

## A VISSZATÉRŐ OKTATÁS ELLENTMONDÁSAI – FELNŐTTKÉPZÉSI TANFOLYAMOK TAPASZTALATAI

### THE CONTRADICTIONS OF RECURRENT EDUCATION – EXPERIENCES OF ADULT EDUCATION COURSES

Fónai Mihály – Nyilas Orsolya

#### Összefoglalás

*Az élethosszig tartó tanulás paradigmája azon a feltevésen alapul, hogy a versenyképes tudásalapú társadalomban és gazdaságban egyre nagyobb az igény arra, hogy a felnőttkori tanulást segítő intézmények igazodjanak az egyéni és közösségi elvárásokhoz, hogy az egyének életük bármely szakaszában elkezdhessenek tanulni, bármilyen tanulási formát választhassanak. Ezzel összefüggésben az 1970-90-es években a felnőttkori tanulást jelentősen meghatározták azok az elméleti koncepciók, modellek melyek a visszatérő oktatással (recurrent education) kapcsolatban jelentek meg és nyertek alkalmazást a lifelong learning fogalmán belül, a rekurrens oktatás koncepciójának részeként. Tanulmányunkban támogatott munkaerőpiaci képzések eredményességét és a résztvevők motivációit, véleményét, elvárásait elemezzük. A képzések résztvevőivel kérdőíves adatfelvétel és fókuszcsoportos interjú készült Nyíregyházán, 2012-19 között, öt tanfolyam keretében. A kutatás eredményei közül a „visszatérő oktatást” (más fordításban „ismétlődő oktatást”) alakító főbb jelenségek, változók hatásait mutatjuk be. Kutatásunkat feltáró, problémamegfogalmazó jellegűként értelmezzük, tekintettel a visszatérő oktatás kapcsán megfogalmazott állításunkra, mely szerint a visszatérő oktatást és a képzésekben való részvételt sok esetben a külső kényszerek alakítják (a kutatás feltáró jellege ellenére az alaptézis tesztelése miatt fogalmaztuk meg hipotéziseinket).*

**Kulcsszavak:** visszatérő oktatás, munkaerőpiaci képzés, résztvevők elvárásai

#### Abstract

*The paradigm of lifelong learning is based on the assumption that in a competitive knowledge-based society and economy, there is an increasing demand for institutions supporting adult learning to adapt to individual and community expectations, so that individuals can start learning at any stage of their lives and choose any form of learning. In this context, in the 1970s and 1990s, adult learning was significantly defined by the theoretical concepts and models that appeared in connection with recurrent education and were applied within the concept of lifelong learning, as part of the concept of recurrent education. In our study, we analyse the effectiveness of subsidized labour market training and the motivations, opinions and expectations of the participants. Questionnaire data collection and focus group interviews were conducted with the training participants in Nyíregyháza between 2012-19, in the framework of five courses. Among the results of the research, we present the effects of the main phenomena and variables shaping “returning education”. We interpret our research as an exploratory, problem-formulating one, taking into account our statement regarding returning education, according to which returning education and participation in training are in many cases shaped by external constraints (despite the exploratory nature of the research, we formulated our hypotheses in order to test the basic thesis).*

**Keywords:** recurrent education, labour market training, expectations of participants

## Bevezetés

Napjaink tudásalapú, információs társadalma, egyre inkább megköveteli a folyamatos tanulást. Már nem elegendő csupán a meglévő tudás szinten tartása, ezért azt mondhatjuk, hogy a tanulásról való gondolkodás napjainkra komoly érdemi változáson ment át. A technológiai újítások, a felgyorsult világ folyamatos tudáséhséget generál. Az EU 2020 stratégiájának is fontos része volt az élethosszig tartó tanulás. Ez folytatása annak a célkitűzésnek, melyet 2000-ben Lisszabonban, az Európai Unió csúcserkeztetén fogalmaztak meg: „az évtized végére az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia, amely fenntartható gazdasági növekedésre képes a több és jobb minőségű munkahely teremtése, illetve az erősebb társadalmi kohézió által.” (Kovács, 2004, p. 153).

Kétségtelen, hogy a munkaerőpiac bizonytalansága, a munkaerő iránti kereslet összetételének gyors, szinte kiszámíthatatlan változása a korábnál megalapozottabb tanulással kapcsolatos döntéseket igényel. Ezek a döntések egyrészt az egyén szemszögéből vizsgálhatók, másrészt felvetik a társadalom intézményeinek felelősségét is, amelyek részt vesznek az oktatás tartalmának, színvonalának és az oktatási módszereknek a kialakításában, megszervezésében, működtetésében (Györgyi, 2012). Fontos szempont a versenyképesség. A fejlesztés és együttműködés tevékenysége gazdasági eszközökkel ösztönződik: foglalkoztathatóság, fenntarthatóság, innováció és változás a mozgatórugói.

## Elméleti háttér

Tanulmányunkban a LLL-paradigmából indulunk ki, hisz ezt a paradigmát a felnőttoktatás elmélete és gyakorlata egyaránt meghatározónak tartja az elmúlt évtizedekben. Mivel az LLL ismert paradigma és modell, az ennek egyik előzményeként és részben az LLL kereteiben kialakított visszatérő oktatás (recurrent education) eredeti koncepciójára és annak a gyakorlatban megragadható változásaira utalunk, empirikus kutatásunk eredményei alapján pedig a végbement diszfunkcionális jelenségeket mutatjuk be.

Figyelemreméltó, hogy az egész életen át tartó tanulás paradigmája elismeri, hogy az egyén szintjén az elsőbbségek ezek között a célok között az életút folyamán változnak, ezért az oktatáspolitikának minden célt számításba kell venni (Harangi, 2009). Mindezzel együtt a felnőttek iskoláiba járók döntő része már kilépett a munkaerőpiacra, helyet szerzett magának a társadalmi munkamegosztás rendszerében, bár lehet, hogy megszerzett helyével elégedetlen, vagy lehet, hogy a munkaerőpiacon önmagát eladni nem tudó munkanélküli. Ennek alapján iskolai tanulmányai a gazdasági szférában zajló tevékenységével párhuzamosan folynak, és társadalmi kapcsolatai is más természetűek, mint a rendes korúak iskoláiban tanulóké. Ezek alapján a felnőttek iskoláiba járók több, konkrét és differenciáltabb tapasztalattal, praktikus ismeretekkel rendelkezhetnek, mint a rendes korúak iskoláiba járók, érdeklődésük is kialakultabb, bár ugyanakkor megállapodottabb és egyoldalúbb, gyakorlatiasabb (Csoma, 2009).

