Pusztai Gabriella

A láthatatlan kéztől a baráti kezekig

Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban

Ú·M·K

Oktatás és Társadalom 9

Pusztai Gabriella

A láthatatlan kéztől a baráti kezekig

Oktatás és 9 társadalom

A sorozat szerkesztőbizottsága

Forray R. Katalin
Kozma Tamás
Németh István
Polónyi István
Rébay Magdolna

© Pusztai Gabriella, 2011

© ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ, 2011

Pusztai Gabriella

A láthatatlan kéztől a baráti kezekig

Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban

Ú·M·K
Budapest, 2011

OKTATÁS ÉS 9 TÁRSADALOM

A könyv alapjául szolgáló kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja és az OTKA támogatásával készült.

A publikáció elkészítését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ
www.ujmandatum.hu

Felelős kiadó Németh István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr
Borító és tördelés Rácz György

Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978 963 287 047 2

TARTALOM

I. BEVEZETÉS **7**
HOVÁ LETTEK A HALLGATÓK? 11
AZ AKADÉMIAI KÖZÖSSÉG MA 16
HALLGATÓI ÉRTELMEZŐ KÖZÖSSÉGEK 23

II. A HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ: ÚJ MEGKÖZELÍTÉSEK **26**
A HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ KUTATÁSA 26
KI A KULCSSZEREPLŐ A SZOCIALIZÁCIÓS MODELLEKBEN? 40
A MODELLVÁLTOZÁSOK IRÁNYAI 61

III. HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG, INTÉZMÉNYI EREDMÉNYESSÉG **64**
MIKOR EREDMÉNYES EGY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY? 64
A HALLGATÓI ELŐRELÉPÉS 67
TÁRSADALMI TŐKE A FELSŐOKTATÁSBAN 98

IV. KAPCSOLATOK A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN **105**
HALLGATÓTÁRSAK 105
AZ OKTATÓ-HALLGATÓ INTERAKCIÓK EREJE 115
INTÉZMÉNYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 129

V. HALLGATÓK AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉR PEREMÉN **137**
MIRE VÁLASZOL AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT? 137
A NEM-TRADICIONÁLIS HALLGATÓK TÉRNYERÉSE 141
AZ INTÉZMÉNYI HATÁS NYOMAI 150

VI. A HALLGATÓK AKADÉMIAI BEÁGYAZOTTSÁGA **154**
BEÁGYAZOTTSÁG AZ INTÉZMÉNY TÁRSADALMÁBA 154
AHÁNY KAMPUSZ, ANNYI TÍPUS? 168
A KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁG 172

VII. ÚJRASZŐTT KAPCSOLATI HÁLÓK? 205
BEÁGYAZOTTSÁG MESTER MÓDRA 214
ÁTRENDEZŐDŐ KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁG 221
MI VÁLTOZIK A MESTERKÉPZÉSBEN? 237

VIII. AKADÉMIAI BEÁGYAZOTTSÁG ÉS EREDMÉNYESSÉG 242
TOVÁBBTANULÁSI TERV ÉS BEÁGYAZOTTSÁG 245
MUNKAKERESÉS ÉS BEÁGYAZOTTSÁG 259
MIBEN GYÖKEREZHET AZ INTÉZMÉNYI HATÁS? 265

IX. ÖSSZEGZÉS 279

HIVATKOZOTT IRODALOM 291

I. Bevezetés

David Riesman mára klasszikussá vált művében, a *Magányos tömeg*ben rámutatott, hogy a tömegoktatás új generációi nem meritokratikus versenyben győzni kívánó teljesítményorientált, individuális versengők, hanem kapcsolódást, igazodást kereső fiatalok, akik elsősorban beilleszkedni szeretnének társaik közé. Vagyis a „láthatatlan kéz" helyett a „szívélyes kéz" igazgat az iskolákban, egyetemeken. Az oktatáskutatásban sokáig nem kapott kellő figyelmet e jelenség. (Riesman, 1986:196) A *baráti kezek* – a támogató tanárok, a hasonló gondolkodású iskolatársak, azaz a kapcsolati erőforrások – tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása az iskolafenntartó szektorok tanulói közötti teljesítménykülönbségek tanulmányozása kapcsán került a hazai szakmai érdeklődés középpontjába. (Pusztai–Verdes, 2002; Pusztai, 2004a) A különböző fenntartású intézményekbe járók körében az előnyös társadalmi státusú tanulóknak kedvező reprodukciós determinizmusok nem egyformán érvényesültek, s az elemzések az erős magyarázó erővel rendelkező elméletek korlátozott válaszadó képességére mutattak rá. Az iskolaközösségek vizsgálata során azonban kiderült, hogy a tanulói, szülői kapcsolathálók összetétele illetve azok iskolai gyakorisága jelenti a rejtvény megoldását. Egyértelművé vált, hogy a normabiztonságot segítő stabil, kohézív kapcsolatok dominanciája az, ami a felekezeti iskolákban mérsékli a tanulók közötti társadalmi különbségekben gyökerező egyenlőtlenségeket, vagyis ilyen közegben a hátrányosabb társadalmi helyzetű tanulók is jobban teljesítenek. A nevelésszociológusok egy csoportja – Coleman és tanítványai – úgy vélték, hogy az egyes tanulók iskolaválasztása illetve iskolai teljesítménye nemcsak a vertikális társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és az egyéni döntések eredménye, hanem mindezeket erőteljesen módosítja a konkrét iskolai, lakóhelyi és szabadidős környezet kapcsolati struktúrájának és normarendszerének eredményeként előálló társadalmi tőke egyéni magatartásra gyakorolt hatása.

A tudományos diskurzusban forgalomban levő többféle társadalmi tőkedefiníció s a különbözőképpen operacionalizált mutatók és összefüggések sűrűjében utat törve érdemesnek láttuk visszanyúlni az elméletalkotó eredeti koncepciójához, hogy adekvát társadalomelméleti és oktatáspolitikai kontextusával együtt interpretáljuk azt, s az oktatáskutatásban használatos fogalmat elhatároljuk más diszciplínák és elméleti paradigmák azonos vagy hasonló elnevezésű alapfogalmaitól. A témában megsokasodó nemzetközi kutatások és viták eredményeit továbbgondolva korábban már határozottan állást foglaltunk a fogalom nevelésszociológiai gyökerű értelmezése mellett. (Pusztai, 2009a) A kapcsolathálózati szempontú megközelítés szerint a társadalmi tőke reprodukciós determi-

nizmusokat kompenzáló ereje iskolafenntartó szektortól függetlenül érvényesül. Ennek jelentőségét abban látjuk, hogy a hazai oktatáskutatás diskurzusában domináns – s az oktatási intézmények mozgásterét, funkcióját leszűkítve értelmező, s a társadalmi státus szerinti szelekciós szerepre egyszerűsítő – felfogás mellett egy másik, ezt kiegészítő értelmezési keretet kínál fel. E társadalmi tőke koncepció értékének tartjuk, hogy az oktatási intézményekben együtt dolgozók közös cselekvési terét, lehetőségeit, s persze felelősségét is kitágítja, s így a társadalmi státus reprodukciós mechanizmusaiba való beletörődést vagy a társadalom bizalmatlanságát, s az oktatáspolitikai intézkedések kijátszására való törekvést előidéző disztribúciós technikák helyett a pedagógiai hozzájárulás értelmére hívja fel a figyelmet.

A felsőoktatási közösségek tanulmányi karrierre gyakorolt hatását ezidáig kevéssé kutatták, holott a hallgatói közösség személyiségformáló erejét kiaknázó kísérletek az elitképzés hazai hagyományaiban megtalálhatók. Egy korábbi munkánkban rámutattunk, hogy az egyházak – a legnagyobb arányban a protestáns felekezetek – által fönntartott kollégiumok, de emellett a katolikus (gyakran jezsuita) konviktusok is az egyik leghatékonyabb eszközt jelentették a hátrányos helyzetű fiatalok tanulmányi előmenetelének támogatására. (Mészáros, 2000; Pusztai, 2004a) A felsőoktatásban is van ennek hagyománya. Mind az egyházak által fenntartott, együtt lakó és tanuló közösségek – mint például a Szent Imre kollégiumok, a debreceni Református Tanárképző Intézet vagy a sárospataki Angol Internátus – mind az Eötvös és a Györffy-kollégium valamint a népi kollégiumok hatékonyságában nyilván nagy szerepe volt annak, hogy – részben eltérő szellemi gyökerekkel s más társadalmi hátterű hallgatók számára, de – stabil értelmező közösséget biztosítottak tagjaiknak. (Tánczos, 1977; Csohány, 1988; Pataki, 2003, 2005; Papp, 2008; Takács, 2009)

Jelen értekezés kérdésfeltevésének aktualitását az adja, hogy a felsőoktatás iránti társadalmi érdeklődés megnövekedése, majd az intézményrendszer nyugat-európainál jóval gyorsabb ütemben bekövetkező horizontális és vertikális expanziója valamint a belépő korcsoportok létszámának csökkenése nyomán versenyhelyzet állt elő az intézmények között. (Fábri, 2010) Ez a hátrányos helyzetű, kevés – tanulmányok alatti és utáni – munkalehetőséget kínáló régiókban a különböző vonzáskörzetekkel rendelkező intézmények számára azzal járt, hogy rekrutációs bázisukban dominálni kezdtek a fél évtizeddel korábbihoz képest alacsonyabb státusú tanulók (a kevésbé kvalifikált szülők gyermekei, a kisvárosi gimnáziumokban és szakközépiskolákban érettségizettek). A felsőoktatás többciklusúvá válása után a mester- és a doktori képzésbe való bejutás újabb társadalmi szelekciónak veti alá a hallgatókat, s nemcsak a diplomaszerzés, hanem az elhelyezkedés esélyének különbsége növekedett. (Koucký et al., 2010) Az így kialakult kvázi piaci versengésben a hallgatók népes csoportjai nem tudatos fogyasztói döntéseket hoznak, hiszen a családi erőforrások nem teszik lehetővé számukra az intézmények közötti válogatást. Az össztársadalomhoz képest relatíve – de a felsőoktatás világában kifejezetten – hátrányos helyzetű fiatalok az akadémiai értékek és normák között nehezen boldogulnak, anyagi, lakhatási gondjaik, munkavállalásuk miatt nem tudják használni az egyetem kí-

nálta kulturális infrastruktúrát, s nehezebben lazítanak a kibocsátó környezet kapcsolathálózataihoz fűződő kötéseiken.

Miközben a fiatalok lényegesen nagyobb arányban jutnak be a felsőoktatásba, jelentős hallgatói tömegek kerülnek olyan képzési helyekre, amelyek presztízse főként munkapiaci okokból leértékelődött, s olyan hallgatói kontextus várja őket, amelynek magatartásmintái kevésbé emlékeztetnek a klasszikus értelmiségi ideálra.[1] E fiatalok körében természetesen hatnak a reprodukciós determinizmusok is, azonban feltételezhetően kevesen rendelkeznek mozgósítható családi kulturális erőforrásokkal. (Koucký et al., 2010) Mivel meggyőződésünk, hogy a felsőoktatásban, akár a többi iskolai szinten a tanulók eredményessége igen kapcsolatérzékeny, érdeklődésünk arra irányul, hogy a periféria-helyzetű régiók intézményeinek hallgatói támaszkodhatnak-e jól hasznosítható kapcsolathálózati erőforrásokra felsőoktatási pályafutásuk során. Kérdés, hogy amennyiben egyes kampuszokon a hallgatók jórészt alacsonyabb státusúak, milyen kapcsolatok nyújthatnak támogatást az intézményen belül és kívül a felsőoktatási pályafutás sikeréhez. Egyrészt a hallgatói pályafutás fontos mérföldköveit, a szintek közötti továbblépést tekintjük az eredményesség indikátorának, másrészt a felsőoktatás holisztikus eredményességi koncepciójában gondolkodunk. A magyarázatmodellek terén a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva egyszersmind a hazai kutatások azon vonalához kívánunk visszanyúlni, amelyek a hallgatói csoportokat érzékenyebb társadalmi megközelítésben vizsgálják és a hallgatói szocializációt kísérik figyelemmel. (S. Faragó, 1986; Meleg–Rezsőházy, 1989; Forray, 2003; Forray–Kozma, 2008; Kálmán, 2009) Munkánkban az intézménynek mint társas kapcsolathálók láncolatának a hallgatói előrelépéshez nyújtott hozzájárulását tekintjük át neveléssszociológiai megközelítésben.

Az hallgatói pályafutás alakulásának magyarázata a neveléssszociológiában több nagy paradigma logikája szerint lehetséges. A hallgatók egyéni társadalmi mobilitását vizsgáló oktatásszociológiai kutatásokban uralkodó paradigma szerint az egyének az elemzési egységek, a figyelem az hallgatói pályafutást magyarázó tipikus demográfiai és státusténye zőkre irányul. E megközelítés hiányossága, hogy csak a viselkedés magyarázatára képes a weberi értelemben vett cselekvés helyett, mivel figyelmen kívül hagyja az egyének intencionális orientációit, és ritkán törekszik az egyéni cél-orientációk közösségi cselekvést eredményező cselekvésrendszerré való összerendeződésének mikéntjére választ keresni. Ennek a szemléletnek nemcsak az a hiányossága, hogy kevés hangsúlyt kapnak az egyén önálló döntései, hanem az is, hogy ezek kialakulásában a konkrét társadalmi kapcsolatok szerepét figyelmen kívül hagyja. A racionális döntés paradigmájában, amely erősen az individuum kalkulációira koncentrál, az egyén

1 Az értelmiség lehetséges értelmezései közül itt nyilván a választott szaktudományban való jártasságon túlmutató tágabb értelmezésre, a magaskultúra iránti érdeklődés, az alkotó szellemi teljesítmény, az önálló értékelésen nyugvó véleményalkotás igénye, valamint az individuális érdekeken túlmutató felelősségtudat és cselekvés jelentésmozzanataival kibővített fogalomra gondolunk. (Huszár, 1978; Szekeres, 1986; Szelényi–Szelényi, 1996; Pokol, 1999; Fónai, 1999; Mátay, 2002)

érdekei alapján választ a cselekvési alternatívák közül a hasznosság maximálására törekedve. Ez a felfogás eredményezi például azt, hogy a hallgatót elkezdjük fogyasztónak tekinteni, aki a felsőoktatási munkája során mindig okosan dönt. Azonban az egyén lehetőségeiről, céljairól alkotott nézeteit, s cselekvéseit nagymértékben átalakítja társadalmi kontextus, a konkrét személyes kapcsolatokba vagy ezek egész hálózatába való beágyazottsága. A huszadik század első felének empirikus kutatásaiban Moreno óta központi helye van a közvetlen társadalmi környezet, a formális társadalmi alakulatok keretein belül létező informális kapcsolathálózatok kutatásának. (Mérei, 2000) A szociometriai hagyományokra épülő hálózatelemzés a viselkedést a cselekvésre gyakorolt strukturális kényszerek kategóriájában értelmezi, az egyének közötti kapcsolatra összpontosít, nem az egyének tulajdonságaira vagy kategóriáira. (Wellman, 1988) A szintézistörekvés eredményeként született társadalmi tőke elmélet a racionális vagy célkitűző cselekvés alapelvének elfogadása mellett a konkrét társadalmi környezet kontextusának szerepét és módosító hatását is hangsúlyozza. Arra hivatkozik, hogy az egyéni szükséglet-kielégítésre irányuló folyamatok a környezetben realizálódnak, s ezzel több elméleti irányzat elemeit felhasználva és ötvözve nemcsak az egyéni cselekvésre, hanem a társadalmi struktúra változásaira is magyarázatot kínál. (Coleman, 1990) Ennek alapján értelmezzük a felsőoktatási intézményekben zajló folyamatokat.

