen az arctalanság dilemmájából fakad. A motivációvesztés értelmezésének háttérében erős volt a túlterheltség, akár az egyéni tanulási idő beosztásához kapcsolódott, akár az aktivitást, élményt, csoportos munkát jelentő feladatokhoz. A motivációvesztés összekapcsolódott az előrelépés vagy visszalépés dilemmájában az oktatói felkészületlenségek okozta kihívásokkal is. A túlterheltség dilemmájának eddig említett kapcsolatain túl, felmerült a felelősségvállalással való kapcsolata abban az értelemben, hogy az oktatóknak van felelőssége a hallgatói feladatok mennyiségének kialakításában. Összességében tehát az látható, hogy a dilemmák közt számos kapcsolat található, éppen ezért lényeges eredmény, hogy a felelősségvállalás dilemmája a reflexiókban kevésbé mutat összefüggést a többi dilemmával, ami a dilemmatikus tér sajátos feszültségét is adja.

Végül legfőbb kérdésünk, hogy az oktatói és hallgatói reflexiók alapján kirajzolódó dilemmatikus térben mely értelmezések közt húzódnak meg a legfőbb feszültségek, ellentmondások, melyek a dilemmatikus tér mélyrétegét is adják. Elsőként érdemes az előrelépés vagy visszalépés metaszintű dilemmájából kiindulni, ahol a legfőbb egymásnak feszülő irányok a technikai, infrastrukturális problémák és a felsőoktatás digitális modernizációja közt alakult ki. Mi az, ami megvalósítható és mi az, ami kívánatos? Nem megfelelő internethozzáférés esetén hogyan lehet elősegíteni mindenki arccal való jelenlétét, bevonódását? Ez a dilemma felveti a szociális integráció kérdését is a felsőoktatásban, ami jellemzően sokkal nagyobb figyelmet kap a szakirodalomban (Farnell et al., 2021), mint ahogyan azt az oktatói és hallgatói reflexiók felvetik.

Egy további, több dilemmaértelmezésből fakadó fő dilemma a minőségi tanításhoz kapcsolódik. Egyrészt felvetődik annak kérdése, hogy az aktivitás, motiváltság mennyiben feleltethető meg az online jelenlétnek, amelynek háttérében tetten érhető az a dilemma is, hogy mennyiben a tanítás vagy a tanulás eredményességét nézzük a minőségi tanítás kapcsán. Az arctalanság dilemmájában a minőségi tanítás elválzik a tanulás hosszú távú eredményességétől és az online osztálytermi folyamatok eredményességéhez kapcsolódik. Másrészt a minőségi tanításhoz az oktatói túlterheltség dilemmája kapcsolódik, azaz azok az oktatók, akik megújították gyakorlatukat szükségszerűen túlterhelte is váltak.

A hallgatói bevonódás kérdéséhez kapcsolódó alapdilemmaként merül fel a felelősségvállalás és kontroll dilemmája. Amíg a hallgatói reflexiókban erős a hallgatói felelősségvállalással való egyetértés, hiszen a hallgató felnőtt, felelősséggel tartozik tanulásáért, felkészültségéért; addig az arctalanság dilemmája kapcsán a hallgatói értelmezésekben a tanulási környezet kontrollálása az oktató kezében marad. A kontroll és felelősségvállalás dilemmájához kötődik egy további, a partnerségre alapvetően ható dilemma, ami az oktatók és hallgatók egymás iránt érzett megértése, empátiája, együttérzése, valamint az oktatói és hallgatói szerepek távolsága, megerősödése közt feszül. A távolléti felsőoktatás felszínre hozta az egymás iránti empátiát (a hallgatók sajnálják az oktatókat, az oktatók megértik a hallgatók problémáit), de feladataikat, felelősségüket a szerepek irányítják. Ahogyan a kamerahasználat esetében látható volt, még abban az esetben sem történik elmozdulás a partnerség, a közös döntések irányába, ha a hallgató saját tanári tapasztalatából a bőrén érezte a problémát. Mindezek pedig jelentős mértékben korlátozhatják a hallgatói és oktatói partnerségre épülő oktatás megerősödését.

A dilemmák vizsgálata kapcsán a kutatás korlátjaként kell megemlíteni, hogy a dilemmákra adott reflexiók minden esetben a kutatásban résztvevők észlelésére, értelmezésére vonatkoznak; hogy a reflexiók csupán az

interjú egy részét tették ki, így előfordulhat, hogy egy-egy alany más kérdések kapcsán részletesebben beszélt ezekről a szempontokról, és a reflexióban ezért már nem részletezte. Továbbá, bár törekedtünk az oktatói és hallgatói dilemmapárok minél pontosabb párba állítására, az egyes dilemmapéldák felerősíthettek specifikus értelmezéseket.