Fontos kiemelni, hogy azok, akik életük korai szakaszában a tanulás során kudarcot szenvedtek és személyes tapasztalataik negatívak, nem lesznek motiváltak a további tanulásban/képzésekben, nem akarják azt tovább folytatni, de akkor sem akarnak tanulni, ha annak ideje, ütemezése, helye stb. miatt az nem hozzáférhető. Aktuális tudás, kompetencia hiányában viszont képtelenek a mun-

kaerőpiacon tartósan elhelyezkedni (Nyilas, 2021a). Gondolkodásuk nagymértékben kötődik élettevékenységük (pl. a munkaerőpiacon kialakult helyzetük, a munkamegosztásban végzett teendők, családi életvezetésük) viszonylag zárt köréhez, feladataihoz. Ebben a kötődésben gondolkodásuk elsősorban gyakorlati szintű (praktikus) és ezen a szinten rögzült, ami megnehezítheti az iskolai tananyag szükségszerűen elvontabb, elméleti szintű gondolkodást igénylő elsajátítását. Ezt tetézhetik a korábbi iskolai tanulmányok e téren létrejött hiányai, illetve az ott és akkor elért elméleti gondolkodási szintek regressziója – az idő múlásának és az alkalmazás ritkulásának vagy elmaradásának következményeként (Csoma, 2009).

Az 1970-80-es években a felnőttkori tanulást jelentősen meghatározták azok az elméleti koncepciók, modellek melyek a rekurrens/visszatérő/ismétlődő oktatással (recurrent education) kapcsolatban jelentek meg és nyertek alkalmazást a lifelong learning fogalmán belül, a rekurrens oktatás koncepciójának, stratégiájának részeként (erről a hazai szakirodalomban a legátfogóbb elemzést lásd Németh, 2003).

Maga a koncepció tartalmilag a következőket jelenti: a rekurrens, visszatérő oktatás egyes képviselői által javasolt fogalom, akik szerint *mindenkinek joga van egy meghatározott mennyiségű, a tankötelesség utáni oktatáshoz, és arra, hogy ezt egész életük során igénybe vehessék* (Jarvis & Wilson, 2022, p. 304). Ugyancsak ők hangsúlyozzák, hogy az egész életen át tartó oktatás (lifelong education) szervezése szisztematikus tanulási időszakokra bontható, amelyek váltakoznak a más tevékenységgel, pl. munkával vagy szabadidővel töltött hosszabb időszakokkal. A visszatérő vagy ismétlődő oktatás képviselői azzal érveltek, hogy *az embereknek joguk van ahhoz, hogy egész életük során folyamatosan visszatérjenek az oktatáshoz* (Jarvis & Wilson, 2022, p. 551).

A „visszatérő (vagy ismétlődő) oktatás” koncepciójának és gyakorlatának a kialakítása, ahogy arra utaltunk, már az 1960-as években elkezdődött, arra jelentős hatást gyakoroltak az oktatási rendszer és a munkaerőpiac, valamint a foglalkoztatás változásai (Hasan, 1996; Tuijnman; 1996, Sutton; 1996). A „továbbképzés” (continuing education) és a „felnőttképzés” fogalma (adult education) között rendkívül szoros volt a kapcsolat az 1960-as és 1970-es években, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy a munka világának változásával az alapfokú szakképzés és a szakmai képzés korszerűsítésre vagy helyettesítésre szorult. Így pl. az Egyesült Államokban a közösségi főiskolák kezdtek kurzusokat kínálni a felnőtt hallgatónak a továbbképzés címszó alatt, és ez a fejlődés tükröződött más országok szakképzési intézményeinek gyakorlatában is. A felnőttoktatás hagyományosabb, nem szakmai jellegű köre ezáltal jelentősen kibővült (Sutton, 1996, p. 29). Hasonlóan vázolja a korabeli folyamatokat Hasan is (1996), aki az 1960-as évek óta használt fogalmak eredettörténetét és a fogalmak jelentésének háttérét is vázolja. Az 1960-as években az „egész életen át tartó oktatás” kifejezést először a felnőttoktatással összefüggésben használták, a fogalom elterjedésében az UNECSO konferenciáinak, és a norvégiai Ottesen-bizottságnak volt nagy szerepe („postwork education”, munka utáni oktatás). A visszatérő (ismétlődő) oktatás fogalmát először Olof Palme svéd svéd oktatási miniszter használta 1969-ben, majd a koncepció az 1970-es években vált népszerűvé, az UNESCO és az Európa Tanács révén (Hasan, 1996, p. 33). Hasan is kiemeli (az európai oktatási minisztereknek készített 1973-as OECD-jelentés alapján), hogy a visszatérő, ismétlődő oktatás a kötelező vagy alapfokú oktatás utáni oktatásra vonatkozó átfogó oktatási stratégia, amelynek alapvető jellemzője, hogy *az oktatás az egyén teljes életútja során ismétlődő módon, azaz más tevékenységekkel, elsősorban a munkával, de a szabadidővel és a nyugdíjas évekkel is váltakozva történik* (Hasan, 1996, p. 33-34). Ezeket az elveket hangsúlyozza Tuijnman is (Tuijnmann, 1996, p. 100).