A felsőoktatás hallgatói általában csupán a nem oktatásspecifikus társadalmi tőkemutatók vizsgálatának célcsoportjaiként szerepeltek. A fiatalok körében a társadalmi tőke egyik dimenzióját, a formális és nemformális demokratikus intézményekbe vetett bizalom és a civil-közéleti részvétel kérdéskörét kísérte inkább kitüntetett figyelem. (Lauglo–Øia 2006) A kutatók és a szakértők utóbbi években született munkáikban a felsőoktatással kapcsolatos társadalmi szükségletek bővülésére hívták fel a fegyelmet, s olyan elvárásokat fogalmaztak meg, hogy az individuális karrier és a társadalmi integráció érdekében a kulturális tőke mellett a társadalmi tőke és az értékes állampolgári részvételhez szükséges morális tudatosság kialakítása terén is gyakoroljon hatást a hallgatókra. (Camara–Kimmel, 2005; Heuser, 2007; Hrubos, 2010; Veroszta, 2010c) A célrendszer kiszélesedése, a társadalom egészéért való felelősség gondolata is hozzájárul ahhoz, hogy viták folynak a felsőoktatási rendszer önálló értékeinek konceptualizálása körül.

Jelen kötet bevezetésében a felsőoktatási intézményi közegben zajló, s közvetlenül a hallgatói kapcsolatokra ható legmarkánsabb változásokkal vetünk számot, melyek elsősorban az intézményi funkciók megfogalmazásában, másodsorban az oktatói és hallgatói státus valamint az akadémiai közösség határmegvonásának a változásában gyökereznek. Ezután hat nagy fejezet következik. Az elméleti fejezetekben elsőként a hallgatói szocializáció folyamatának és eredményének értelmezési koncepcióit mérlegre téve a hagyományos modellek felől újabb elméleti megközelítések felé keressük az utat. A felsőoktatásban érzékeny kérdéssé váló eredményesség-probléma megtárgyalása után a hallgatói kapcsolatrendszert figyelembe vevő nevelésszociológiai magyarázatmodelleket vetjük össze, előbb az elméletek, a későbbiekben a kapcsolati struktúrák felől vizsgáljuk meg a kérdést.

A monográfia empirikus fejezeteiben egy konkrét felsőoktatási régió hallgatótársadalmának társadalmi összetételében majd egy évtized alatt bekövetkező

változások áttekintése után a hallgatók akadémiai beágyazódásának mintázatait elemezzük relációs, strukturális és kulturális dimenziókban egyaránt. A hallgatói kapcsolatok alapképzés és mesterképzés között bekövetkező átalakulásának bemutatása után a hallgatói beágyazódásnak a felsőoktatási pályafutás eredményességére gyakorolt befolyását mérjük fel. A kutatás empirikus bázisát a Debreceni Egyetem Felsőoktatáskutató és Fejlesztő Központjának az alapképzésben (2008) és a mesterképzésben (2010) résztvevő hallgatók körében készített adatfelvételei képezik. Elemzésünk néhány pontján visszatekintünk a vizsgált felsőoktatási régióban készült korábbi kutatások eredményeire. Munkánkat az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja[2] és az OTKA[3] támogatta.

HOVÁ LETTEK A HALLGATÓK?

Elég belelapozni a kortárs felsőoktatás-kutatás irodalmába annak észrevételéhez, hogy az uralkodó diskurzusoknak kevés közük van a klasszikus nevelésszociológiai kérdésfelvetésekhez és beszédmódhoz, melynek főszereplője a hallgató szocializációja és tanulmányi pályafutása, s e kettő összefüggései. A kutatókat ma elsősorban a nemzetközi és nemzeti felsőoktatás-politika látványos lépései tartják izgalomban. Az irányítás és finanszírozás kérdésköre, változó elvei olyan erősen magukra vonták a szakma figyelmét, hogy a hallgatótársadalomban végbemenő kulturális változások, melyek láthatatlanul, nagy nyilatkozatok nélkül következtek be, ritkán kerülnek az elemzések terítékére. A hallgatókra legtöbbször csak az intézményrendszer strukturális változásai kapcsán történik utalás.

Lehet, hogy a hallgatók és konkrét közösségeik nem is releváns szereplői már a felsőoktatás világának? A felsőoktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításához készült egy modell a nyolcvanas években, amely szerint az egyes országok felsőoktatás-politikáit három jelentős erőközpont felől érkező nyomás, elvárásrendszer erőviszonyai határozzák meg. (Clark, 1983) E három központ az akadémiai oligarchia, az állami bürokrácia valamint a piaci szereplők, melyek közül mindegyik különálló értékduállal rendelkezik, s értékeik, elvárásaik érvényesülését kérik számon a felsőoktatási rendszertől és intézményeitől. A kilencvenes években a modell kritikusai felhívták a figyelmet az állam értékrendjének a piaci logika felé mozduló, az elszámoltató, értékelő állam irányába való módosulására, s az akadémiai értékrend visszavonulására az adminisztratív-menedzseri logika túlsúlyával szemben, (Neave, 1998) valamint a modell posztszocialista rendszerekben való alkalmazhatóságának korlátaira. (Tomusk, 1997) Az ezredforduló

2 Az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjával támogatott kutatások címe: A társadalmi tőke szerepe a középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában (2003–2006) valamint a Hallgatók kapcsolati erőforrásai az Európai Felsőoktatási Tér peremén (2008–2011).

3 Az elemzéshez „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra" című kutatás (OTKA 69160, témavezető Kozma Tamás) adatait használtuk. Az elemzéssel hozzájárulunk a „Campus-lét" a Debreceni Egyetemen: Csoportok, csoporthatárok, csoportkultúrák című kutatáshoz is (OTKA 81858, témavezető Szabó Ildikó).

után a nemzeti szinten tematizált hatásmechanizmus kibővítését javasolták a nemzetközi és a regionális környezetben egyre határozottabban megtestesülő és olykor a nemzeti szinten megfogalmazódótól eltérő érdekű elvárások miatt. (Hrubos, 2010) Azonban azért is kiegészítésre szorult a Clark-modell, mert korábban az eltérő értékrendet képviselő erőközpontokat kizárólag testületi aktorok, szervezetek jelenítették meg, holott világos, hogy a kollektív érdekcsoportok és az individuális cselekvők (oktatók, hallgatók) pólusaival is számolni kell. (Chen–Barnett, 2000; Marginson–Rhoades, 2002) Mindezek mellett a felsőoktatáskutatók felhívták a figyelmet arra, hogy a policy-elemzést érdemes lokális vagy intézményi szinten is végiggondolni, s megkísérelni a helyi társadalmi és kulturális közegben végbemenő hallgatói folyamatok feltárását. (Altbach, 2009) Amikor tehát munkánkban regionális, intézményi és hallgatói szinteken mozgunk, a fenti perspektívaváltás igényének jegyében járunk el.

A felsőoktatás belső világát vizsgálni, miközben mi magunk is a kapcsolatok és a közösen „szőtt jelentések hálójában függünk", óvatosságra kell, hogy intsenek minden kutatót, (Geertz, 2001) hogy a felsőoktatás egészéről vagy az intézmények világáról használatban levő értelmezéseket – beleértve a magunkét is – konstrukcióként kezeljük. Az alábbiakban néhány alapvető fogalmat értelmezünk, melyek kulcsot kínálnak az általunk alkalmazott interpretációhoz.

Jelen munka a neveléssziológia fogalmaira hagyatkozva értelmezi a felsőoktatás világát. Az, hogy mit jelent hallgatónak lenni, mi a tanulmányok célja, mi a siker, a mi értelmezésünk szerint a fiatalok mindennapi interakcióiban gyökerezik, a társas életük folyamataiban, s a felsőoktatás értelme és célja azon a nyelven fogalmazódik meg, amit ők teremtenek és közösen használnak. Ebből a perspektívából nézve, úgy kelnek életre a valóságos felsőoktatási világok, hogy a hallgatók az egyetemi büfében vagy a kollégiumi szobában „életre beszélik" ezeket. (Berger–Luckmann, 1998) Akkor tudunk meg valamivel többet a felsőoktatásról, ha belelátunk abba, hogy mik a domináns hallgatói interpretációk, s kikkel együttműködve építik fel valóságértelmezésüket. (Burr, 1995) Az, hogy ki, kivel, miről beszél, értelmezésünkben annak az indikátora, hogy kivel használ közös értelmezést, az együttlét, egymás észrevétele, az egymáshoz szólás performatív szerepe tehát nemcsak a tartalom, hanem az azáltal létrejövő hálózatok miatt fontos számunkra. Feltételezésünk szerint a hallgatók felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos célértelmezése, tanulmányi orientációja, a normákról és a többletmunkáról vallott felfogása, biztonságérzete és eredményessége sokkal inkább függ azoktól a kapcsolatoktól, diskurzusoktól, s a kontextustól, amelybe az egyén beágyazódik, mint az egyéni társadalmi háttértől. A beágyazottság koncepciójából kiindulva az intézményen belüli és kívüli inter- és intragenerációs kapcsolatok és tevékenységrendszer mutatóinak figyelembe vételével megragadhatóvá válnak a hallgatók relációs beágyazottság szerinti típusai, és összevethető a különböző hallgatói csoportok strukturális és kulturális beágyazottsága. Az intézményi kontextusban kirajzolódó kapcsolathálók rendszere a strukturális beágyazottságot jeleníti meg, míg kulturális beágyazottságon azt értjük, hogy a tanulmányi orientációjuk, a munkához és az akadémiai normákhoz fűződő viszonyuk milyen összefüggésben áll a környezetükben domináns nézetekkel.

Megközelítésünk tehát hazai viszonylatban úttörőként, a túlindividualizált (az egyénben lejátszódó döntések, pszichésen meghatározott attitűdök, motivációk) és a túlszocializált (a szervezeti makrofolyamatokkal, társadalomstatisztikai adatokkal magyarázó) hallgatókép között keresi az utat.

A FELSŐOKTATÁS FUNKCIÓI VÁLTOZÓBAN

Az előzetes megfontolások sorában kitüntetett helye van annak a kérdésnek, hogy mire való a felsőoktatás. Természetesen magának a felsőoktatási rendszernek és konkrét intézményeinek sokrétű funkcióstruktúrái léteznek, s ezek másmás jelentéssel és jelentőséggel bírnak a különböző szereplők számára. (Veroszta, 2009) A klasszikus felfogás szerint a felsőoktatás az oktatási rendszer csúcsaként a szocietális közösség fenntartását és a munkamegosztást szolgálja, s ezért az általános nevelés, a kognitív kapacitást növelő kutatás, tudósképzés és a szakemberképzés egyaránt fontos feladatai. Eszerint az oktatási rendszer minden intézményének a társadalmi integrációt szolgáló szerepe a legfontosabb, a széles társadalmi közeg normáit közvetítve a felsőoktatásnak is konfliktusmegoldó, elidegenedést mérséklő hivatása van. (Parsons et al., 1973) A felsőoktatás ezen integratív funkciójának széttöredezését a hatvanas években jelezték először, (Jencks–Riesman, 2002) s félévszázad múltán a szakirodalomban ma egyre határozottabban tér vissza az a motívum, mely a felsőoktatás társadalmi felelősségének, értékadó szerepének szükségességéről tesz jelentést. (Hrubos, 2009) Ennek keretében a társadalmon felül- vagy kívülálló elit értelmiségképző funkcióval a diplomás szakemberek képzése mellett a közjó szolgálatában álló, aktív, irányító szerepre való felkészítéséről esik szó. (Huszár, 1978; Szekeres, 1986; Szelényi–Szelényi, 1996; Molnár, 1996; Pokol, 1999; Fónai, 1999; Mátai, 2002) A felsőoktatás céljai között a szakértelmiségiek képzésén túl jelen van a generalisták kibocsátásának mozzanata, azonban e szerepkör súlypontja a magaskultúra és az eszmék alkotásának és interpretálásának kiváltságáról vagy küldetéséről áthelyeződik a kívánatos társadalmi magatartásmintát megtesítesítő állampogár eszményére. (Pascarella–Terenzini, 2005)

Amikor a felsőoktatás integráló és szocializációs szerepkörét elemezzük, számunkra igazából az a kérdés, hogyan hat a felsőoktatás a hallgatóra. A hallgatók kétféle irányú szocializációjáról – két bináris kódról – egyrészt a szakmai tudás, egy diszciplína művelésére vagy egy pályára való felkészülés közben zajló szelekcióról, másrészt értékközvetítésről, formális és informális útmutatásról is beszélünk. (Huber, 1991; Weidman et al., 2001; Luhmann, 2002; Hermanowicz, 2005) Emellett a hátrányos helyzetű csoportok irányában további feladatok is körvonalazódnak, melyek alapján rákérdezhetünk arra, hogy mit tesz azért a felsőoktatás, hogy a valamely társadalmi egyenlőtlenségi dimenzióban mérve alacsony státusúak ne tömeges hibaszéria elemei legyenek egy jól működő gépezetben, s az intézmény hozzá tudjon jáulni a nemprivilegizált rétegek tanulmányi sikeréhez is. (Astin, 1993; Tinto, 1993; Hrubos, 2010)

A felsőoktatás funkcionális differenciálódása jegyében a különböző feladatok (a tudósképzés, az értelmiségi professzióra való felkészítés, a rövid futamidejű szakképzés valamint az általános felsőfokú képzés) intézményileg, kontroll és finanszírozás tekintetében is észrevehetően elkülönülnek egymástól. (Castro–Levy, 2001) Létezik a típusok egymásra épülésének lehetősége, azonban világos, hogy a szocietális közösség fennmaradását szolgáló funkció ebben a modellben kevesebb hangsúlyt kap, mint a parsonsi koncepcióban, s az általános szocializációs funkció az állampolgárrá válásban is elengedhetetlen ismeretek és normák megszerzése felé mozdul el.