Zárógondolatok

A távolléti felsőoktatás kapcsán felvetődő pedagógiai dilemmák nem újkeletűek, inkább csak felszínre kerültek, megerősödtek a korábbi (jelenléti) pedagógiai gyakorlat kérdései, melyekre a megváltozott tanulási környezetben az oktatóknak és hallgatóknak is reflektálni kellett. A közösen megélt, megváltozott tanulási környezet és az ehhez való alkalmazkodás lehetőséget teremtett arra, hogy az oktatók és hallgatók értelmezései egymást alakítsák, és újfajta teret nyissanak a hallgatók és oktatók közti partnerségre. A dilemmák vizsgálata alapján a partnerség irányába egyfelől számos ígéretes jel mutat, másfelől több korlátozó értelmezés is felmerült. Az oktatók és hallgatók egymás iránti megértésének, empátiájának több pozitív jelét találtuk. A cselekvési lehetőségek között a hallgatói aktivitást erősítő gyakorlatok és az egymástól való tanulás megerősítése kapott hangsúlyos szerepet. Ugyanakkor ennek hatásait csökkenti az új helyzetben talán még inkább erősödő oktatói és hallgatói szerep elkülönülése – főként a hallgatók értelmezésében jelent meg erőteljesen. Továbbá, a tanulási-tanítási folyamatban a partnerség tudatos értelmezését nehezíti, hogy a felelősségvállalás dilemmája kevésbé beágyazott a dilemmatikus térben. Mindezek alapján lényegesnek látjuk a dilemmák felszínre hozását, a hallgatói és oktatói dilemmák egymással való szembesítését, hiszen ezek elemzése hozzásegíthet a szakmai reflexiók mélyítéséhez, az értelmezésekben új szempontok megjelenítéséhez, és ezáltal az oktatók szakmai-pedagógiai tanulásához is.

Irodalom

1. Ashwin, P. & McVitty, D. (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*, (pp. 343–359). Dordrecht: Springer.
2. Bedzsula, B., & Tanács, J. (2019). Együtt könnyebb – Hallgatói részvétel a felsőoktatási oktatásfejlesztésben. *GRADUS*, 6(2), 198–203.
3. Butterfield, L. D, Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497.
4. Cabaroglu, N. & Tillema, H. H. (2011). Teacher educator dilemmas: a concept to study pedagogy, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(5), 559–573. DOI: 10.1080/13540602.2011.602210
5. Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/069216
6. Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2013). Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* (pp. 171–188). Szeged: Belvedere Meridionale.
7. Fransson, G. (2016). Manuevring in a digital dilemmatic space: making sense of a digitised society. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 85–201. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2016-03-04
8. Fransson, G. & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744195>

9. Frith, H. (2020). Undergraduate supervision, teaching dilemmas and dilemmatic spaces. *Psychology Teaching Review*, 26(1), 6–17.
10. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014): *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HE Academy.
11. Kálmán, O. (2021). *A tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. Metszéspontok. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
12. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021a). Arctalanság a távolléti felsőoktatásban. Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 43–61.
13. Kelchtermans, G. (2013). Dilemmas, theory, pedagogy, and learning in teachers' work lives, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 1–3. DOI: 10.1080/13540602.2013.744202
14. Kéri, A. (2020). A Co-creation oktatásmódszertani eszköz jelensége a felsőoktatásban és a közgazdászképzésben. In: *Marketing a digitalizáció korában – Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXVI. Országos Konferenciájának előadásai* (pp. 533–544). Győr: Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért.
15. Klemenčič M. (2017). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education, *Higher Education Policy* 30(1), 69–85.
16. May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice within higher education*. York, UK: The Higher Education Academy.
17. McAlpine, L. (2016): Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 32–57. DOI: 10.12697/eha.2016.4.1.02b
18. Menning, S. F. (2018). Mapping the dilemmatic space of early childhood education and care practitioners when challenged by children's curiosity, *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 349–362. DOI: 10.1177/1476718X18775769
19. Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18–32. DOI: 10.1080/13540602.2013.744196
20. Radnóti, K., & Adorjánhéj F. M. (2016). A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés lehetőségei a fizika oktatásában, *Iskolakultúra*, 26(3), 70–80. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.70
21. Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education, *Teaching in Higher Education*, 22(3), 318–335, DOI: 10.1080/13562517.2016.1248392
22. Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>