A rekurrens oktatás stratégiai koncepciójának fókuszába elsősorban az alapoktatáson túli, immár „visszatérő”, megújuló formái, nem különben a munka világához kapcsolódó oktatási és képzési formák, a szakoktatás és a szakképzés kerültek. A fiataloknak és a felnőtteknek az egyes életszaka-

szaikban lehetőséget kell adni arra, hogy új dolgokat tanuljanak (pl. alapiskolákat, szakmákat, középiskolákat, egyetemeket), motiválni kell őket, hogy további – sok további – tanulásra vállalkozzanak, ahol a szükségleteknek megfelelően megszervezik és irányítják önmagukat. Valamennyi tanulási környezetet (tanintézetet, ágazatot, tanulási utat) egymáshoz kell kapcsolni, lehetővé téve az átjárhatóságot és az előrehaladást a különböző tanulási szinteken át. Ezért az ellátást úgy kell megszervezni, hogy az megfelelő kapcsolatokat és átjárhatóságot tegyen lehetővé (Harangi, 2009). A stockholmi National Agency for Education (2000) értelmezése alapján igaz, hogy mind az egész életen át tartó tanulás és mind az egész életre kiterjedő tanulás összefüggő nemzeti stratégiát, együttműködést és racionális gondolkodást igényel, ezért az egész életen át tartó tanulás középpontjában az egyén, és annak mindenkori saját életciklusa áll, amelyek időről időre átalakulnak. Ennek a horizontális szempontnak kell megfeleltetni a visszatérő tanulás vagy oktatás pontos formáját (National Agency for Education, 2000, p. 10). A dokumentum kiemeli, hogy az egész életen át tartó tanulás nem azonos a formális oktatási rendszer keretében elérhető visszatérő vagy ismétlődő oktatással (recurrent education); az egész életen át tartó tanulás „feloldja” a szakpolitikai ágazatok közötti határokat. Az oktatáspolitikai, a munkaerőpiaci politika, az iparpolitika, a regionális politika és a szociálpolitika közös felelőssége az egész életen át tartó tanulás. Fontos a kommunikáció és a koordináció az érintett minisztériumok, hatóságok, intézmények és szervezetek között nemzeti és önkormányzati szinten. A hagyományos szektorokra való hagyományos felosztás strukturális akadályt jelenthet. Az egyik kihívás az állami és magánszereplők közötti együttműködés és koordináció formáinak és infrastruktúrájának megtalálása nemzeti, regionális és helyi szinten (National Agency for Education, 2000, p. 8-9).

Barry (2015) a különböző felnőttoktatási/tanulási koncepciók viszonyának a változásaira utal tanulmányában (Barry, 2015). Ezek a változások részben a tényleges gyakorlat változásai voltak, részben a felnőttoktatáshoz (illetve az ehhez kapcsolódó fogalmakhoz, irányzatokhoz, modellekhez) fűződő teoretikus és közpolitikai elvárások voltak. Az értelmezések és ahhoz kapcsolódó változások origója az 1972-es Faure-jelentés volt (Faure et al., 1972). A kétezres évek tanulmányai négy kapcsolódó érvet fogalmaznak meg: a) a politikai szókincsben alapvető változás történt az „egész életen át tartó oktatásról” („lifelong education”) az „egész életen át tartó tanulásra, („lifelong learning”) b) az „egész életen át tartó oktatás” („lifelong education”) és az „ismétlődő oktatás” („recurrent education”) két meglehetősen eltérő és egymást kölcsönösen kizáró politikai narratívát alkotott: c) az „egész életen át tartó oktatás” Faure alapján magába foglalta az „iskolátlanítás” („deschooling”) kritikus narratíváját; és d) az 1970-es években az „ismétlődő oktatás” az 1990-es évek közepe óta kialakult „egész életen át tartó tanulás” („lifelong learning”) narratívájának központi elemeit alkotta (Barry, 2015, p. 2).

A visszatérő oktatás fogalmát és koncepcióját az elmúlt évtizedekben pozitív értelmezések jellemezték, kevés kritika fogalmazódott meg a koncepcióval szemben, a felnőttoktatásnak az általa jellemezhető megközelítése, irányzata beilleszkedett a lifelong learning megközelítésű szemléletbe, attól függetlenül, hogy annak csak egy részét jelenti (jelen keretekben az LLL-nek és a visszatérő oktatásnak a formális, non-formális és informális oktatással való kapcsolódását nem vizsgáljuk). Ezt a pozitív jelentést és értelmezést nem vitatjuk és elfogadjuk.

Ugyanakkor azt állítjuk, hogy a felnőttek életében vissza-visszatérő, újabb tanfolyami képzések, különösen, ha azok munkaerőpiaci hasznosulása alacsony, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az újabb és újabb képzéseket a résztvevők külső nyomásként, gyakran kényszerként élék át. Az újabb és újabb tanfolyami részvételt két tényező alakítja: a támogatási rendszer által biztosított előnyök (lásd pl. Ábrahám, 2015a; 2015b, Hajdú & Koncz, 2021), illetve egy erős várakozás, ami a „most sikerül, el tudok helyezkedni” véleményt és elvárást alakítja ki a tanfolyamok résztvevőiben. A felnőttképzésnek és a felnőttképzési tanfolyamoknak, mint aktív munkaerőpiaci és foglalkoztatási formának,

számottevő szakirodalma van, ezek jelentős része a tanfolyamok működésével, a résztvevők motivációival, elvárásaival foglalkozik, az elvárások részben a tanfolyamok működésére, részben a várható elhelyezkedési esélyekre vonatkoznak (Ábrahám, 2015b). A továbbiakban olyan hazai empirikus kutatásokat elemzünk, melyek a tanfolyami felnőttképzés ellentmondásaira reflektálnak.

## **Empirikus kutatási előzmények**

Ábrahám (2015a; 2015b) a visszatérő oktatásnak abból a sajátosságából indul ki, mely a nem egyenes ívű tanulási utakra, a „töréspontokra” vonatkozik. A felnőttképzés különböző formáinak épp az volna a feladata, hogy az elmulasztott lehetőségeket pótolja, lehetőségeket biztosítva a munkaerőpiaci és társadalmi integrációhoz szükséges „tőkeformák” megszerzésére. Ábrahám szerint azonban a felnőttképzés eredményességét, hatékonyságát vizsgáló kutatások alapján az fogalmazható meg, hogy a képzési programok minimális mértékben járulnak hozzá a munkaerőpiaci és a társadalmi integrációhoz, többnyire csupán „parkolópályát” vagy képzési támogatás formájában biztosított kiegészítő jövedelemszerzési lehetőséget jelentenek a nagyarányú munkanélküliséggel küzdő régiókban (Ábrahám, 2015a, p. 224). Saját kutatási eredményei azonban azt mutatják, hogy kevésbé a képzési támogatás vonzza a tanfolyamokon való tanulásra, sokkal inkább a kedvezőbb munkaerőpiaci pozíciók elérése. Ez a visszatérő oktatásra vonatkozó állításunkat támasztja alá, hisz azt állítjuk, hogy a képzéseken való részvételt egyszerre jellemzi azok külső kényszerként való átélése, de a jövőbeli lehetőségekre vonatkozó elvárás is.