Ha továbbhaladunk a parsonsi modell munkamegosztás kiszolgálására vonatkozó pólusa felé, a leggyakrabban idézett felsőoktatási szakmunkák koncepcióihoz jutunk, melyekben a felsőoktatás alapvetően a gazdaság egyik alrendszereként interpretálódik,[4] (Neave, 1988) elsősorban ebből a perspektívából vizsgálják, s a gazdasági szervezet működésének törvényszerűségeit alkalmazzák rá. Ezt a megközelítésmódot a globális gazdaság korszakában újra felvirágzó klasszikus közgazdaságtan elmélete, törvényeinek és fogalmainak használata jellemzi, s ennek megfelelően kerülnek meghatározásra a felsőoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások, amelyeket a laikus és a szakmai közvélemény jelentős része is magáévá tett. Megfigyelhető, hogy a szerzők még akkor is ebben a paradigmában mozognak, ha alapvetően analitikus vagy kritikai nézőpontot képviselnek. Ezen interpretáció szerint a felsőoktatás elsődleges funkciója a munkapiaci igényekhez való gazdaságos, hatékony és minőségi alkalmazkodás. Egyesek szerint, ha kizárólag a felsőoktatás költséghatékonyságáról és a haszon maximalizálásáról beszélünk, akkor a szellemes metafora szerint könnyen a használtautó-piachoz válik hasonlóvá a rendszer, ahol az eladó saját befektetés nélkül sózza rá a tájékozatlan vásárlóra a tragacsokat, s így az egyre kontraszelektáltabb felsőoktatási kínálat felé haladunk. Egyes szerzők elutasítják a tisztán piaci logika felsőoktatásra való alkalmazhatóságát, s azt hangsúlyozzák, hogy a felsőoktatás kettős természetű, egyszerre karitatív és üzleti vállalkozás. Egy másik megfogalmazásban, amely bizonyos határok között szintén elismeri a gazdasági szempontok jogosultságát, a felsőoktatás olyan műkereskedőhöz hasonlít, aki a vevők ízlését, értékítéleteit is formálja. (Winston–Zimmermann, 2000; Karelis, 2004)

Nem az a célunk, hogy a gazdasági súlypontú megközelítéseket elemezzük, csupán rámutatunk arra, hogy ez is, mint a többi valóságértelmezés, nyilvánvalóan társadalmi folyamatok és hatalmi viszonyok terméke. Emellett egyetértünk azokkal a nézetekkel, melyek szerint ez a szemlélet lényegében egy jobb esetben kiismerhetetlen, mozgó, (Derényi, 2010) rosszabb esetben nem is létező célpontot jelöl meg a felsőoktatás számára, (Beck, 2009) ezért a nem megfelelő képzés és a nem megfelelő elhelyezkedés percepciójáról tudósítanak a vizsgálatok, sőt a felsőoktatási reformok szinte kizárólagos értékmérőjévé is e mutatók kezdenek válni. (Teichler, 2009) Mindez a heterogén munkapiac kihívásaihoz való teljesít-

4 Abban nincsen konszenzus, hogy ez az alrendszer egyszerűen kiszolgálja a gazdaságot, vagy olyan impulzusokat ad számára, melyek dinamizálhatják is például a képzettségigény növelése révén. (Varga, 2010; Fábri, 2010)

hetetlen igazodási kényszerképzetet szül, (Hrubos, 2009) ráadásul figyelmen kívül hagyja, hogy a felsőoktatásban nem tervezhető és nem prognosztizálható a végzettek egy merőben más, munkahelyi környezetben várható alkalmassága. (Szczepanski, 1969; Derényi, 2010)

Konfliktuselméleti megközelítésben a felsőoktatás a társadalmi elit eszköze arra, hogy hatalmát legitimálja, s az új érdekcsoportok azért akarják birtokba venni, hogy hatalomra tegyenek szert általa. Azonban az elitfenntartás meritokratikus álorcában történik, a rendszer azokat jelöli meg kiválókként, akik a társadalmi helyzetükből adódóan közel állnak az intézményi habitushoz. (Reay et al., 2001; Thomas, 2002) Ezen a tömegesség sem változtat, amit jól mutat az elit és a populáris képzési ágak közötti társadalmi szakadék. (Bourdieu–Passeron, 1977; Bourdieu, 1988) E logika szerint elképzelhető, hogy az intézményi habitus jelentős átalakulásának vagyunk éppen tanúi, azonban a hatalmi struktúra erősen hierarchikus és kizsákmányoló karaktere nem változik, még akkor sem, ha az akadémiai presztízstőkét felhalmozók a klasszikus akadémiai oligarchiától eltérő kulturális kódot használnak.

Az utóbbi időben népszerűbbé vált a felsőoktatás interpretatív megközelítése, amely szerint a felsőoktatást a szimbolikus közösségek olyan új értelemmel ruházzák fel, aminek egy közösség számára önmagán túlmutató jelentése van. Erre láttunk példát a kisebbségi és az egyházi felsőoktatás esetét tanulmányozva, ahol a közösségen belüli szolidaritás megerősítésének jelképévé vált a felsőoktatási intézmény alapítása és megtartása. (Kozma, 2005; Pusztai–Farkas, 2009; Pusztai [ed.], 2010) E megközelítés arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás eltérően funkcionálhat, s más jelentéssel bírhat az abban részt vevők számára. A felsőoktatás ilyen közösség-összetartó értelmezése – bár ez alapvetően mentes a normativitástól – távolról emlékeztet a klasszikus funkcionalista felfogásra.

Mint láttuk, a legtöbb nézet közösségi szükségletekre adott válaszokkal számol. Ritkán, de találkozunk azzal a radikálisan individualista felfogással, mely a felsőoktatást egyéni fogyasztók kiszolgálására létesített intézményrendszerként értelmezi. E megközelítés szerint a tudásszerzésbe befektetett tőke kizárólag egyéni szinten térül meg, s ezért a felsőoktatás társadalmi funkciója nem kiszámítható. Az ilyen típusú felfogás szerint, melyet egy korábbi munkánk során a szakmai közvéleményben sikerült kitapintanunk, a munkavállalók kötetlen mozgására épülő globális világban semmilyen közösség számára sincs stabil feladata a felsőoktatásnak. (Pusztai–Szabó, 2008)

Mint minden szervezetre, a felsőoktatásra is igaz az a tétel, hogy a hivatalos és nem hivatalos célok, a többféle manifeszt funkció nem mindig esik egybe a ténylegesen megvalósulókkal, hiszen, még ha pontosan sikerül is érzékelni a környezet szükségleteit, és szándék van a teljesítésükre, akkor sem modellezhető a szervezetben együttműködők magatartása. Nem látható előre, hogyan teljesítik funkciójukat a felsőoktatási intézmények, s azt sem lehet tudni, milyen hatással lesz a környezetre az eredmény. (Szczepanski, 1969) Noha az értékelő állam szofisztikált bürokratikus apparátussal próbálkozik az intézményi teljesítmény mérésére, ezek nagy része nem a teljesülő funkciókat regisztrálja. (Berde, 2010)

Hogyan is tudhatnánk meg egy kicsivel többet a tényleges funkciókról? Anélkül, hogy a módszertani individualizmussal teljesen egyetértenénk, el kell ismernünk, hogy a szükségletek és a funkciók sajátosan tarka megvalósulásai jöhetnek létre egy felsőoktatási intézmény társadalmában. A tényleges funkciók talán többet mondanak nekünk a felsőoktatás működéséről, mint a manifesztek, bár ezeket mindig nehezebb megragadni. Egyesek szerint az egyéni életstílus és az intézményi habitus kölcsönhatásából annyiféle egyéni interpretáció kerekedik ki, ahány szereplője van az intézménynek, azonban véleményünk szerint a hallgatói közösségek által konstruált valóságértelmezésekben nyomukra lehet bukkanni a domináns konstrukcióknak. Ennek keletkezését és hatásait kíséreljük meg tetten érni ebben a monográfiában.

AZ AKADÉMIAI KÖZÖSSÉG MA

Világos, hogy amikor napjaink felsőoktatásának társadalmát elemezzük, nem az Akadémosz ligetében sétáló tudósokra gondolunk, s nem is a középkori bolognai egyetem diákközösségére, akik maguk választották meg, s kezdetben maguk is fizették oktatóikat. Mit jelent ma az akadémiai közösség? Egy teleologikus megközelítés szerint az akadémiai közösségek története a tudósok köztársaságától a napjainkban zajló teljes fragmentálódásig, szakmai és morális leépülésig vezet. (Olsen 2004) A folyamat kiindulópontja diszciplináris alapon szerveződő kollegiális – elsősorban a stabil normák, s csak másodsorban szervezeti szabályok által – belülről vezérelt, testületi identitással rendelkező közösség, egymást kölcsönösen kontrolláló, időszakosan választott vezetéssel. E közösség célja a személyiségformálás és a kultúrateremtés volt. (Olsen, 2004) Már a nyolcvanas években veszélybe került a felsőoktatás ezen értelmezése, s ennek hatására az oktatói professzionalizáció folyamatának megtorpanásáról, sőt a deprofesszionalizáció előjeleiről lehetett beszélni, a felsőoktatás megváltozott szerepe hatására a korábban egységesen magas presztízsű tudományos értelmiség belső strukturálódása miatt. (Clark, 1987; Barakonyi, 2009)

Az akadémiai közösség felmorzsolódásához e modell szerint az állami politikai befolyás alá kerülésen keresztül vezetett az út, melyben a közösség jóllétének támogatása érdekében a termelt tudás alkalmazhatóságának szempontja vált prioritássá. Ezen érdekek szolgálata, az expanzió és a konkrét kutatási problémák megoldására szerveződő csapatmunka okozta fragmentáció, a kijelölt vezetők, a teljesítmény külső értékelése, a politikai szempontú finanszírozás miatt az egy egyetem–egy közösség modell felbomlott. A borúlátó forgatókönyv utolsó felvonása a piaci versenybe ágyazott szolgáltató szervezet társadalma, amelyben már nincs szó közösségről, hiszen a versenyben való talpon maradáshoz erős, egységes (vállalat)vezetés szükséges, az oktatás és a kutatás áruvá válik, a profitot nem növelő tevékenységek elmaradnak. Az akadémiai kiválóság fogalmának jelentése a magas minőségű tudományos teljesítménytől függetlenné vált, s áttolódott a pozíciókkal és a forrásokkal való rendelkezésre paradigmájába. (Astin, 1993) Hazai viszonylatban ez a kérdéskör szorosan kötő-

dik az értelmiség rendszerváltozás folyamata során átalakult szerepvállalásáról folytatott vitákhoz, melyek alapján egyértelművé válik, hogy a kulturális elit részeként számon tartott felsőoktatókkal kapcsolatos szereplevárások és magatartásminták még jelentősebb mértékben pluralizálódtak. (Szelényi–Szelényi, 1996; Kolosi, 2000; Szalai, 2006) A posztszocialista térségben a politikai átalakulást megelőző periódusban a felsőoktatás értelmiségképző funkciójára hivatkozva – illetve a kezdetben ennek „földalatti" változataként létrejövő szakkollégiumi mozgalomban – tovább maradt életben az akadémiai közösség közös célokat követő kiterjesztett felfogása, azonban az ezredfordulóra ennek gyors szétesése következett be, amit a nyilvánosság előtt zajló viták is jól illusztrálnak. (Pusztai–Szabó, 2008)

Az akadémiai közösség létét megpecsételi, hogy tagjai az egyéni érvényesülés valamint a források megszerzése érdekében folyó küzdelem miatt a szervezet észrevétlenül olyan változásokon megy keresztül amelyben természetessé válik az etikátlan lobbizás és a riválisok kiközösítésére szervezett, diszciplináris és intézményi határmezsgyéken átívelő hatékony networkök működtetése. (Olsen, 2004; Keashly–Neuman, 2010) A piaci finanszírozású tevékenységek privilegizált kezelése, a politikai és gazdasági elithez fűződő kapcsolatok révén (Szalai, 2006) az oktatói közösségen belül kialakult aránytalan jutalmazási rendszer kockázata az, hogy nemcsak az oktatói közösség lebontása irányába hat, hanem önzést serkent, s ennek egyik legmesszebb ható következménye a hallgatókkal való törődés és az oktatás devalválódása. (Astin, 1993)

Egy másik értelmezés tagadja ezt a negatív cél felé haladó teleológiát, s azt állítja, hogy az akadémiai közösség belső normái feszülő abroncsként tartották össze a felsőoktatási intézményekhez tartozók eltérő érdekekkel rendelkező csoportjaiból álló társadalmát. A normáknak való behódolás soha sem a közös értékrend gyümölcseként állt elő. A kollegiális közösség harmóniája helyett mindig is érdekharcok zajlottak az akadémiai presztízstőkéért. A közös tudat helyén ez az értelmezés a hatalommal rendelkező tudományos paradigmák ortodoxainak és kiközösített eretnekeinek ellentétét, a tekintélyes és perifériális diszciplínák oktatói és hallgatói közötti diszciplináris etnocentrizmust valamint a patrónus és kizsákmányolt familiárisai közötti feszültséget találja. (Bourdieu, 1988) Az akadémiai törzsek intézményen belüli együttélésének alapvető vonása a fragmentáltság és a szeparáltság, s ebben a veszélyesen szövevényes közegben az elkülönülés sokszor ellenségeskedésbe, xenofób megnyilvánulásokba torkollik. (Clark, 1983; Becher, 1989) Egy, a felsőoktatási értékrendek történeti áttekintését végző elemzés leginkább azt sugallja, hogy az európai klasszikus egyetem-eszme megfogalmazói sokkal inkább az individuális kiteljesedést, a függetlenséget helyezték az értékhierarchia csúcsára, mint a közösségi értékeket. (Veroszta, 2010c) Az akadémiai közösség széttöredezettségének és instabilitásának gondolata egyértelműen közös pont az interpretációkban, ezért kérdés, hogy milyen értelemben beszélhetünk a felsőoktatási intézményekben szervezeti kultúráról, melynek korábban a stabilitás és a készen kapottság voltak a legfontosabb vonásai.

A közösség szó köz- és tudományos nyelvben való elhasználtsága megnehezíti a dolgunkat, azonban amellett érvelünk, hogy a közösségek nem a térbeli vagy a státushomofília alapján határolhatók körül, hanem a tagok tudatában lé-

teznek. (Cohen, 2001) Nézetünk szerint a mai felsőoktatás társadalma még egy-egy intézményen belül is valóban erősen fragmentált, azonban kitapinthatók benne értelmező közösségek. Azokat tekintjük tehát akadémiai közösségnek, akiket a közös gondolkodásmód, a közös jelentések, a közös szimbólumhasználat és a közösen újrateremtett vagy megteremtett rítusok összekapcsolnak. (Cohen, 2001) Csakhogy a jelentések szövedékét a közösség tagjai interakcióik során álladóan újra és újraalkotják, vagyis az akadémiai közösség kultúrája semmiképp sem statikus, hanem állandó formálódásban van, a normák is inkább a szituációtól és a konkrét kontextustól függően változtatják jelentésüket, érvényességüket. A közösség másik ismertetőjegyét a határai képezik, vagyis azok vannak a határokon kívül, akik között nincs rendszeres interakció, nem alakul ki közös értelmezés, más jelentésekben gondolkodnak.