1. melléklet: Oktatói és hallgatói dilemmák példái az interjúkból

	Oktatói dilemma a hallgatóknak	Hallgatói dilemma az oktatóknak
Arctalanság	<p>Az arctalanság Az online térben az oktató igyekezett lehetőséget kínálni a párbeszédre. Sokan nem kapcsoltak kamerát, 20 hallgató már nincs jelen hanggal, nem látja a reakciókat, mialatt mond valamit. A problémát csak részben sikerült áthidalnia, belekérdezett, egyénenként szólította fel a hallgatókat. (O 92)</p>	<p>Az arctalanság dilemmája A hallgató úgy érezte, hogy azzal, hogy nem kell bejárni az egyetemre, mindenki azt gondolta, hogy mindenki mindenre ráér, miközben semmire nem volt elég idő. Bizalmatlanná váltak egymással szemben az emberek, egymás munkájának színvonalát megkérdőjelezték. Elveszett a személyes kontaktus emberi oldala. Mindenki magára maradt a problémáival. Mindenhol megnőtt a terhelés, amit bírni kellett. (H 123)</p>
Felelősség	<p>Kié a felelősség? A távolléti oktatásban az oktató kétségbeesés alapon sokkal jobban segített. Az egyetemista felnőtt ember, több felelősséget kell vinnie. Mitől felnőttek ők akkor, ha mindent fenekünk alá tolunk? Az óra végén az oktató írásban összefoglalta, mit kell majd csinálni. Rendkívül hasznos volt, de plusz teher. Az egyetemi oktatónak feladata, hogy szóban, írásban mindent diákok feneke alá tegyen? (O 188)</p>	<p>A minőségi tanulás felelőssége A megváltozott környezetben megnőtt a tanulás ideje, és a személyes konzultációk hiányában a hallgató nem tud a kérdéseire olyan gyorsan választ kapni, magányossá vált a tanulás. (H 147)</p>
Motivációvesztés	<p>[ezt nem használtuk az elemzésben]</p>	<p>Hallgatói motiváció és a tanulás támogatása az online térben Hallgatóként a személyes oktatás keretében jobban elfogadjuk a tanár feltételeit. Az online oktatás partneri viszonyt igényel. A motiváció csökken, mert a hallgatók olyan képzésben akarnak részt venni, amiben ott vannak a gyakorlaton, nem a könyvekből akarják megtanulni. Önálló tanulás helyett csoportos, projekt alapú tanulást igényel ez. (H 132)</p>

<p>Túlterheltség</p>	<p>Oktatói túlterheltség Nagyon sok tanári többletmunka volt, mert mindent át kellett alakítani, előtte megnézni minden órát stb. A digitális oktatás sokkal jobban fáraszt, például mindig a lappal dolgozni, a multitasking miatt is. Egyfajta dilemma is, hogy a többiek, hogyan bírják. (O 15)</p>	<p>Hallgatói túlterheltség A távolléti oktatás során drasztikusan megnövekedett a beadandók száma. Elmélyült munkát nem lehetett csinálni. Egy olyan kurzusnál, ahol az oktató egyáltalán nem tartott online szinkron órát, a követelményt beadandóra cserélte. A hallgató egy újabb beadandónál úgy érezte, hogy ezt már biztosan nem fogja tudni teljesíteni és nem is akarja. (H 131)</p>
<p>Megújulás vagy visszalépés</p>	<p>A tanítás megújulása vagy visszalépés? Az online oktatásban sokkal jobban figyelt az oktató arra, amit ő mondott. Az elején merevebbnek, porosabbnak tűnt. A technika segíti a tanárközpontú megközelítést, pedig azt hitte, hogy ez nem következhet be. Úgy gondolja, hogy ez azért van, mert nem ismeri a megfelelő módszertant. (O 190)</p>	<p>Oktatói felkészületlenség Az oktatóknak túl hirtelen kellett alkalmazkodni az új helyzethez, a veszélyhelyzeti távolléti oktatáshoz. Idővel fokozatosan javult a helyzet, az oktatók technikai szempontból is felkészültebbek lettek. (H 152)</p>

Opportunities for Students as Partners. University Teachers' and Students' Dilemmas in the Second Period of Remote Teaching in Higher Education

Our aim was to analyse the university teachers' and students' experience about remote teaching in higher education. To do so, we did not focus on the new practices but dealt with university teachers' and students' dilemmas about teaching and learning, their reflections on them, as well as the similarities and differences in their understanding. In the qualitative longitudinal research, we gathered common dilemmas of university teachers and students from the first period of remote teaching; then in the second period they were asked to reflect on these. These dilemmas were about facelessness, taking responsibility, losing motivation, overburden, and moving forward or backward. The results show that students as partners have appeared in the perceived practices but in the reflection on dilemmas a thorough interpretation was missing, furthermore the gap between the teacher's and student's roles have been widened.

Keywords: pedagogical dilemma, remote teaching in higher education, student's partnership, dilemmatic space, qualitative longitudinal research