Ennél erősebb megállapításokat tett a Hajdú Dávid és Koncz Gábor szerzőpáros, másodelemzésük (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat elérhető adatai, a Borsod-Abaúj-Zemplén, továbbiakban BAZ Megyei Kormányhivatal Foglalkoztatási Munkaügyi és Munkavédelmi Főosztályának Munkaerőpiaci Osztálya által szolgáltatott adatok) és saját empirikus kutatásuk eredményei alapján. A BAZ vármegyei adatok alapján a képzés befejezését követő 180. napon a vizsgált időszak átlagában a korábbi álláskereső 50,6%-nak volt munkahelye (Hajdú & Koncz, 2021, p. 243). Empirikus kutatásuk alapján pedig három csoportra bontották a válaszadókat, elsősorban azok szándékoznak a jövőben dolgozni, akik már korábban is rendelkeztek közfoglalkoztatáson kívül más állással is. Őket azok követik, akik korábban még egyáltalán nem dolgoztak. A legalacsonyabb elhelyezkedési szándék azokat jellemzi, akik csak közfoglalkoztatottként dolgoztak a lekérdezést megelőzően (Hajdú & Koncz, 2021, p. 249). A szerzők szerint a képzések sikertelenségét mutatja, hogy a megkérdezettek 91%-a nem tudott vagy nem akart elhelyezkedni a megszerzett képesítéssel. Empirikus kutatásuk eredményei alapján azt állítják, hogy a tanfolyamokon tanulók többsége nem venne részt azokon az azokhoz kötött keresetpótló támogatások hiányában, ennek alapján állítják azt, hogy a résztvevők megélhetési forrásként tekintenek a képzésekre (Hajdú & Koncz, 2021, p. 252). Ezek az állítások a „visszatérő oktatásra” vonatkozó véleményünket támasztják alá, hisz a szerzőpáros által vizsgált tanfolyamok tanulóinak a motivációit a külső kényszerek alakítják.

A munkaerőpiaci felnőttképzések megítélését a résztvevők körében, így a képzéseknek a tanulási motivációra gyakorolt hatását is, lényegesen alakítja, hogy a végzeteknek milyen esélye van az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedni. Ábrahám kutatási eredményei azt mutatják, hogy a három északkelet-magyarországi megyében a végzetek 39-52 százaléka dolgozott hosszabb távon is a felnőttképzés során szerzett végzettséggel (Ábrahám, 2015a, p. 231). Ez közel áll az egy évtizeddel korábbi adatokhoz. Az elhelyezkedési arányokat elemezve megállapítható, hogy a munkaviszonyban nem állóknál ez 43% és 52% között alakult, az elfogadott képzéseknél az arány kedvezőbb (Halmos, 2005, p. 9). Úgy tűnik, ez tartós trend, hisz 2016-ban az ajánlott

képzést befejezők elhelyezkedési aránya 48,4%, az elfogadott képzésen résztvevők elhelyezkedési aránya 87,1% volt (Homolya & Juhász, 2016, p. 13). Ugyanakkor a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Kormányhivatal által támogatott képzések elemzése felhívja arra a figyelmet, hogy a támogatott képzésekben résztvevők száma jelentős mértékű hullámzást mutat, ugyanígy az elsődleges munkaerőpiacon való elhelyezkedés aránya is, ami 2010 és 2020 között 10-41% között mozgott. Az elhelyezkedést a másodlagos munkaerőpiac jelentős mértékben alakította, 2014-ben a támogatott képzésekbe bevont álláskeresők több mint 60%-a tudott elhelyezkedni az elsődleges (11%) és a másodlagos (50%) munkaerőpiacon (Le Dai, 2022, p. 68). Az álláskeresőknek Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében meghirdetett felnőttképzések empirikus vizsgálata is hasonló eredményeket mutat. Hajdú szerint (Hajdú, 2023), a munkaerőpiaci eredményességet jelző elhelyezkedési arányok nagyon alacsonyak. A képzésben résztvevők az öt év átlagában, munkaerőpiaci szektortól függetlenül, összességében 41,08%-kal tudtak elhelyezkedni, azonban a másodlagos munkaerőpiacon történő elhelyezkedés dominált a képzéseket sikeresen elvégzőknél, hiszen a tanulók 31,19%-a közfoglalkoztatásból a közfoglalkoztatásban talált továbbra is munkát. Az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek átlagos részaránya 9,88% volt (Hajdú, 2023, p. 15).

## Módszer és minta

Az általunk vizsgált gyógyszerári asszisztensképzés a TÁMOP-1.1.2-11/1-2012-0001 "Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért", majd a „GINOP -5.1.1-15 Út a munkaerőpiacra” projekt keretében valósult meg Nyíregyházán. Ezekben a támogatási formákban viszonylag folyamatosan, 2012 szeptembere és 2019 szeptembere között, több tanfolyam lebonyolítására került sor (186 fő részvételével), tanfolyamonként 1200 órában, mintegy 10 hónap képzési idő alatt. A képzés az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő állam által elismert képzés, összesen 8 modulból állt. A hallgatók a képzés ideje alatt különböző támogatásokban, keresetpótló juttatásban részesültek (többek között a szolgáltatási tevékenység díjának megtérítése; a szolgáltatás igénybevételével kapcsolatos (helyi/helyközi) utazási költség támogatása; a szolgáltatás alatt igénybe vett gyermekfelügyelet vagy más hozzátartozó ápolásának/gondozásának támogatása).