Az intézményekhez kötődő egyes közösségek azért kerültek érdeklődésünk homlokterébe, mert a felsőoktatás többlépcsős átalakulása (az expanzió, majd a finanszírozás és a külső elszámoltatás útkeresése) során olyan mértékű diverzitás és intézmények közötti változatosság alakult ki a hallgatói populációban, s akkora lett a szakadék a hallgatói valóságértelmezések között, hogy azt egységes jellemzőkkel nem lehet a továbbiakban leírni. Nemcsak a hallgatók összetétele és társadalmi, kulturális háttere változott meg, hanem jelentős változást regisztrálhatunk a többi szereppartner státusában is, akik közül kiemelkedik az oktató. Az oktatói szerepértelmezéseket három, egymást metsző dimenzió felől közelíthetjük meg: a tudományos hierarchia, a szakterület és az intézményi közösség irányából. A professzionális, azaz tudományos eredményeik alapján hierarchizált oktatói világ és a szinte a törzsi kultúrák szerveződési sajátosságait mutató diszciplináris közösségek által tagolt akadémiai mezőben az intézményi sajátosságok mentén is újabb szeparációs felületek alakultak ki, s az azonos közösséghez tartozás révén áll elő az azonos értelmezés. (Fish, 1980; Becher, 1989)

Nem véletlen, hogy a szakirodalomban jól tetten érhető az akadémiai közösség fogalmának dekonstrukciója, amelybe az egyetem klasszikus eszménye szerint a hallgatók és az oktatók egyaránt beletartoztak, s helyette kampuszkultúrákról, vagyis cél-, érték- és normarendszerekről, a tanulmányi- és munkaattitűdök, jövőelképzelések sokféleségéről esik szó, amelyek egy adott intézményben realizálódnak. Meggyőződésünk, hogy a töredezett akadémiai közösségben roppant sokféle lehet az a közvetlen intézményi társas közeg, amelyben a hallgatók formálódnak. Ennek megfelelően az intézményi környezet társadalma felől közelítjük a felsőoktatás rendkívül komplex világát.

OKTATÓK ÉS SZEREPEIK

Az oktatókra a szakirodalom elsősorban úgy tekint, mint egy sajátos foglalkozási csoport tagjaira, akiknek főként a csoporton belüli viszonyait, illetve – mint érdekcsoportnak – a felsőoktatás-politika más aktoraihoz való viszonyát tartja vizsgálatra érdemesnek. (Szczepanski, 1969; Bourdieu, 1988; Jencks, 2002; Kozma, 2004; Hrubos, 2007) Ezeket a viszonyokat többféle paradigmában

lehet értelmezni. Egyik megközelítésben már a tradicionális felsőoktatás is sajátos, hatalmi küzdelemmel terhes erőtérként mutatkozik be, melyben különböző tőkeakkumulációk révén lehet előrejutni. Ebben a mezőben ugyan az érdeklődés központjába kerülnek, a személyközi viszonyok azonban, mivel az intézményi viszonyok az objektív társadalmi viszonyok visszatükröződéseként jelennek meg, elsősorban a presztízshierarchia alsó szintjein állók kizsákmányolása és az oktatói csoportok közti hatalmi versengés kap kitüntetett szerepet. (Bourdieu, 1988) Bourdieu provokatív, ám kétségkívül impresszív szemüvegén át szemlélve az egyéni viszonyok szociálpszichológiai vizsgálatát felülírja az objektív struktúrákat, s azok minden megjelenési formáját letapogató szociológiai elemzés. (Kemény, 1995) A másik felfogás a foglalkozási csoport – a tengerentúli irodalom szerint a mertoni normák, az ókontinensen a humboldti eszmények bukását megelőző – aranykori szabadságjogainak láthatatlan chartájára hivatkozik, amelynek középpontjában a kutatás és tudás által közhasznot hajtó meritokratikus közösséget összekötő privilégiumok álltak. (Merton, 2002; Barakonyi, 2009)

Egy közösség elsősorban határai megjelölésével fogalmazza meg kilétét, s az oktatók szemszögéből a hallgatótársadalom kívül esik az akadémiai közösségen. A klasszikus angolszász modellhez inkább közel áll a hallgatóval való személyes, in loco parentis alapelven nyugvó, nevelési célú foglalkozás, míg a humboldti modellben a tudós mellett csupán inaskodó, a kutatási hálózathoz lazán kötődő hallgató szerepe körvonalazódik. (Jencks–Riesman, 2002; Becher, 1989) Az akadémiai közösség határán megszakad a vazallus-patrónus láncolat, (Pokol, 1999) már érdektelenek azok a kapcsolathálók, amelyek ellenőrzése a határokon belül a tudományos tekintélytőke felhalmozása közben is olyan sok időbefektetéssel járó fontos tevékenység. (Bourdieu, 1988) Aki ezen a határvonalon túl van, az idegen, az már egy másik csoport tagja. A hallgató mint tanítvány létezéséről keveset tud a szakma, hisz a tanítvány sokkal inkább a tudományos közösségbe betörni kívánó fiatal, akivel szemben a közösség tagjai kapuőri szerepüket gyakorolják, meghatározva a kiválósági sztenderdeket vagy mentorként támogatják őket. (Becher, 1989; Pusztai, 2009b)

A fragmentáció-integráció diszkusszió kapcsán, amikor a professzióhoz tartozók nemzetközi társadalmának belső törésvonalai kerültek a figyelem középpontjába, megállapítást nyert, hogy az oktatók be vannak szorítva egy konkrét intézmény bürokratikus és társas közegébe, hogy lokális közösségek tagjaiként küzdjenek a hétköznapokkal, de ekkor még nem jött számításba, hogy közben megerősödtek az intézményeken belüli érdekközösségek határai. (Clark, 1983) Nem az oktatói világon belül megsokszorozódó presztízshierarchia okozta határokra vagy a diszciplináris szubkultúrákat elválasztó mezsgyékre, (Bourdieu, 1988; Becher, 1989) s nem is a feudális alapon szerveződő kegyencrendszer diszciplínán belüli torlaszaira gondolunk mint speciális fragmentáló erőkre, (Clark, 1983; Becher, 1989) hanem a hallgatók és az oktatók világa között mélyülő kulturális szakadékra. (Jencks-Riesman, 2002; Bourdieu, 1988)

Amikor az oktató szerepkonfliktusairól van szó, az európai irodalomban leggyakrabban az oktatói-adminisztratív karrier alternatívái állnak szemben, a tengerentúli művekben valamivel gyakrabban találkozunk az oktatói és kutatói szerepkör dilemmájával, sőt a konfliktus kibékítésére történő kísérlettel is. (Astin,

1984) A reprodukciós modellben az oktatótársadalom belső tőkefelhalmozási struktúrájában nem szerepel olyan tőkefajta, amely a hallgatókkal való foglalkozás révén termel profitot, sőt a legradikálisabban konfliktusos megközelítés szerint a tudományos minősítéseket termelő intézmény „szándékosan megtéveszti a hallgatókat a minősítések beválthatóságával kapcsolatban", miközben a kizárólag egymásra figyelő oktatói közösség azt feltételezi, hogy a hallgatók elégedettek és azonosulnak az intézményi normákkal. (Bourdieu, 1990:167) A kölcsönös becsapásnak már a látszatra sem ügyelő gondolkodás folyománya az expanziós hullámokat követően a hallgatókkal kapcsolatos viszony elszemélytelenedése és a felelőtlenség uralkodóvá válása, (Bargel et al., 2008; Dávid, 2010) s végső soron a tömeges lemorzsolódás is. (Varga, 2010)

Egy másik paradigmában az oktató nem a belső kizsákmányoló hierarchia áldozata, hanem külső érdekcsoportoké. (Neave, 2005; Amaral, 2008) Mivel az akadémiai világra telepedő kapitalizmus a felsőoktatási intézményt bevételnövelésért küzdő szervezetté tette, az oktatókat más munkásokhoz hasonlóvá degradálva a taylori értelemben célszerűvé és átláthatóvá alakította az oktatói és kutatói tevékenységet, mellyel nemcsak e foglalkozási csoport presztízsvesztéséhez és proletarizálódásához járult hozzá, hanem az oktatás és a kutatás mennyiségi szemléletének eluralkodásához is. Ebben az értelmezésben a gazdasági profitképző szerep kitéríti a korábban elkötelezett oktatót és kutatót hivatása pályájáról.

Felfogásunk szerint a közösség az, amelyik nagyjából-egészében azonos valóságkonstrukcióval rendelkezik arról, hogy mi a tevékenysége célja, értelme és mik azok a legfontosabb szabályok, amikhez tartania kell magát. Bármilyen konfliktusos alapokon nyugszik Bourdieu modellje, a rendszer stabilitását nála is a mégoly kizsákmányoló, de kiszámítható normák tartják fenn, s a szabályok és kilátások összekuszálódása okoz krízist. Vajon a huszonegyedik század elején léteznek-e egységesen érvényes normák az oktatótársadalomban?

A felsőoktatás változásának paralel trendjeit észleljük, egyrészt a nemzetközi viszonylatban bekövetkező konvergens intézményi fejlődést, másrészt a funkciók és szervezeti megoldások sokszínűvé válását diagnosztizáljuk. Azt azonban semmiképp nem állíthatjuk, hogy a nemzetközivé váló tudományos küzdőtér hatására az egy intézményen belül dolgozó oktatók helyzetértelmezése, pályaelképzelése és túlélési stratégiái egységesebbé váltak volna. Az akadémiai közösség normatív fogalmáról le kell mondanunk, s empirikusan leírni a létező közösségeket. A foglalkozási csoporthoz tartozás közös identitásáról, az intézmény iránti elköteleződésről, az oktatói közösség közös értékrendjéről beszélni csak elméleti konstrukció az öröklött kötöttségeit felülvizsgáló és azoktól szabadulni igyekvő, ugyanakkor a közös értelmezést nyújtó szimbolikus közösségeket kereső posztmodern korban különösen. Az oktatótársadalomban az általános társadalmi tüneteken túl egyesek az oktatási rendszer funkciójának átalakulása következtében tapasztalt deklasszálódást, az alacsony státusú és gyengén integrált, egy-egy intézményi értelmező közösségtől eltérő normákkal rendelkező oktatók aránynövekedését teszik felelőssé az egységes oktatói kultúra felbomlásáért, akik elsősorban az alacsony presztízsű, tömegessé váló diszciplínákban jelentkeztek. (Bourdieu, 1988) Tény, hogy azok a vizsgálatok, amelyek

a hallgatói közösség alacsony szintjére, a gyenge tantermen belüli és kívüli oktató-hallgató interakciókra, a magas fokú közönyre hívták fel a figyelmet, azt észlelték, hogy mindez összefügg néhány oktatói mutatóval, az oktatók hallgatói színvonalról alkotott lesújtó véleményével, az oktató munka iránti alacsony elkötelezettséggel és az intézményi adminisztrációba vetett bizalom megrendülésével. (Astin, 1993) Kérdés, hogy ezek ok-okozati viszonyban vannak-e egymással. Mindenesetre a többszörös és egymásnak ellentmondó célrendszer orientációs zavarával küzdő, gyenge kohéziójú intézményi közegekben az oktatói kultúra is pillanatnyi erőegyensúlyokon nyugszik. Az illékony stabilitású oktatói kultúrát a hallgatók mozaikszerűen és áttételesen észlelik, ritkán tudnak ehhez másikat viszonyítani, erre reflektálni. Az oktatói kultúra töredezettsége miatt az oktató-hallgatói kontaktusok kulcsfontosságú hozzájárulássá, a hallgatótársadalom meggyőződéseinek, magatartásának egyedi építőköveivé, az intézmény rejtett tantervének egyik alapvető pillérévé válnak, melyek talán legtartósabban hatnak a hallgatók formálódására.

A hallgatói előmenetelre gyakorolt oktatói hatás vizsgálata kezdetben csak a tantermi viszonylatokra terjedt ki, s azt is igen szűken értelmezték, (Gaff–Gaff, 1981) azonban később az oktatói jelenlét, az informális interakciók alapvető és általános, értékek és magatartásminták közvetítésére is kiterjedő hatásáról tudósítottak a vizsgálatok, s az oktató-hallgató kapcsolatot a felsőoktatás szignifikáns interakciójának kezdték tekinteni. (Astin, 1993; Pascarella– Terenzini, 2005) Az interakcionista elméletben az oktató-hallgató interakciók alapvető intézményi alrendszert alkotnak, s az ebbe való integrálódás fokozza az elköteleződést az intézményi célok iránt, s végső soron segíti a sikeres pályafutást. Az elmélet gyenge pontja, vélményünk szerint, éppen az oktató meglehetősen absztrahált, statikus figurája, az oktató-hallgató viszony sematikus szemlélete. (Tinto, 1993) Az oktató-hallgatói kapcsolatok ezzel ellentétes paradigmában való értelmezése szerint ezek megerősítik és újratermelik a társadalmi különbségeket azáltal, hogy a hallgatók internalizálják az oktatók társadalmi prediszpozíciókon nyugvó elvárásait. Az azonban közös pontnak tűnik, hogy az oktató hallgatóra gyakorolt hatása kulcsfontosságú, s az informális, nemtantermi oktató-hallgató interakció megsokszorozza az oktató tantermi hatását. Az oktatói értékpreferenciák, a nézetek és a viselkedés jelentősen hatnak a hallgató intellektuális kíváncsiságára, szociális képességeire, érettségére, s nem utolsó sorban az értékrendjére. (Pascarella–Terenzini, 2005; Magyari Beck, 2010) Újabban kerültek a kutatói érdeklődés homlokterébe azok a nem-oktatói szereplők, akik a hallgatói ügyintézés, karriertanácsadás és más támogató szolgáltatások során lépnek kapcsolatba a fiatalokkal, hiszen az utóbbi néhány évtizedben egy új felsőoktatási segítő professzió formálódásának lehetünk tanúi. (Harper–Quaye, 2009)

FOGYASZTÓK VAGY PÁCIENSEK?

A felsőoktatás modern kori átalakulásának legfontosabb mutatója a főként a második világháborút követő, s azóta szüntelenül fokozódó társadalmi igény által ösztönzött expanzió. Miközben a hallgatói részvétel nőtt, a felsőoktatási intéz-

ményrendszer diverzifikálódott, s területenként eltérő módon sajátos intézményi hierarchia alakult ki (intézménytípusok, szektorok, tanulmányi ágak). A hallgatólétszám növekedésével párhuzamosan az intézményen belüli szervezeti komplexitás mértéke is fokozódott. Egyértelmű, hogy a felsőoktatási részvétel további növekedése várható, s az tanulmányi életciklus években kifejezett terjedelme is tovább nyúlik. (Kozma, 2010) Nem mérlegelve most azokat a lényeges problémákat, hogy ennek hatására erősödik-e a társadalmi mobilitás vagy nem, hogy hogyan rendeződik el a társadalmilag sokszínű hallgatóság a különböző régiók és intézmények között, vagy hogy a kurrikulum átstrukturálódása kedvez-e bizonyos társadalmi csoportoknak, az a kérdés foglalkoztat bennünket, hogy vajon valójában ki kitől tanul a felsőoktatásban, és pontosan mit is.