A képzések résztvevőivel fókuszcsoportos interjúkat vettünk fel és kérdőívet kérdeztünk le. A képzések négy évben indultak (2013, 2014, 2015 és 2016). Minden tanfolyam elején sor került fókuszcsoportos interjúra a képzőhelyen, a moderátorok a szerzők voltak. Az első fókuszcsoportos interjú tapasztalatai alapján terveztük meg a minden évben lekérdezett önkéntes kérdőívet, melyet a tanfolyamok végén kérdeztünk le teljeskörűen, ugyancsak a képzés helyszínén. A fókuszcsoportos interjúkban vizsgáltuk, hogy a résztvevők hogyan kerültek a programba, mi a véleményük a képzésről, milyen örömök, illetve nehézségek érték őket a program teljesítése folyamán, milyen esélyt látnak a megszerzett végzettséggel a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre, illetve elképzelhetőnek tartják-e, hogy támogatás nélkül is részt vegyenek más képzésben. Ezek voltak a kérdőívek főbb dimenziói is, a szociodemográfiai és a munkaerőpiaci életútra vonatkozó kérdések mellett. A kérdőíves módszer alkalmat adott a tanfolyamok működésének a minősítésére és javaslatok megfogalmazására is. A 2013-as lekérdezés során 45 fő, 2014-ben 84 fő, 2015-ben 21 fő, 2017-ben 36 fő töltötte ki a kérdőívet, összesen 186 fő. A tanfolyamok során minimális (1-2 fő) volt lemorzsolódás, hisz az a képzési támogatások visszafizetésével jár. A kérdőíves adatfelvétel eredményeit az SPSS 25. programcsomaggal dolgoztuk fel és elemeztük. A minta mérete és összetétele miatt keresztábra elemzéseket készítettünk.

A kérdőíves adatfelvétel mintájának a főbb vonásai a következők. A résztvevők 92,5%-a nő volt, gimnáziumi végzettsége 48,9%-nak, szakközépiskolai 33,5%-nak, felsőfokú végzettsége 17,7%-nak volt. A vizsgált képzésekben legnagyobb létszámmal a pályakezdők és a 25 év alatti fiatalok (62%) vettek részt. Őket követték a tartós munkanélküliséggel veszélyeztetettek (26%), az 50 év feletti (6%), illetve a GYES-ről, GYED-ről vagy ápolási díjról visszatérők (6%).

### ***A kutatás célja, kutatási kérdések és hipotézisek, limitációk***

Kutatásunk *célja annak feltárása volt*, hogy a visszatérő oktatás milyen hatást gyakorol a támogatott tanfolyamok résztvevőire (véleményükre, motivációikra és elvárásaikra). A szakirodalomban nem találtunk olyan empirikus kutatást, amely direktben ezt a hatást vizsgálta volna. Ugyanakkor a kutatások a felnőttképzési tanfolyamokat vizsgálják, de más aspektusokból, ezek egy része közel áll a mi kérdésfelvetéseinkhez, például a képzésekről kialakult elvárásokat, véleményeket és a résztvevők jövőképét, munkaerőpiaci elvárásait illetően. *Kutatási kérdéseinket* is az elméleti és kutatási előzményekben vázolt szakirodalom alapján fogalmaztuk meg:

*Kutatási kérdés 1:* Milyen esélyt látnak arra a résztvevők, hogy a tanfolyamok elvégzése segíti munkaerőpiaci elhelyezkedésüket?

*H1 hipotézis:* Feltételezzük, hogy ha a képzés résztvevői úgy látják, hogy a tanfolyamok elvégzése tartósan nem segíti a munkaerőpiaci elhelyezkedésüket, az megerősíti a visszatérő oktatás kapcsán megfogalmazott kritikai állításunkat.

*Kutatási kérdés 2:* Melyek azok a tényezők, amelyek csökkentik a résztvevők averzióit az újabb és újabb képzések (visszatérő oktatás) iránt?

*H2 hipotézis:* Azt várjuk, hogy a tanfolyamok adnak olyan, nem csupán tudásbeli, kompetenciabeli pluszt, amely miatt a résztvevők elkötelezettebbé válnak a tanulásban, és ez csökkenti a „visszatérő oktatással” kapcsolatos averziókat.

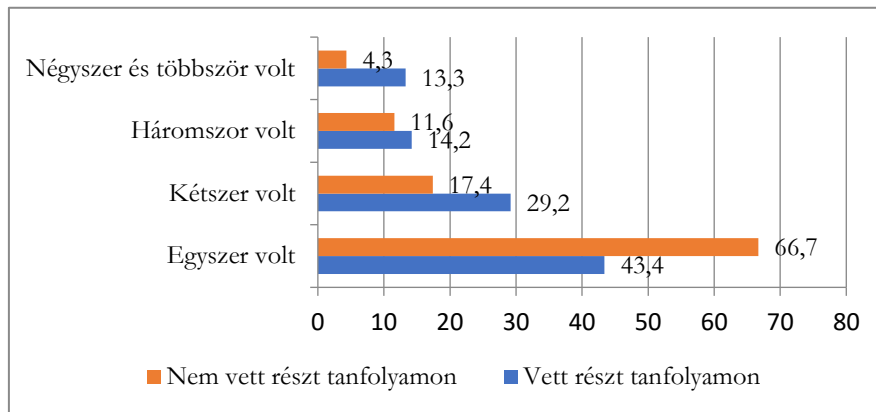
Tanulmányunkban egy támogatott képzés résztvevői körében folytatott kutatás eredményeinek egy részét mutatjuk be és elemezzük. Eredményeink nem reprezentatívak, hisz egy típusú tanfolyamra fókuszáltunk, egy vármegyében. A másik limitáció a résztvevők számából fakad. Ugyanakkor a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk és a kérdőíves adatfelvételek, ahogy bemutattuk, több éven keresztül folytak, az eredmények is azt jelzik, hogy az egyes adatfelvételi évek (a tanfolyamok működési éve) között lényeges különbségek tapasztalhatók – ez alapján mondhatjuk, a vázolt limitációk ellenére, hogy az eredmények a vizsgált téma, kérdés detektálására, feltárására alkalmasak.

## **Eredmények**

A munkanélküliek számára szervezett, támogatott képzések során szervezett fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tapasztalatai irányították rá a figyelmünket a visszatérő oktatás lehetséges magyarázó modellként való elfogadására, és az eredeti modell kritikái átgondolására, mely szerint a folyamatos tanfolyami képzésekben való részvétel jelentős mértékben kényszerként jelenik meg a résztvevők számára. Ezt a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk után a kérdőíves adatfelvétellel is megvizsgáltuk. A teljes kutatás eredményei közül két kérdéscsoport eredményeit mutatjuk be – az egyik az elhelyezkedési esélyek megítélésére, a másik a tanfolyamok által adott hatásokra vonatkozik (társas kapcsolatok, informális hatások) vonatkozik, amelyek csökkenthetik a visszatérő oktatással összefüggő ellentmondásokat. Ez a kutatás olyan eredménye, amit a tanfolyamok szervezőinek figyelembe kell venni a visszatérő oktatás potenciális negatív hatásainak a kezelésében, azok csökkentésében. Az

eredményeket megelőlegezve, a kutatás eredményei két területet körvonalaztak, melyek a visszatérő oktatás kényszer jellegének a csökkenését eredményezik, ezek pedig a résztvevők informáltságával és a tanfolyami csoportok informális támogató szerepével függenek össze.

A képzésben való részvételnek alapfeltétele volt a regisztrált munkanélküli állapot, ezért vizsgáltuk a munkanélküli helyzet és a tanfolyami részvétel összefüggéseit; 61,8%-uk már vett részt valamilyen tanfolyami, felnőttoktatási képzésben. A részvétel összefüggése a munkanélküliség előfordulásával az egyén életútjában szignifikáns és lineáris, mivel a munkanélküliség „gyakorisága” és a tanfolyami részvétel között lineáris összefüggést találtunk, azaz minél többször volt valaki munkanélküli, annál nagyobb eséllyel vett már részt képzéseken (1. ábra). Ez az eredményünk igazolja a visszatérő oktatásra vonatkozó állításunkat, mely szerint a tanfolyami képzéseken való részvétel jelentős mértékben kényszer jellegű, gyakran a munkanélküli periódusok közötti időszakot „tölti ki”, a tanfolyamok résztvevői kevésbé érzik egyéni döntésüknek azt, hogy tanulnak, az újabb-és újabb tanfolyamokon való részvételt (és azok elvégzését) külső, gyakran egzisztenciális nyomásként élik át és értelmezik.



1. ábra. Hányszor volt munkanélküli, és a tanfolyami részvétel összefüggése

Forrás: Saját adatfelvétel. (Kb1 négyzet = 10,540,  $p = 0,014$ ,  $N = 182$ )

A tanfolyam elvégzése utáni elhelyezkedési területeket és esélyeket nyitott kérdéssel vizsgáltuk. Azt találtuk, hogy a konkrét tanfolyammal való elégedettség mértékétől függetlenül mindössze a válaszolók 6%-a gondolja azt, hogy a végzettség birtokában sincsenek konkrét céljaik, hogy milyen területen helyezkednének el. A többiek elvárása részben ahhoz kapcsolódik, hogy a tanfolyamon tanult szakmában dolgozva leginkább, vagy mindegy is, csak találjanak állást.

*„A tanfolyam elvégzése után esély sincs rá, hogy ebben a szakmában helyezkedjünk el, a szakma túltelített – de erről a Munkaügyi Központban a tanfolyam elején senki sem szólt!” (38 éves nő).*

Legmagasabb azok aránya, akik a tanult szakmában akarnak dolgozni (41,8%), és „általában” is sokan bíznak abban, hogy valamilyen állást, munkahelyet találnak (37,9%). A többiek nyelvizsgát tennének (2,7%), egyetemen tanulnának (5,5%), vagy újabb képzésre jelentkeznének (6,0%).

*„Arról hogy mikor milyen tanfolyam indul, fogalmuk sincs. Én masszórnek szerettem volna tanulni, de azt mondták nem indul ilyen – ezért kénytelen voltam a gyógyszerészterápiára bejelentkezni. 5 hét múlva beindult a masszázs.” (24 éves nő)*



Ez az eredmény a képzésekkel, továbbképzésekkel kapcsolatos, ambivalens véleményeket és elvárásokat igazolja, miszerint a képzések gyakran kényszerként jelennek meg a tanfolyami résztvevők véleményében, ugyanakkor mindig hat a „hátha most sikerül” érzése is, valószínű, hogy a kényszerek mellett ez az egyik fontos motívuma a visszatérő oktatásnak (tudniillik, hogy mégis miért jelentkeznek újabb-és újabb tanfolyamokra).

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk és a kérdőív alapján megállapítottuk, hogy az is komoly hatással bír, hogy a tanfolyamok résztvevői „hogyan érezték magukat”, mi volt a véleményük a konkrét, vizsgált tanfolyamról (Nyilas, 2021b, 2022). E tekintetben az általunk vizsgált tanfolyamokról inkább pozitív véleménye volt a hallgatóknak (68,2%-uk „jól érezte magát”). Bírálatokat, negatív véleményeket az előzetes ismeretek hiánya (magáról a tanfolyamról, annak céljairól, a képzés tartalmáról, a képzés utáni lehetőségekről), a tanfolyam intenzitása és a tananyagok hiánya miatt fogalmaztak meg. A pozitívumok a képzés színvonalához és a társak hatásához kapcsolódtak – ahogy azt az utánkövető interjúkban is megfogalmazták –, a legtöbben a kialakult társas kapcsolatok, a barátságok miatt szerettek a tanfolyamra járni.