A hallgatói részvétel növekedésével párhuzamosan a hallgatókról alkotott képünk felbontása egyre elnagyoltabbá vált. Magunk is egyetértünk azzal a véleménnyel, mely szerint a felsőoktatás-kutatás jelentős gyengesége, hogy eltűnt belőle a hallgató. (Kozma, 1993; Hrubos, 2006; Altbach, 2009) Azzal, hogy a kutatók a '80-as évektől a felsőoktatás körüli többdimenziós és sokszereplős oktatáspolitikai erőtér makroszintű szereplőinek finom rezdüléseit igyekeznek kitapogatni, nagyobb szerepet kapott a szervezet, a szervezetekből álló rendszer vizsgálata. A felsőoktatás második világháború utáni demokratizálása révén a hallgatók képviselői beleszólást kaptak az intézményi döntéshozatalba és új érdekcsoportok (kisebbségek, nők) jelentek meg a rendszerben, ám a hallgatókat csupán néhány alapvető, statisztikai mutató jeleníti meg a tudományos diskurzusokban.

Noha a hallgatói csoportok új testületi szereplőkként jelentek meg az alkufolyamatokban, úgy tűnik, a kutatók nem találták igazán izgalmasnak szerepük, társadalmi összetételük, kapcsolatrendszerük elemzését. A hallgatók jelen munkában sem nyomásgyakorló csoportként tartanak számot a figyelmünkre. Állításunk szerint anélkül, hogy politikai érdekképviselet útján nyomulnának, vagy az elszemélytelenedés áldozataiként passzivitásba süllyednének, a hallgatók nagyon is aktívan formálják a felsőoktatás arculatát. Sokkal aktívabban, mint a szervezeti vezetők vagy az oktatók gondolnák. Végül is a körükben dől el, milyen egy egyetem vagy egy főiskola, a hallgatói kapcsolatok hálójában létrejön a hallgatói magatartás egy-egy kontextusa, amely valószínűleg erősebben formál, mint bármilyen merész felsőoktatási tanterv vagy innovatív felsőoktatás-pedagógiai módszer. Miközben egy bizonytalan eredetű vízió alapján „hallgatóközpontú" felsőoktatásról beszélünk, fogalmunk sincs, milyenek valójában a hallgatók. (Barakonyi, 2006) Hogyan is néz ki a szakirodalomban ez a praktikumra egyszerűsített hallgatókép? (Kováts, 2009) Kétféle arca van: az egyik felfogásban megrendelő vagy felhasználó, a másik szerint termék. Mindkettő a piac vezérelte felsőoktatás felé vezet bennünket.

Az expanzió hajnalán minden egyes közpénzből eltartott hallgatóra úgy tekintettek, mint akinek humántőkéjébe érdemes befektetni, mert megtérül a közösségnek, hiszen a társadalom minden tagja nyer egy társának képzettebbé válásával. (Amaral, 2008) Az egyik népszerű gazdaságszociológiai felfogás szerint nem mások ők, mint a felsőoktatásban érdekelt partnerek egyike (stakeholder), a felsőoktatási „cég" működését befolyásoló aktorok, önálló döntéssel rendel-

kező érdekcsoport. Döntéseiket a piac láthatatlan keze irányítja, amely megbünteti azokat, akik nem hatékonysági alapon döntenek az intézmények között. Más értelmezések szerint a kormányzatok – az egyén választási szabadságára és a hallgatói érdekekre hivatkozva – a saját, változás iránti igényük érdekében használják fel őket, (Neave, 1998) s mivel a felsőoktatás-politika gazdasági dogmáinak ez a tulajdonosi individualizmus felel meg leginkább, fogyasztóknak nevezi őket. A kritikai megközelítés felhívja a figyelmet arra, hogy habár fogyasztóknak titulálják őket, a társadalmi, történelmi és gazdasági kontextus hatalmi viszonyai révén inkább kiszolgáltatottak, hiszen szociológiai értelemben nem döntésre képes felnőttek, döntésük nem racionális, hiányos és aszimmetrikus információkkal rendelkeznek, a tanulmányok finanszírozásának különböző formái valamint a közoktatás és a felsőoktatásba jutás társadalmilag szelektív karaktere miatt nem tiszták a versenyfeltételek. (Amaral, 2008)

Az ipari modell szerint terméknek tekintett hallgató akkor válik kutatási témává, mikor lekerülve a futószalagról a munkapiacra dobják. (Róbert, 2002; Derényi, 2010; Varga, 2010; Polónyi, 2010; Tóth–Várhalmi, 2010) Így az intézmény is csupán a sztenderdizált technológia egyik gyártási helyszíneként jön számításba. Ezen a téren a hazai szakirodalomban több, részletekbe menő empirikus vizsgálattal találkozunk (pl., Híves, 2006; Czakó et al., 2008; Fábri, 2009; Polyacskó, 2009; Kun, 2009). Ezekben a kutatásokban a diploma rövidtávú munkapiaci beválthatósága kerül a figyelem középpontjába. Azonban közben a tanulásból a munkába lépés átmeneti szakasza megnyúlt, s a határozott munkába állás intenciójával rendelkezők aránya csökkent a hallgatók körében. (Róbert, 2002; Varga, 2010) Differenciáltabb hallgatóképpel dolgozik az a modell, amely a kórházak pácienseihez hasonlítja a hallgatót. Ez a szemlélet a hallgató belépéskori és kilépéskori mutatóit egyaránt fontosnak tartja, s egymáshoz viszonyítja, az intézményi folyamatok elején felvett diagnózisra alapozott prognózis jegyében kezeli, majd a változást méri. (Astin, 1993) Kutatásunkhoz közel áll az a szemlélet, amely a felsőoktatás intézményi hatásának megragadását keresi, azonban az e téren domináns paradigmával szemben intézményi strukturális vonások helyett az intézményi közösségbe való beágyazódás révén érvényesülő kulturális hatásoknak tulajdonítunk jelentős szerepet.

HALLGATÓI ÉRTELMEZŐ KÖZÖSSÉGEK

A hallgatói csoportok közötti különbségek vizsgálatának aktualitása azzal párhuzamosan nőtt, ahogy az eddig homogén társadalmi hátterű hallgatóság egyre sokszínűbbé vált. (Meleg–Rezsőházy, 1989; Forray, 2003; Forray–Kozma, 2008; Ceglédi, 2009; Engler, 2010; Fábri, 2010; Veroszta, 2010b) A szakirodalom az újonnan felsőoktatásba kapcsolódó rétegeket összefoglalóan nem-tradicionális hallgatóknak nevezi. (Harper–Quaye 2009) Egyesek szerint az ő megjelenésükkel magyarázható, hogy összeomlott a egységes hallgatói kultúra. (Altbach, 2009)

Nézetünk szerint a közös kultúra helyét az intézményekben a sokféle értelmező közösség valóságkonstrukcióinak néha egymással ellentétes irányú diffú-

ziója veszi át. A hallgatói céltudatosság és teljesítményorientáltság láthatatlan keze helyett baráti kezek segítik az eligazodásban felsőoktatás hallgatóját, (Riesman, 1983:196) aki leginkább társaitól tanul. Elsősorban azt tanulja meg, mik a releváns kérdések, mi a számít ezekre érvényes válasznak, s a mertoni de jure szabályok mellett, vagy éppen helyett elsajátítja a de facto szabályokat is. (Becher, 1989) A kortárscsoport napirendalkotó szerepe a hallgatótársadalomban meghatározó erejű, az elvárásoknak való megfelelés igénye, a másoktól érkező jelzések fogadására élesített s a konformitásra ösztönző „radar" erősebben hat, (Riesman, 1983:81) mint a magas teljesítményre törekvés, a belső tudatosság versengésre ösztönző „iránytűje". (Riesman, 1983:76) Ennek hatására a felsőfokú tanulmányok hagyományos intrinsic céljainak, értékeinek primátusa megkérdőjeleződik, s a „kortársak ítélőszékének" elvárásaihoz képest válik normaszegővé, anómiássá vagy autonómmá az egyén. (Riesman, 1983:130)

A felsőoktatás kéteciklusúvá válása után kialakult helyzetben egyes régiók felsőoktatási alrendszereiben több kampusznyi aggregátum keletkezik relatíve alacsonyabb státusú, kulturális tőkével gyengébben ellátott hallgatókból. Mivel ezekben az intézményekben a hallgatói kapcsolathálókban közös kontextuális értelmezések születnek, lényeges kérdésnek tartjuk, hogy milyen társas együttesek jönnek létre a felsőoktatásban, beszélhetünk-e a hallgatói nézetekből, értékrendből összeálló legalább hosszabb-rövidebb ideig stabilan kitapintható kampuszkultúráról.

Érdeklődésünk homlokterében az áll, hogy milyen kapcsolati erőforrások jellemzik azt a felsőoktatási intézményi kontextust, amelyben a hallgatók leginkább képesek előrelépni. Nézetünk szerint az egyes hallgatói kapcsolatok, kapcsolathálók (akár a kapcsolatok formai, akár tartalmi jellemzőit tekintjük) olyan vonásokkal ruházzák fel egy intézmény, kar vagy kampusz társadalmát, amelyek legalább olyan fontos szerepet töltenek be a hallgató egyetemi fejlődésében, pályafutásában, eredményességének alakulásában, mint a társadalmi meghatározottságok, a strukturális tényezők és a tervezett hatásmechanizmusok összessége.

A hallgatói kapcsolathálók működésének egyik legizgalmasabb dilemmája, hogy a hallgató intézményen belüli és kívüli kapcsolatainak erőviszonyai milyen befolyással bírnak a hallgató eredményességére, vagyis a hallgató korábbi, külső társas környezetéből származó többféle érték és magatartásminta egyikét megerősítő, lehorgonyzás vagy konverzió történik-e a felsőoktatási intézmény társadalmával való kapcsolatok hatására. (Feldman–Newcomb, 1969; Kálmán, 2009) Mindez a nem-tradicionális hallgatók körében fokozott figyelmet érdemel.

Ezt a kérdést munkánkban az akadémiai beágyazottság fogalmának és tipológiájának megalkotása során gondoltuk tovább. A beágyazottság gazdaságszociológiai eredetű, de Coleman szerint az oktatáskutatásban is kulcsfontosságú fogalma azért értékes számunkra, mert megkülönbözteti egymástól a kapcsolathálózatok formális és kulturális oldalát, s azt a viszonylatot is, hogy az adott kapcsolatháló a szélesebb társadalom struktúráiban milyen helyet foglal el. (Coleman, 1988; Granovetter, 1994; Szántó, 1994) Az akadémiai beágyazottságon tehát azt értjük, hogy az egyén milyen mértékben és minőségben kötődik az intézményi keretek között létező konkrét közösségéhez.

Az akadémiai beágyazottság vizsgálatánál a granovetteri koncepcióból kiindulva a hallgatók relációs beágyazottsága képezte az egyik elemzett dimenziót. Ennek koordinátái között annak alapján helyeztük el az hallgatókat, hogy a felsőoktatás inter- és intragenerációs kapcsolathálóiban valamint a tevékenységek és a referencia alapjául szolgáló magatartásminták tekintetében milyen kötődések jellemzik őket. Granovetter elméletét továbbgondolva az akadémiai beágyazottság másik dimenziójának vizsgálatakor arra kérdeztünk rá, hogy a személyes kapcsolataival körülvett egyén milyen szélesebb kapcsolati struktúrákkal jellemezhető intézményi környezetben helyezkedik el. A beágyazottság korábbi társadalomtudományi megközelítéseit is magába olvasztó granovetteri koncepció szerint további jelentős dimenziót képezhet a hallgatóknak a környezetükben domináns értékekhez, normákhoz, magatartásmintákhoz való viszonyulása, az ehhez való illeszkedésük, konformálódásuk, amit kulturális beágyazottságnak nevezünk.

A beágyazottság dimenzióinak elkülönített vizsgálata alkalmas fogalmi keretet kínált számunkra a hallgatók intézményi és intézményen kívüli közösségekhez való viszonyának elemzéséhez, mivel a kapcsolathálókkal foglalkozó tipológiák ritkán érzékenyek a tartalmi és a formai dimenziók elkülönített vizsgálatára. Az akadémiai beágyazottság dimenzióinak meghatározását megfelelő eszköznek tartjuk az intézményi környezetben domináns valóságkonstrukciók karakterének megragadására és a különböző relációs beágyazottsággal jellemezhető hallgatói csoportokra gyakorolt hatásának elemzésére.

Megközelítésünk tehát a hallgatói szocializáció és a kampuszhatás koncepcióihoz áll közel, ezeket gondolja tovább abból a nézőpontból, ami a közoktatási kutatásokban is termékenynek bizonyult, azaz arra a kérdésre keres választ, hogy a hallgató kapcsolatai milyen módon befolyásolják tanulmányi pályafutását. A felsőoktatásra tekintve sokkal inkább hosszú távú átfogó nevelési hatás nyomait keressük, mint a közvetlen, de nagyon forgandó munkapiaci szerencse megragadására való pillanatnyi és látszólagos alkalmassá tétel esélyét.

A felsőoktatási szakirodalom kedveli az előrejelzéseket. (Kozma, 2002; Vass, 2010; Ollé, 2010; Magyari Beck, 2010; Bessenyei, 2010) A felsőoktatási intézményekről szóló jóslatok egyik részéből az a jövőkép bontakozik ki, hogy nemsokára csak virtuális kampuszokon klikkelgethetünk, másikból pedig az, hogy a lábbal szavazó és a legjobb szolgáltatást választó hallgatók miatt elhagyott rombuletekké válhatnak egyes intézmények. (Berács et al., 2009) Mielőtt már csak néhány piacvezető vagy virtuális kampuszon lehetne körülnézni, talán az utolsó pillanatban vegyük szemügyre néhány átlagos kampuszon élő közösség belső világát!

II. A hallgatói szocializáció: új megközelítések

Ebben a fejezetben amellett érvelünk, hogy a hallgatók felsőoktatási szocializációjáról szóló koncepciókat a hallgatótársadalom összetételének és helyzetének valamint az oktatás szerkezetének változásai miatt felül kell vizsgálni. E felülvizsgálat során a szocializációs elméletek érzékenységének finomodása segítségünkre van abban, hogy a felsőoktatásban végbemenő folyamatokat teljesebben és reálisabban lássuk. A bevezető fejezetben a felsőoktatás változásainak főbb hangsúlyait, az oktató- és a hallgatótársadalom átalakuló karakterének kontextusát és megközelítési lehetőségeit tekintettük át. Megállapítottuk, hogy a felsőoktatás korábbi funkcióinak dekonstrukciója és a jelentős funkcionális újradefiniálása nyomán a hallgatók a korábbitól eltérő szerepbe kerültek, miközben az érintett társadalmi csoport életkori és társadalmi összetétele, felsőoktatási választásaival, pályaterveivel kapcsolatos mozgástere és tudatossága eltérő kontextust hozott létre. Nyilvánvaló, hogy ezek a változások lényegileg új környezetet teremtettek a felsőoktatásba belépők szocializációjához. A hallgatói szocializáció modelljeinek elemzésekor elsősorban az áll érdeklődésünk homlokterében, hogy mennyiben képesek ezek az elméletek a kortárs és közvetlen környezet társas hatásainak megragadására.

A HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ KUTATÁSA

A vizsgált folyamat elnevezése a különböző munkákban általában felsőoktatási, akadémiai vagy konkrét intézményi jellegre utal (Hochschulsozialization, academic socialization, on-campus socialization, socialization of university/college students), ritkábban hallgatói szocializáció (socialization of students,/under/graduate socialization). Mi a kínálkozók közül szándékosan nem a felsőoktatási, hanem a hallgatói szocializáció kifejezést választottuk, jelezve ezzel, hogy a folyamatnak kevésbé a formális, szervezeti oldala, hanem inkább az informális vonulata áll érdeklődésünk középpontjában. Mindezt azért hangsúlyozzuk, mert a hallgatói szocializáció tárgyalásakor az első kérdések egyike éppen az, hogy milyen kultúra elsajátításáról van szó. Ahogy fentebb láttuk, nem vitás, hogy az akadémiai kultúra egységesnek tűnő eszményének differenciálódása jelentős mértékben hatott a hallgatói kapcsolat- és szereprendszerre. Mivel a kultúra társadalmi

konstrukció, az akadémiai kultúra sem áthagyományozott vagy elsajátított egész, amelyben zárt megbonthatatlan rendszerben kívülről meghatározott tartalmakat sajátít el a belépő hallgató. Azon a véleményen vagyunk, hogy a hallgatói szocializáció inkább inkulturáció abban az értelemben, hogy a kommunikációs formák, szabályok és rituálék elsajátítása, a gyakorlati tudás cselekvő, aktív belsővé tétele zajlik, amelyben az egyén belépése előtti hallgatói kultúra legfeljebb koordinációs forrásként szolgál számára. (Huber, 1991)

A hallgatói szocializáció kutatói abban lényegében egyetértenek, hogy a vizsgált fogalom a felsőoktatási hallgatóvá válás folyamatát tartalmazza, azonban annak megítélése már differenciálja az elméleti megközelítéseket, hogy mely közösségbe nyílik belépés a hallgatói szocializáció révén. A koncepciók egy olyan kontinuumon helyezkednek el, amelynek egyik végpontján a társadalom széles körei, másik végpontján egy szakmai vagy hallgatói szubkultúra kisebb létszámú közösségei állnak. Legszélesebb értelmezésben a felsőfokú stúdiumok alatt végbemenő felsőoktatási szocializáció az egyén társadalmi lénnyé válásának egy sajátos szelete, (Huber, 1991) amely – ahogy a konstruktivista szellemű fogalom-meghatározás utal is erre – „egy már szocializált személyt társadalma objektív világának valamely új metszetébe bevezet". (Berger–Luckmann, 1998:183) E koncepció szerint a felsőoktatásba lépéssel az egyént egy újabb társadalmi világ dialektikájában való részvételbe vezetik be. A kritikai interpretációk szerint, mivel a társadalom hatalmi struktúrája, sőt egyes szerzők szerint férficentrikus kultúrája transzformálódik az oktatási rendszerbe, így ezek a legfontosabb tartalmak, amelyeket a hallgató elsajátít. (Huber, 1991; Tierney, 2000; Engler, 2006) Tartalmilag ehhez a tágas értelmezéshez áll közel az amerikai szakirodalom egyik vonulata, mely szerint nem intézményi vagy szakmai, hanem a széles társadalomba való belépésről beszélünk itt, ezért a felsőoktatással szemben hagyományos elvárás a szélesebb értelemben vett (diplomás) állampolgári szerepre való előkészítés. (Chickering et al., 1981; Pascarella–Terenzini, 2005)

Elterjedt, azonban jelen társadalmi körülmények között csak megszorításokkal tartható meghatározás szerint a felsőoktatási szocializáció a szakmai szocializáció anticipáló szakaszával azonosítható. (Huber, 1991; S. Faragó, 1986; Weidman et al., 2001) A tengerentúli szakirodalomban azonban ez az értelmezés csak a felsőoktatás legutolsó képzési fázisába lépők esetében merül fel, az alsóbb szinteken inkább a hallgatói szerep elsajátítása a központi kérdés.

Az előbbi, makroszinten mérlegelőkhöz képest szűkebb horizontú, szervezetszociológiai megközelítésben a felsőoktatási szocializáció célpontja egy konkrét szervezetben való teljes jogú tagság elnyerése, melynek eredménye, hogy az új tag célja a szervezeté alá rendelődik. Ennek során elsajátítja a döntéshozatal, a hatalmi és a konfliktusfolyamatok valamint az előrelépési struktúrák legfontosabb szabályait. A szocializáció ebben az esetben interpretálható úgy, mint szimbolikus válasz a szervezeti elvárásokra. (Clark, 1972)

A felsőoktatási beilleszkedésre összpontosító hallgatói szocializáció koncepció másik oldala a szervezet informális oldalát tartja szem előtt. Az egyetem vagy főiskola társas közegébe való beilleszkedést definiálja hallgatói szocializá-

cióként, s elsősorban a hallgató magával hozott meggyőződéseinek, elvárásainak, attitűdjeinek az intézményi kultúrával való párbeszédére koncentrál. (Weidman–Stein, 2003) Lényegesnek tartjuk azt az észrevételt, hogy a hallgatói kultúra informális tananyaga az intézményi hagyományok és magatartásminták mellett „az oktatók rendelkezéseivel szembeni reagálási módokat" is tartalmaz. (Szczepanski, 1969:73) Több koncepció a hallgatók diszciplináris, tanszéki szubkultúrába vagy a hallgatótársadalom sokszínű klaszterrendszerének egyik kisebb csoportjába való bekapcsolódást tartja hallgatói szocializációnak, melynek lényege az, hogy az új csoportokba lépő a magatartását az új elvárásaikhoz igazítja, hogy elsajátítsa az adott társadalmi közegben elérhető társas partnerekkel való kommunikálás képességét. (Huber, 1991; Engler, 2006; Szczepanski, 1969) Így a hallgató diszciplináris identitást alakít ki, elhatárolódik a többi tanszéki társadalomtól, és azt külső csoportként kezdi nyilvántartani. (Becher, 1989) Összességében tehát nincs konszenzus abban a tekintetben, hogy a hallgatók szocializációjáról beszélve milyen közösségbe való elépésre gondolnak a kutatók.

Izgalmas kérdéskör a hallgatói szocializáció kutatásának diszciplináris besorolása. A hallgatói szocializációval kapcsolatos elméleti modellek több tudományterület, a szociálpszichológia, a nevelés-, oktatás- és tudásszociológia, az ifjúságszociológia, az etnográfia és a közgazdaságtan gondolkodásmódját is magukon viselik. Nyilvánvaló, hogy minden említett diszciplína a magára jellemző kérdésfelvetést, episztemológiát és metodológiát alkalmaz vizsgálódása közben. A felsőoktatási szocializáció Newcomb Bennington College vizsgálataitól kezdve a szociálpszichológia kedvelt területe. (Feldman–Newcomb, 1969) Ezek a vizsgálatok kezdetben arra koncentráltak, hogy hogyan hat az egyén gondolkodásmódjára, politikai, vallási attitűdjeire a felsőoktatásba lépés, később az került a fókuszba, hogy az egyénnek milyen személyiségstruktúrával, tulajdonságokkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy jól alkalmazkodjon a felsőoktatási környezethez és kialakuljon benne a hallgatói identitás.

Az alapvetően személyiségfejlődésre összpontosító nézetek hatására az is kérdéssé vált, hogy vajon a hallgatói szocializáció a teljes személyiséget érinti-e, vagy csak a személyiség társas élettel összefüggő részeit. (Chickering et al., 1981) A mi elemzési szempontunkból azonban az még lényegesebb, hogy a pszichológiai megközelítés általánosabb társadalomképpel számol, míg a nevelésszociológusok inkább a szocializációs ágensekre, a célcsoport kultúrájának elsajátítását befolyásoló tényezőkre fektetik a hangsúlyt. Így arra koncentrálnak, hogy milyen társadalmi szabályszerűségei vannak a hallgatói szerep elsajátításának, s a különböző demográfiai, társadalmi hátterű és változatos iskolai előéletű hallgatók számára milyen eltérő kihívásokat jelent, s milyen esélyeket ígér a sikeres szerepbetöltés. (Meleg–Rezsőházy, 1989; Forray, 2003; Forray–Kozma, 2008; Reay et al., 2009; Pusztai, 2009a; Engler, 2010;)

A szervezetszociológiai szempontú munkák a szervezeti jellemzőket veszik górcső alá aszerint, hogy a felsőoktatási szervezetrendszer vagy a felsőoktatási intézmények milyen tulajdonságai segítik a hallgatói szocializációt. Elsősorban az oktatói munka speciális intézményi jellemzőit keresve derült ki az, hogy a különböző akadémiai státusú intézményekben oktatók nem egyformán tekintenek

az oktatómunkára, eltérően kezelik hallgatóikat, s nem egyforma kommunikációs mintázatok jellemzik a különböző intézménytípusokat.[5] (Clark, 1987) Később e kutatások tapasztalataiból nőtt ki az oktatáspolitikának az az iránya, amely a felsőoktatási intézmény hallgatói szocializációt segítő tevékenységét, a hallgatói ügyek menedzsmentjét látja el kutatási eredményekre alapozott szervezetfejlesztési támogatással. (Harper–Quaye, 2009) Ennek a praktikusabb iránynak az utóbbi időben tapasztalható elterjedése azzal magyarázható, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával egyre fontosabb oktatáspolitikai kérdéssé vált az, hogy mi történjen a hallgatóval annak érdekében, hogy a felsőoktatási szervezet jobban tudjon hatni rá, azaz a szervezet jobban elérje célját. (Harper–Quaye, 2009)

A hallgatói tömegek felsőoktatásba kerülése azonban nemcsak a különböző nemű, életkorú és társadalmi rétegekből származó hallgatók integrálása és felsőoktatási eredményességhez való egyenlő hozzájutási lehetőségei miatt tartogatott több feladatot a kutatóknak. Mivel a hallgatói szocializációt a legtöbb szerző valamilyen tanulási és/vagy nevelési folyamatnak vagy több tanulási, nevelési periódus összességének tartja, a kérdés didaktikai megközelítése központi jelentőségű. Felmerülhet a tantervben tervezett hatások elérésének vagy a felsőfokú tanulmányok végzésére felkészítő kiegészítő kurrikulum eredményeinek vizsgálata, azonban a hallgatók esetében olyan széles a szocializáció hatásrendszere, hogy a kutatók úgy vélték, a képzési tartalmak és módszerek már a nyolcvanas években is csak áttételesen járultak hozzá a hallgatóvá formálódáshoz. (S. Faragó, 1986) A különböző bemeneti jellemzőkkel rendelkező hallgatókra gyakorolt pedagógiai hatás elérése kapcsán egy sor kérdés foglalkoztatja a kutatókat. Ezek közül a legfontosabbak azzal foglalkoznak, hogy a felsőoktatásnak a hallgatói tudás és képességek milyen széles rétegeit kell elérnie, (Chickering et al., 1981; S. Faragó, 1986; Astin, 1993; Pascarella–Terenzini, 2005) illetve az, hogy milyen módszerek, munkaformák tehetik hatékonyabbá az oktatást a felsőfokú intézményekben. (Tinto, 1997) Más nézet szerint nem az intézményi oldalon, hanem a hallgatói oldalon konstruálódnak az érvényes célok, a hallgatói szocializáció tartalma az akadémiai tudás és nyelv folyamatos egyéni felfedezése. (Bartholomae, 1985; Picard, 2006)

Miközben a szocializációt szociális tanulásnak is nevezik, (Brezinka, 1994) eltérő nézetek alakultak ki a szociális jelző értelmezése körül, mely egyrészt arra utal, hogy társas közegben, a társakkal folytatott interakció közben megy végbe a tanulás, másrészt pedig arra, hogy társadalmi nyomás tartja ellenőrzés alatt beteljesülését. Emellett nem mellőzhető az az értelmezés sem, amely magának a társas közegnek az új belépők hatására történő átformálódására s ennek a tagokra való visszahatására vonatkozik. Ez utóbbi megfontolások a tudásszociológia azon következtetéseiből indulnak ki, mely szerint az egyéni megismerés folyamata elválaszthatatlan a konkrét társadalmi környezettől. A hallgatói szubkultúra kutatásainak egy része arra törekszik, hogy rekonstruálja a társa-

5 Clark azt tapasztalta, hogy az oktatók elsősorban egymás elismerését kívánják elnyerni, ezért minél fontosabb szerepet tölt be a kutatás egy intézményben, annál kevésbé veszik észre a hallgatókat. (Clark, 1987)

dalmilag meghatározott megismerés e folyamatait. (Huber, 1991) A felsőoktatásba lépést kultúratanulásként felfogó etnográfiai vizsgálatok nemcsak önmagukban értékesek, hanem rendkívüli ösztönzést adtak a kvantitatív szemléletű kutatások problémaérzékenységének finomodásához, (Huber, 1991; Bryson–Hand, 2007) s sok elméleti koncepció kiindulópontjául is szolgáltak. (Becher, 1989; Tinto, 1993)

A közgazdászokat a felsőoktatási szolgáltatásokkal kapcsolatos értékesítési esélyek mérlegelése, ugyanazon intézmény képzéseire irányuló „újravásárlási hajlandóság" kialakulása szempontjából érdekli a hallgatói szocializáció, amely sikere esetén egyfajta márkahűség kialakulását serkentheti, s széles hallgatói keresletet biztosít. (Mihály, 2008) Habár az elméletek és a kutatási tapasztalatok széles körét igyekeztünk megvizsgálni, érdeklődésünk elsősorban a nevelésszociológiai szempontú vagy ezt a szempontot is magában foglaló megközelítésekre irányul.