*Mert „hasonló sorsú emberek között vagyok”, „egy cipőben járunk” (45 éves nő). „A legjobban a tréningeket szerettem és a gyakorlati órákat” (38 éves nő) ahol sokat beszélgettünk, szerepekbe helyeztük magunkat a patikai kommunikációs órán például.” (24 éves nő) „Megnyugtató volt számomra, hogy nem csak én gondolkodom lassabban, nehezen emelem ki a lényegét... Magamban bízek és nem a csapatban...” (33 éves nő) „Nehéz volt a tanulás és kilátástalan az elhelyezkedés, de jó volt együtt lenni, együtt élni, egymásért izgulni... ha nem találok munkát inkább újra tanulok valamit...” (24 éves nő).*

Ez komoly jelzés a tanulási motivációkat illetően. A felnőttek, még ha szkeptikusak is egy-egy tanfolyamot illetően, a kialakult ismeretségek, barátságok miatt erősen kötődnek a képzéshez. Ez befolyásolja a visszatérő oktatással kapcsolatos állításainkat is, hisz a tanfolyamoknak gyakran a „társas kapcsolatok”, a „társadalmi tőke” a legfőbb hozadéka. Ez azt is befolyásolja, hogy a tanfolyam hallgatói részt vennének-e újabb képzésekben (1. táblázat)

1. táblázat. A tanfolyamon részt vevők elégedettségi adatai, %

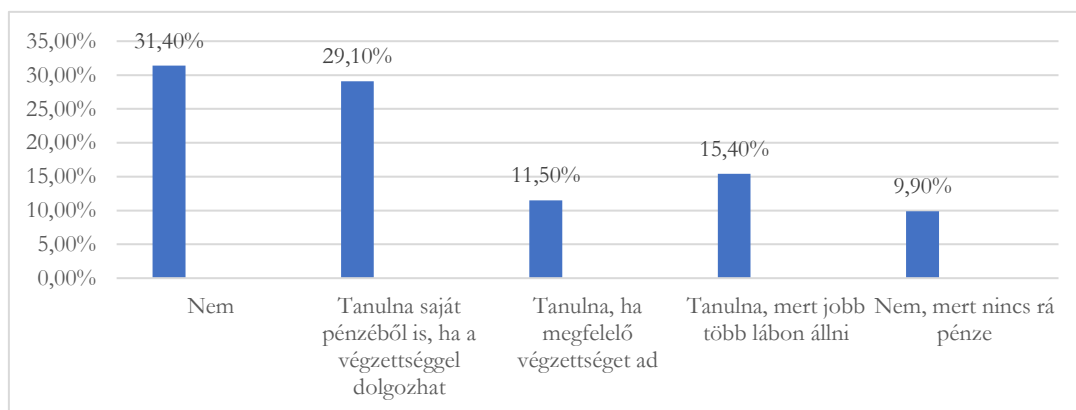
	Jól érezte magát és hasznosnak tartotta	Nem érezte jól magát a tanfolyamon	Teljes minta
Igen	37,6	20,8	33,1
Ha nem talál munkát, igen	27,1	14,6	23,8
Nem	15,8	27,1	18,8
Nem, dolgozni szeretne	19,5	37,5	24,3
Fő	133	48	181

*Forrás: saját adatfelvétel. KHI négyzet = 13,252, p = 0,010, N = 181)*

Amint látható, akik elégedettek, inkább tanulnának újabb tanfolyamokon is. Ez a visszatérő oktatással, különösen a tanulási motivációval összefüggő eredmény, mely a felnőttoktatás módszertanára gyakorol jelentős hatást: azok tanulnának inkább, akik a korábbi tanulmányaikkal is elégedettek. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a képzéssel elégedettek is elsősorban dolgozni szeretnének, esetükben is érvényesülnek a visszatérő oktatás kényszerei. A *Szeretne-e más képzésben részt venni* kérdésre adott

válaszok is mutatják azt az ambivalens helyzetet, ahogy a lehetséges, újabb képzésekről gondolkodnak a vizsgált tanfolyam résztvevői. Ha azt vizsgáljuk, hogy a tanfolyam elvégzése után milyen *céljaik* vannak, ahogy azt bemutattuk, alapvetően a sikerrel összefüggő (el tudok helyezkedni) vélemények kerülnek relatív többségbe (41,8%). Ha azt kérdezzük, hogy szeretnének-e újabb képzésekben részt venni, az felveti a vizsgált tanfolyam utáni, sikertelen próbálkozás esélyét. Ez magyarázza, hogy a nemleges válaszok aránya igen magas a teljes mintában (nem szeretne más képzésben részt venni: 18,8%, nem, mert dolgozni szeretne 24,4%). A válaszolóknak csupán a 33,1%-a tanulna újra, és magas a csak kényszerből képzést választók aránya (ha nem talál munkát, igen: 23,8%). Ez is a visszatérő oktatással kapcsolatos állításunkat támasztja alá. Ennek igazolását látjuk abban is, hogy hogyan ítélik meg a támogatás nélküli tanfolyami képzéseket a megkérdezettek.

Arra a kérdésre, hogy *támogatás nélkül tanulna-e*, a megkérdezettek négytizede adott nemleges (nem tanulna 31,4%, nem tanulna, mert nincs rá pénze 9,9%) választ (2. ábra), és azok vannak többségben, akik tanulnának akkor is, ha az adott képzést nem támogatják, ráadásul önmaguknak kell fizetni. Ugyanakkor a többség a „saját zsebből tanulást” csak a már említett „kényszer” hatására vállalná, és ebben az esetben is mindenképpen a munkaerőpiaci sikerhez, a biztos munkavállaláshoz kötik a feltételt. Ennek a korlátja viszont, hogy a válaszolóknak erre nincs pénze (9,9%). „*Nőeknek nagyon kevés képzést kínált a központ, ezt is kényszerből választottam... Nem volt jobb!*” (30 éves nő). Ezek a vélemények is alátámasztják a visszatérő oktatás kényszer jellegét, ugyanakkor azt is mutatják, hogy „biztos” körülmények között a megkérdezettek hajlandók anyagi áldozatot is hozni.



2. ábra. Támogatás nélkül tanulna-e?

Forrás: Saját adatfelvétel

## Következtetések

Tanulmányunkban egy munkaerőpiaci képzés résztvevőinek a tanulási motivációit és a képzéssel összefüggő elvárásait, véleményét vizsgáltuk. A kutatás, melynek az empirikus eredményeire támaszkodtunk, kevert módszerű kutatás volt, fókuszcsoportos interjú és kérdőíves adatfelvétel alkalmazásával. A fókuszcsoportos interjúk elemzése irányította arra a figyelmünket, hogy a felnőttoktatásban figyelembe vett magyarázó modellek, így az LLL csak részben alkalmas a válaszok értelmezésére. Az LLL-modellen belül már az 1970-as években megjelent a visszatérő oktatás (re-current education) elmélete, amely azonban elsősorban a tanulásba, képzésbe való „visszatérés” pozitív oldalát és pozitív hozadékait emelte ki. A témával foglalkozó szakirodalom zömmel ezt a megközelítést érvényesítette és érvényesíti, kevés kritikai írás jelent meg, inkább csak a koncepció és a fogalom viszonylagos háttérbe szorulása figyelhető meg a 2000-es években.