A hallgatói szocializáció elméleteit abból a szempontból is vizsgálhatjuk, hogy mennyire tesztelhetők empirikusan. Különösen a szélesre tárt értelmezések között – amelyek szerint a szocializáció hatótényezői magukban foglalják a múltbeli társas tapasztalatok kvázi összességét – több olyannal találkozunk, amelyek esetén hipotetikus konstrukciókkal állunk szemben. Ezeket szerzőik nem is kísérlik meg ellenőrizni. (Hurrelmann–Ulrich, 1991; Brezinka, 1994) A nehézségeket egyesek szerint elsősorban a környezet személyiségre gyakorolt hatásának azonosítása okozza, miközben a társadalmi és kulturális környezet számos tényezője többé-kevésbé pontosan megragadható. (Brezinka, 1994) Mások szerint maga a felsőoktatási környezet is fekete dobozként működik, amelyben nem tudni, mi történik. Sokkal inkább annak környezete, a család, az intézményen kívüli kortárscsoportbeli tagság, a munka világa az, aminek befolyása feltárható. (Huber, 1991) A másik problémát a hallgatói szocializáció folyamatjellegének komplikált megközelíthetősége jelenti, vagyis az, hogy általában csupán a folyamat eredménye nyomán fogalmazódik meg a törekvés annak rekonstruálására, a kezdőpont és a hatóerők azonosítására, s felvethető a kérdés, hogy milyen kontroll szükséges vagy lehetséges a hallgatói szocializáció tanulmányozásakor. (Pascarella–Terenzini, 2005)

Ha fontolóra vesszük, hogy a hallgatói szocializáció kutatása mennyiben igényel speciális empirikus apparátust, azokkal a hallgatói kutatásokkal hasonlíthatjuk össze, amelyek a rekrutáció, társadalmi helyzet, hallgatói karrier, a kapcsolatok, életmód vizsgálatára koncentrálnak, s kevésbé érdeklődnek az egyébként is nehezen operacionalizálható személyes, társas átalakulás feltárása iránt. A nyolcvanas évekig a szabadidő, az életmód, a pályaszocializáció, a lemorzsolódás, a hallgatók patronálása, a hallgatók élet- és munkakörülményei terén Európában, sőt térségünkben is voltak ismételt keresztmetszeti vagy longitudinális vizsgálatok. (S. Faragó, 1986) A későbbi munkák elsősorban a felsőoktatás aktuális társadalmi, oktatáspolitikai problémáira koncentrálnak, elméleti horizontjuk általában szűkebb, empirikus koncepciójuk ritkán longitudinális. A fent említett ismeretelméleti megfontolásokon túl, ezek miatt is kevés olyan hallgatói vizsgálat áll rendelkezésünkre, amely képes rekonstruálni, mik voltak a felsőoktatásba lépés előtt már működésbe lépő szocializációs hatások és a magatar-

tás jellemzői, valamint a diszpozíciók milyen változásai és egymásra hatásai mentek végbe a felsőoktatási környezet hatására.

A hallgatói szocializáció kérdéskörébe jelentős betekintést nyújtanak az intézményi hatás kiterjedt országos szintű longitudinális vizsgálatai az Egyesült Államokban. (Kuh, 1995; Weidman et al., 2001; Pascarella–Terenzini, 2005) Európában elsősorban a társadalmi reprodukció, a pályaszocializáció és a tanulmányi tapasztalatok kutatásával összefüggésben kerül elő a hallgatói szocializáció kérdése. Emellett a kisebb célcsoportokra vonatkozó, sokszor kvalitatív, interpretatív módszereknek, az ökológiai megközelítésnek van hagyománya (a hallgatói szabadidős és tanulási környezetben végzett megfigyelések, mélyinterjúk, fókuszbeszélgetések és dokumentumelemzés). Ezek érzékenyek a hallgatói gondolkodásmód változására, s képesek rákérdezni a lezártnak hitt jelentési sémákra is. (Dippelhofer–Stiem, 1986; Huber, 1991; Bryson–Hand, 2007) Az átalakult társadalmi és felsőoktatási körülmények között a hallgatói szocializáció intézményi szintű szervezetelemzési valamint kapcsolati szempontú megközelítése is perspektivikusnak tűnik. (Huber, 1991)

A hallgatói szocializáció kutatási kérdéseinek pontos megfogalmazását és diszciplináris leválasztását bonyolulttá teszi a hallgatói szocializáció fogalmának már a fentiekben is felvillantott sokdimenziós jellege. Ez abban a vonatkozásban is figyelmet érdemel, hogy eltérő vélekedések vannak forgalomban arról, hogy ki a szocializáció alanya és tárgya, van-e, s ha igen, mi a célja a folyamatnak, valamint hogy van-e időbeli lehatárolhatósága.

A hallgatói szocializáció elméleti megközelítései is elsősorban aszerint tipizálhatók, hogy eredmény- vagy folyamatközpontúak-e, (Brezinka, 1994) azaz az újonc hallgatói közösségbe való beilleszkedésének menetére, szakaszaira, hatásgyakorlóira koncentrálnak, vagy inkább az elérni kívánt hallgatói eszmény komponenseire és forrására. Az elméletek közötti másik lényeges szeparációs felület az, hogy az új belépő hallgatót mennyire tekintik az események aktív részesének vagy passzív elszenvedőjének. A harmadik, s számunkra kiemelten fontos tipológiaalkotási lehetőség az elemzés egyénközpontúsága vagy a befogadó közeg felőli megközelítése megkülönböztetésében rejlik. Természetesen a csoportosítási szempontok között többszörös összefüggés mutatható ki, hiszen például az eredményközpontú modellek gyakran passzívabb hallgatóképpel dolgoznak, ugyanakkor a környezetre koncentráló modellek érvelhetnek ugyanúgy a társas közeg által megfogalmazott eszmény társadalmi eredetével és funkciójával, mint a folyamat kölcsönös interakciókra való építettségével is.

FOLYAMAT VAGY EREDMÉNY?

Természetesen magát a hallgatói szocializáció folyamatjellegét lényegében nem vonja kétségbe a kutatótársadalom egyetlen tagja sem, azonban abban a tekintetben kitapinthatók határozott véleménykülönbségek, hogy a folyamatra magára több-kevesebb figyelmet fordítva a hallgatói szocializáció célpontját tekintik-e központi kérdésnek. A Durkheim szellemében megfogalmazott hallgatói

szocializáció-értelmezés révén az egyetem, főiskola az adott társadalomban honos vezető vagy értelmiségi eszményt közvetíti a felsőoktatási magatartásminták elsajátítása révén, az ezzel a feladattal kapcsolatos fogalmak, jelentések és normák inkorporálásával megalkotja az egyénben a társadalmi lényt. (Durkheim, 1980)

Az eredmény tekintetében a kérdés általában az, hogy társadalmilag, kulturálisan mennyire stabil, állandó és alaposan körvonalazott cél irányában megy-e végbe a folyamat. Az eredmény-koncepciók közötti különbségek egyik pólusa inkább stabil és határozott, a másik végpontja alkalmi: individualizált vagy környezetfüggő hallgatóképben gondolkozik. (Huber, 1991; Weidman et al., 2001) Ritkán fordul elő, hogy a szerzők nyíltan szembesülnek ezzel a kérdéssel, azonban világosan elkülöníthető egy olyan felfogás, amely az újoncot az „eszményi hallgatóhoz" méri, ami mögött valamilyen stabil, általában tradicionális felsőoktatási modell koncepciója áll. (Szczepanski, 1962; Weidman et al., 2001)

A szocializáció rekonstrukciós felfogása Parsons szerepelméleti műhelyének nyomait hordja magán, lényegében a sztenderdizált hallgatói szerep, magatartásminták és normák adaptációjával számol. A hallgatók akadémiai szocializációjának hétköznapi pedagógiai szempontú megközelítését gyakran éri kritika, mert eszerint a folyamat akkor eredményes, ha a hallgató képes asszimilálódni és pozitívan viszonyulni a felsőoktatási környezethez: kialakítani a tanulási stratégiáját, az oktatók iránti pozitív attitűdjeit, eljárni az előadásokra és megérteni azokat, részt venni az extrakurrikuláris programokban, mentort találni, használni a tanulást támogató intézményi infrastruktúrát, egyetemi polgárként is részt venni az érdekképviseletben. Ezek az indikátorok a hegemón akadémiai kultúrával való azonosulást mérik normatív módon, azonban a pedagógiában a sikeres vagy sikertelen közvetítés dichotómiája mentén definiálható a szocializáció eredményessége. (Picard, 2006) Mivel e felfogás szerint a szerepnek való megfelelés élvez központi szerepet, a hallgató feladata betölteni az előírt szereppel járó kötelezettséget, megfelelni a normák rajta kívül álló objektív valóságának. Így elsősorban azokat a tényezőket elemzik, amelyek a szerepbetöltést nehezítik vagy könnyítik, azaz a korábbi középiskolai tanulói és a felsőoktatási hallgatói szerepek kontinuitását, a korábbi tanulói vagy családi szerepekből való kilépés sikerességét, a szerepelvárások deklaráltságát valamint a hallgatói szerepbetöltés kontrollját, akár azáltal is, hogy a befolyásoló ágensek között létezik-e állandó interakció és konszenzus. (Stark et al., 1986; S. Faragó, 1986) A hallgatói anómiát és lemorzsolódást ebben a modellben a sikertelen szocializáció eredményének tartják, holott lehet, hogy éppen a hallgatótársadalomban honos normák eredményes befogadása nyomán alakul ki az, amit más szemszögből az akadémiai normák megszegéseként értelmezünk. Amennyiben többé-kevésbé időtlen, a konkrét körülményektől (az intézmény típusa, a képzés szintje, a hallgatók társadalmi, regionális összetétele) független hallgatói szerepelvárásokkal mérik a hallgatói szocializáció sikerét, erre a koncepcióra is áll a „túlszocializáltság" Coleman-i kritikája, (Coleman, 1988) mert merevvé, normatívvá és ezáltal könnyen elvéthetővé teszi a szocializáció célpontját.

Ez a „túlszocializált" hallgatókép azért is jelent problémát, mert érzéketlen az egyéni tudás, helyzetértelmezések és döntések, valamint a mikrokörnyezeti

szereprealizálás hatásmechanizmusaival szemben, amelyekre inkább az individuum-hangsúlyú és a mikrokörnyezeti súlypontú elméletek fogékonyak. A konstruktivista felfogás szerint a felsőoktatásban a hallgatóval aktuálisan kapcsolatban álló, konkrét szignifikáns másoktól ered a konstruált valóság, amelynek elsajátítása és megőrzése nem könnyű, hisz a korábban internalizált valósághoz képest kevésbé mélyen gyökerezik a hallgatói tudatban. A hallgatói szerep tartalmának internalizálása során a tartalmak a már meglevő valóságra rakódnak rá. (Berger–Luckmann, 1998) Ebben a megközelítésben is felmerül a konzisztencia kérdése, vagyis a szocializáció eredményét befolyásolja a két világ összehangolhatósága.

Az eredmény-koncepció stabil vagy rugalmas volta, szűkebb vagy tágabb (tudás, képességek és mentalitás elsajátítása) értelmezése esetén a szocializáció eredményéről van szó. A szocializációs elméletek eredményekre vonatkozó koncepciói abból a szempontból is csoportosíthatók, hogy egy konkrétabb tananyag, ismeretanyag, a tudás, a szakértelem elsajátítása képezi-e a célpontot vagy inkább értékek, attitűdök, diszpozíciók kialakulása, sőt egy szélesebb értelemben vett emberkép megközelítése. (Chickering et al., 1981; Weidman et al., 2001) Ez nagymértékben összefügg azzal, hogy az elmélet a felsőoktatásnak tulajdonított funkciók milyen konstrukciójából illetve végső soron milyen társadalom-felfogásból indul ki. Egyik értelmezés szerint a tudáselsajátítás fogalmához a szakmai tudás és képességek köre tartozik, azonban szélesebb értelmezésben emellett a normatudatosság valamint a hallgatói és szakmai szereppel kapcsolatos legfőbb problémák és ideológiai hozzáállás is a közvetített tartalmak része. (Weidman et al., 2001) A hallgatói szocializáció eredményközpontú megközelítései ritkán számolnak azzal, hogy a társadalom vagy az akadémiai szereplők részéről véleménykülönbségek lehetnek a folyamat eredményének meghatározásában, azt is ritkán latolgatják, hogy a hallgatók egységesen illetve objektíven érzékelik-e a szerepelsajátításukkal kapcsolatos elvárásokat, s hogy a heterogén hallgatótársadalomban a szándékolt és tényleges eredmény közötti távolság milyen variációi jöhetnek létre.

Az eredmény kapcsán mutatkozik meg az elméleti megközelítések között az a lényegbe vágó eltérés is, hogy az elsajátítandó szerep kiszorítja-e a korábbi szocializációk eredményét (Weidman és társai kiilleszkedésről beszélnek) vagy csak korrigálja, kiegészíti azt. Természetesen az ezzel kapcsolatos állásfoglalás összefügg azzal, hogy mennyire tulajdonítunk determinisztikus erőt a gyermekkori vagy elsődleges szocializációnak, felülírható-e az vagy sem, s ha igen, mekkora befolyás szükséges ehhez: könnyedén, rugalmasan történik, vagy megrendítő hatások szükségesek a világok cseréjéhez, a reszocializációhoz. (Berger–Luckman, 1998) Szczepanski koncepciójában megengedi, hogy a hallgatónak sokszor kompromisszumok kötésére, értékeiről való lemondásra van szüksége, miközben újakat szerez. (Szczepanski, 1969) Bourdieu és Passeron nemcsak azt hangsúlyozza, hogy az osztályviszonyok bevésése a felsőoktatási szocializáció fő tananyaga, hanem ezzel párhuzamosan dekulturációt és reedukációt is említ a hallgató társadalmi helyzetétől függően, ami a korábban elsajátított kultúra kiszorítására vagy annak kísérletére utal. (Bourdieu–Passeron, 1977) Erre a kérdésre, s az ezzel kapcsolatos

vitára a hallgatói kapcsolatháló módosulásával vagy cseréjével összefüggésben még visszatérünk.