A hazai felnőttképzési tanfolyamok empirikus kutatási eredményei sok szempontból mást mutatnak, különösen az elhelyezkedési esélyeket illetően. Mivel a statisztikai adatok és az empirikus kutatási eredmények is azt mutatják, hogy a (munkaerőpiaci) támogatott képzések résztvevőinek a fele nem tud elhelyezkedni, a visszatérő oktatás hatását a képzési programokra (és a résztvevő motivációira, jövőképeire) jelentős mértékben negatívnak látjuk. Kutatási eredményeink alapján a visszatérő oktatás kritikai értelmezését fogadjuk el, első hipotézisünket igazolva látjuk, ugyanis a fókuszcsoportos interjúk és a kérdőíves adatfelvétel elemzése alapján azt állítjuk, hogy a tanfolyami képzésekbe való „visszatérést” a résztvevők kényszerként élik át. Ezt az informáltság, a tájékozottság és a tájékoztatás (mennyi és milyen információkat kaptak és szereztek a tanfolyamról), a tanfolyam szakmai színvonala, a végzettség munkaerőpiaci pozíciója (van-e rá szükség) és a tanfolyamon kialakult társas kapcsolatok, azok minősége csökkentheti – ez egyben a második hipotézisünket is igazolja. Azt mondhatjuk, hogy az eredmények épp az azt ellentmondásosságot mutatják, melyeket a felnőttképzési tanfolyamok résztvevői érzékelnek és élnek át: a beletörődést, pesszimizmust, jövőtlenséget és az ezzel egy időben érvényesülő reményt, valamint a társak támogató hatását.

## Hivatkozott források

- Ábrahám, K. (2015a). A felnőttképzés integrációs szerepe az alacsony képzettségűek körében az Észak-alföldi régióban. *Socio.hu* 5(3), 223–238. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/534>
- Ábrahám, K. (2015b). *Felnőttként az iskolapadban. A felnőttképzés szerepe az érettségivel nem rendelkező személyek munkaerőpiaci integrációjában*. L' Harmattan Kiadó.
- Barry, J. H. (2015). Much in Little? Revisiting 'lifelong education', 'recurrent education', and 'de-schooling' in the age of 'lifelong learning'. In *World Forum 2015 Lifelong learning for all*. UNESCO – Paris, 5-6 February 2015. Volume: Contributions 4th World Forum, number 5a (pp. 1–28.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>
- Csoma, Gy. (2009). *Felnőttoktatási sajátosságok*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problemak-kerdesek/felnottoktatasi>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Györgyi, Z. (2012). *A képzés és a munkaerőpiac - Találkozások és töréspontok*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Hajdú, D., & Koncz, G. (2021). Megélhetési tanulók a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei felnőttképzésben. *Területi Statisztika*, 61(2), 229–254. <https://doi.org/10.15196/TS610206>
- Hajdú, D. (2023). *Az álláskeresőknek meghirdetett felnőttképzés vizsgálata Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében*. [PhD értekezés tézisei]. MATE Gazdaság-és Regionális Tudományok Doktori Iskola. [https://phd.mater.uni-mate.hu/282/6/tezis\\_DOI.pdf](https://phd.mater.uni-mate.hu/282/6/tezis_DOI.pdf)
- Halmos, Cs. (2005). *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Harangi, L. (2009). *A „lifelong learning” paradigma és hatása a közoktatásra*. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Hasan, A. (1996). Lifelong learning. In A. C. Tuijnman (Ed.), *The international encyclopedia of adult education and training* (2nd ed., pp. 33–41). Pergamon Press.

- Homolya-Juhász, F. (2016). *2016. évben befejezett főbb aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságának vizsgálata*. Nemzetgazdasági Minisztérium Elemzési és Bérpolitikai Osztálya.
- Jarvis, P., & Wilson, A.L. (2022). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Kogan Page.
- Kovács, I. V. (2004). A lisszaboni folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002-2004 március). *Új Pedagógiai Szemle* 54(7-8), 153–174.
- Le Dai, B. (2022). Az álláskeresők körében végzett felnőttképzés munkaerőpiaci hatásai Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. *Studia Mundi – Economica*, 9(4), 64–73. <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2022.09.04.64-73>
- National Agency for Education (2000). *Lifelong Learning and Lifewide Learning*. Liber Distribution Publikationstjänst.
- Németh, B. (2003). *A lifelong learning paradigmája és annak hatása az Európai Unió oktatáspolitikájára*. PTE BTK Interdiszciplináris Doktori Iskola, Politikatudományi Doktori Program. <https://idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazstezis.pdf>
- Nyilas, O. (2021a). Kényszer vagy kitörési lehetőség a visszatérő tanulás a felnőttképzésben? In I. Novák (Ed.), *Felemelő oktatás: Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére* (pp. 138–148). CHERD-Hungary.
- Nyilas, O. (2021b). Lifelong learning vagy „visszatérő tanulás”? In Gy. Molnár, & E. Tóth (Eds.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Program, előadás-összefoglalók (p. 343). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet.
- Nyilas, O. (2022). Lifelong learning és a valóság. In A. Bordás, & M. K. Domján (Eds.), *Egy évtized kihívásai, változásai a pedagógusképzés és a neveléstudományok területén. III. Oktatás Határbelületben Konferencia – absztraktkötet* (p. 41). Partiumi Keresztény Egyetem.
- Sutton, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 27–33). Pergamon Press.
- Tuijnman, A.C. (1996). Recurrent Education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 99–106). Pergamon Press.

## Szerzők

Fónai Mihály

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-9883>

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

E-mail cím: [fonai.mihaly@arts.unideb.hu](mailto:fonai.mihaly@arts.unideb.hu), [fonai.mihaly@gmail.com](mailto:fonai.mihaly@gmail.com)

Nyilas Orsolya

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2748-6308>

Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete

E-mail cím: [nyilas.orsolya@nye.hu](mailto:nyilas.orsolya@nye.hu)

*A műve a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.*