A konstruktivista felfogás szerint a hallgatóra a felsőoktatásba lépéskor nem teljesen új, hanem egy intézményes „alsóbbrendű világ" internalizációja vár, amely koherens valóság, normatív, affektív, kognitív tényezőkkel, szókinccsel, szemantikai mezőkkel, rutinfelfogások és -magatartások, értékfelfogások képezik az elsajátítandó tartalmat. (Berger–Luckmann, 1998:193) A hallgatói szocializáció eredményeit több dimenzióban tárgyaló elképzelések elkülönítik a szocializáció megismerő és érzelmi dimenzióit. Az előbbi a személyes tudás és képességek elsajátítására vonatkozik, az utóbbi a normákhoz való viszony, az attitűdök (elkötelezettség) kérdéskörét foglalja magában. A hallgatói szereppel kapcsolatos változó értelmezések világában az érzelmi dimenzió egyre termékenyebb kiindulópontnak tűnik. Vannak olyan koncepciók, amelyek a szocializáció eredményét a hallgatónak a tanulmányi tevékenységgel, a hallgatói szereppel, a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatban kialakult diszpozíciójában látják megragadhatónak. Ennek leírására alkalmas kategóriák egyike az elkötelezettség, amely egyrészt értelmezhető pszichológiai attribútumként, másrészt magatartásmódként vagy tevékenységrendszerként. Az elkötelezettség fogalma definiálható úgy is, mint olyan részvétel a felsőoktatás világában, amely mérhető eredményekhez (állhatatosság a tanulmányok folytatásában, elégedettség, tanulás, diplomaszerzés) vezet. (Harper–Quaye, 2009)

Ez az elkötelezett hallgatói magatartásmód három dimenzióra tagolható, egyrészt a kognitív (a hallgatói szereppel kapcsolatos tudás tekintetében), másrészt a kohézív (a hallgató szereppartnerek felé irányuló kapcsolatai vonatkozásában) valamint a kontroll (a hallgató morális tudatosságának kialakulása) szempontú elköteleződésre. (Weidman et al., 2001) Az elkötelezettség kohézív dimenziója talán leginkább a szociálpszichológia azonosulás fogalmával rokon. A kategorizációs identitáselmélet szerint a hallgatói csoporttal való azonosulás a hallgatói identitás konstruálásának fontos eleme, melynek egyrészt kognitív, másrészt értékelő és érzelmi összetevői vannak. (Pataki, 2004) Többek között a felsőoktatási intézményhez tartozókkal, a hallgatótársakkal, az oktatókkal való gyakori találkozás hatására növekvő valószínűségű preferencia révén alakul ki az az affektív elköteleződés, ami az azonosulás viselkedésszabályozó hatékonyságát határozottabban befolyásolja, mint az odatartozás puszta tudata. (Pataki, 2004) Az elköteleződés lényeges elemei a kötődés és az odatartozási szándék, ami a tevékenységrendszerben meg is nyilvánul. Ezért több kutató szerint a fogalom leírható úgy, mint a pozitív attitűdökkel megtámogatott részvétel a tanulás szempontjából hasznos tevékenységben, a tanulásban való elszánt és értékorientált részvétel. Tágabb értelemben a tanulmányi környezetbe (extrakurrikuláris és a felsőoktatási intézményhez kötődő egyéb tevékenységekbe) való kapcsolathálózati integrálódást jelenti. (Kuh et al., 2007; Bryson–Hand, 2007; Harper–Quaye, 2009)

Mint láttuk, az elkötelezettség-fogalom szélesebb értelmű konceptualizálása is tartalmazza a kapcsolattartás mozzanatát, ahogy egy másik koncepció is, amely a hallgatói szocializáció eredményének az előzővel némi rokonságot mutató involváltságot tartja. E fogalommal elsősorban az intézmény társadalmához

való odatartozás ragadható meg. Indikátorai a felsőoktatási intézményhez kötődő tanulmányi vagy szabadidős tevékenységekben való, elsősorban időráfordításban kifejezett részvétel. (Astin 1993) Tinto integráltság-koncepciója (Tinto, 1993) már kifejezetten az interakciós szempontot érvényesíti, s a felsőoktatási intézmény társadalmába, annak tanulmányi és szociális kapcsolathálójába való beágyazottságban látja a felsőoktatási szocializáció eredményét. A hallgatói integráció olyan mértékű, amennyire a hallgató osztozni képes a hallgatótársak körében domináns értékekben és normákban. Vita folyik a fenti fogalmak, például az involváltság és az elkötelezettség elsőbbségéről, arról, hogy az elszánt részvétel a felsőoktatás társadalmában elegendő mutatója-e az eredményes szocializációnak vagy a kedvező attitűdök létrejötte a fontosabb. (Kuh et al., 2007) Hazai viszonylatban részben ezekkel rokon tartalommal használják a beilleszkedés fogalmát, amelyben a normatív rekonstrukciós szempont valamint a hallgató problémaérzékelését és elégedettségét összefoglaló szubjektív komponens együttesen mutat rá a szocializáció eredményességére. (S. Faragó, 1986)

Mindenesetre érdemes összemérni a fenti koncepciókat abból a szempontból, hogy a hallgatói szocializáció eredményére mikor lehet egyáltalán rákérdezni, a folyamat eredményes lezárásáról e fogalmak közül melyik ad viszonylag stabil információt, s melyik van kevésbé kiszolgáltatva az értelmezés pillanatnyiságának. A beágyazottság fogalma véleményünk szerint kifejezi azt a kapcsolathálózati mozzanatot, amelytől aztán ennek kognitív, affektív és kontroll vonatkozásai annyiban függnek, hogy a beágyazottság mértéke determinálja a domináns kultúrával kapcsolatban kialakuló viszonyt.

A HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ MINT FOLYAMAT

A megközelítések másik típusa a hallgatói szocializáció folyamatára helyezi a hangsúlyt, s annak kezdetét, végpontját, szakaszait, dimenzióit, állomásait igyekszik kijelölni és jelentéssel felruházni. (Weidman et al., 2001) A hallgatói szocializáció modelljeinek vizsgálatakor megfigyelhető, hogy a koncepciók a többdimenziós és párhuzamosan dimenzionált modellek irányába mozdultak el, s egyre erősebben hangsúlyozzák, hogy a szocializáció sokkal inkább az egyes szakaszok sokszor egyidejű, kölcsönösen egymásra ható együttesében megy végbe, mint lineáris módon. A professzió elsajátítására koncentráló – az egyszerű lineáris, a tapasztalatoknak az elvárásokra való reflektálásával számoló cirkuláris valamint az intézményen belüli és a külső szakmai közösség együttműködését és visszacsatolásait is magában foglaló kollaboratív – modellek a koncepciók lényegi: teleologikus, azaz végső soron mégis eredményorientált vonásaira mutatnak rá. (Weidman et al., 2001)

A korai lineáris modellek általában három lépcsőben gondolkodtak (felvétel, „szocializálás", kibocsátás), s ez az értelmezés együtt járt a tervezett, formális (oktatók által vezérelt és értékelt) szocializáció-felfogással. Példa erre a hallgatói bemenet, felsőoktatási környezet, diplomás kimenet hármasságán alapuló modell. (Weidman et al., 2001) A nem lineáris, cirkuláris modellek a heterogénebb

hallgatói populációról szerzett empirikus tapasztalatok nyomán bontakoztak ki. Helyet kap bennük az a mozzanat, hogy a szocializáció során a folyamat minden résztvevője, az oktatók és a hallgatók is reflektálnak az eseményekre, s az ezen alapuló visszacsatolás nyomán folyamatosan módosul a magatartásuk, s a szocializáció folyamata. (Stark et al., 1986; Weidman et al., 2001). A két párhuzamos cirkuláris koncepció összetolásából született modellben a felsőoktatási és külső szakmai környezet egyenrangú szocializációs ágensként szerepel. (Twale–Kochan, 1999) Ebben a modellben a szereppartnerek kollaborációjának momentuma nagyobb hangsúlyt kap, s jelentős előrelépés, hogy a célelérés mellett az időben és kontextusonként módosuló célok finomítják a hallgatói szocializációról alkotott elképzelésünket.

Az egyik legkidolgozottabb modell a célirányos előrehaladás jelentésmozzanatát igen, de a célelérést nem feltételező, hanem sokkal inkább a hatások közötti folyamatos kölcsönhatásra fókuszáló modell. (Weidman et al., 2001) Ebben a hallgatói szocializáció a négyféle külső ágenscsoporttal (család, barátok, munkahely, szakmai környezet) és kétféle belső (informális és formális) hatótényezővel folytatott, reflektált párbeszédként valamint a bizonytalanság és a stabilitás szakaszain keresztül felfelé emelkedő spirális mozgásként kerül értelmezésre.

A folyamatközpontú interakcionista és konstruktivista elméletekben a párbeszédnek, a kölcsönhatásoknak döntő jelentősége van, ezek egymásutánja tagolja az eseményeket. A folyamat kezdőpontja a felsőoktatási világ internalizációja, az események, folyamatok felfogása, értelmezése, amely nyomán mindez szubjektív értelmet nyer a hallgató számára. A felsőoktatási „világátvétel" szakaszát követi az átalakítási, újraformálási szakasz, amelyben a fogalmak jelentéseit az újonc a közösség régi tagjaival közösen határozza meg, s kölcsönös identifikáció alakul ki köztük (Berger–Luckmann, 1998) A hallgatói szocializációt a szerzők egy része nem bontja fel éles szakaszokra, éppen annak folyamatosan formálódó jellegéből kiindulva, mások viszont megpróbálkoznak a szakaszolással, ami általában a hallgatói szocializáció lineáris felfogásával jár együtt. (Weidman et al., 2001)

Tinto, akinek modelljében a célok és normák a hallgató interakcióinak tükrében állandó formálódásban vannak, a törzsi közösségek közötti elmozdulás antropológiai elemzésének mintájára tagolja szakaszait, s az előző közösségtől való szeparáció, az előzőből az egyetemi közösségbe való átmenet majd az integrálódás szakaszaiban gondolkodik. (Tinto, 1998) Megfigyelhető olyan álláspont is, amelyben a korábban a merev szakaszolás mellett voksoló szerző mára már azt hangsúlyozza, hogy a folyamat nem lineáris, ezért különböző fokozatai nem egymást követők, hanem szimultánok, és interakció zajlik a komponensek között. (Weidman et al., 2001) Ráadásul egyes stációk újra előfordulhatnak egymás után, vagy átfedik egymást illetve összekapcsolódnak, a felnőttkori felsőoktatásba lépés során pedig részlegesen felismerhetők a szakaszok.

A legtöbb modellben helyet kap a felsőoktatásba lépés előtti szakasz, mint anticipáló fokozat. (S. Faragó, 1986; Huber, 1991; Tinto, 1998; Lovitts, 2001; Weidman et al., 2001) E szakasz funkciója, hogy csökkentse az átmeneti szakasz okozta nyomást, tartalma pedig az, hogy a leendő hallgató információkat szerez

a felsőoktatás világáról, a hallgatói szerepről, akár az ismeretek, akár az értékek, normák, attitűdök formájában, a hallgató előre azonosul a választott intézmény céljaival, a vélt vagy valós intézményi kultúrával. (Tinto, 1993) Ebben a fázisban jelentős különbséget teremt a hallgatók között, hogy honnan szerzik be ezeket az információkat. A magas presztízsű intézmények hallgatói vagy a doktori képzésbe lépők általában az átlagnál erősebben és tudatosabban igyekeznek beilleszkedni, ebben valószínűleg szerepet játszik az, hogy a személyes kapcsolathálójuk révén már a formális belépés előtt határozottabb irányt vesz az anticipáló szocializáció. S az elit intézményekben és a doktori képzésben az előzetes szocializáció szerepe nagyobbnak tűnik. (Lovitts, 2001)

Nézetünk szerint a korábbi weidmani fokozatok közül a formális, az informális és a perszonális szintek igazából inkább a változások egy-egy dimenziójára mutatnak rá, a szerző maga is jelzi, hogy ezek nem egymást követve, hanem egymással párhuzamosan jelennek meg. A hallgatói szocializáció formális vonulata ebben a modellben megőrzi a határozott normatív elemet, azaz – noha a szervezeti szereppartnerekkel folytatott interakciók reaktív és reflektált hatása érvényesül – a legfontosabb funkciója ebben a dimenzióban mégis a hallgató által interpretált normákkal való folyamatos összehasonlítás és ennek nyomán a megerősítés vagy a szankciók formáló hatása. Az informális szint szerepe elsősorban a hallgatótársadalom informális elvárásai hatására a társas és érzelmi identifikáció, a kohézivitás kialakulása, míg a perszonális szinten az egyéni és a társas struktúrák összefonódnak és internalizálódnak. Ez a hármasság található meg a nyolcvanas évek európai és hazai szakirodalmában is. (S. Faragó, 1986)

Összességében tehát a hallgatói szocializáció folyamatának elemzésekor két szembenálló pólussal számolhatunk, a teleologikus és a cirkuláris modellekkel. Az előbbiben a folyamat tartalma a hallgatói eszmény egyre sikeresebb megközelítése, ebben az esetben a „jó" hallgató évről évre szocializáltabb lesz. (S. Faragó, 1986; Lovitts, 2001) Ez a felfogás általában a többi felsőoktatási szereplő beavatkozását sürgeti. (Szczepanski, 1969; S. Faragó, 1986; Harper–Quaye, 2009) Az utóbbi típusban, a cirkuláris modellben a szimbolikus interakcionista szocializáció-felfogás hatására a társas interakciós folyamat áll a középpontban, amelyen keresztül a szervezetben használt jelentések és szituációs identitások folyamatosan képződnek és korrigálódnak a hallgatóban. A hallgató ezen keresztül ismeri meg a felsőoktatási intézmény valóságát, majd az interakciók segítségével dolgozza ki a társadalmi realitást maga körül. (Huber, 1991)

Eltérő véleményekkel találkozunk azzal kapcsolatban, hogy a hallgatói szocializáció szempontjából a tanulmányi periódus melyik szakasza bír kiemelkedő fontossággal. Az erre a kérdésre adott válasz összefügg azzal, hogy a hallgatói szocializációt lineáris, teleologikus folyamatnak értelmezzük-e, amelynek van kezdete és vége, vagy egy folyamatos alkufolyamatnak, amelyben az egyéni célba érés időbeli behatárolása nem is jön szóba, hiszen még a hallgatói közösség véleménykonszenzusához való viszonyulás is többirányú változáson mehet keresztül a tanulmányok alatt. Legtöbben azonban kiemelik az első év fontosságát, amely nemcsak azért hangsúlyos, mert a hallgatók szakmai tudás és kritikai gondolkodás terén ebben az időszakban lépnek előre a legjelentősebbet, hanem

azért is, mert a lemorzsolódók nagy része ekkor esik ki, s ráadásul ez a kezdeti kudarc kimagaslóan jelentkezik a hátrányosabb helyzetű hallgatók körében. (Reason et al., 2006) Szczepanski is az első évet tartja a szocializáció döntő időszakának, mert szerinte négy, szociológiailag fontos folyamat zajlik le ez idő alatt (a hallgatói szerepelsajátítás, a kapcsolatok szerveződése, csoportképződés, oktató-hallgató kapcsolat létesülése és az intézményi térben és kultúrában való tájékozódás). Tinto (1993) szerint a hétköznapi interakciós minták lassú átalakulásában érhetők tetten az átmeneti rítus szakaszai, de kétségtelen, hogy a tanulmányok kezdeti szakaszában kulcsfontosságúak.

Bár az első év fontossága nem vitás, már a korai vizsgálatok is felfigyeltek arra, hogy a hallgatók eltérő ütemben szocializálódnak, s ráadásul nagy részük esetében még a második tanulmányi év végén sem zárul le eredményesen a beilleszkedés folyamata. (S. Faragó, 1986) Ehhez járul hozzá, hogy a folyamat újabb, válságokkal terhes periódusai köszöntenek be a tanulmányok második felében, a végzéshez közeledve egyfajta identitáskrízis léphet fel, amit a hazai kutatások is jeleztek már. (Ritoók–Lisznyai–Monostori–Vajda, 1998; Szabó, 1998; Lakner–Vizvári–Hajdu–Kocsondi, 2002; Aszódi-Angyal, 2007; Horváth, 2007; Kézdy, 2007)

A célok és a pályaorientáció elbizonytalanodása közös vonása a hallgatói létnek, a bizonytalanság különböző stádiumai és a cél újratisztázása a hallgatói évek fontos funkciója. (Tinto, 1993) Természetesen a Tinto-modell feltételez egy egységes hallgatói célképzetet és tanulmányi orientációt, de a hallgatói szocializáció folyamatán belül kitapinthatók az elbizonytalanodás, újrafelfedezés és megerősítés szakaszai, amelyek spirális modell periódusainak tűnnek, akár vissza is térhetnek. (Tinto, 1993) Somlai szerint ellentétes irányú kimenete is lehet a folyamatnak, aminek lépcsőfokait a tartózkodás, visszahúzódás, elutasítás tartalmával jellemzi, s ezzel szintén megerősíti a teleologikus modell érvényességével kapcsolatos kétségeinket. Arra világít rá, hogy a folyamat akár a felsőoktatási hallgatói szereptől és közösségektől való elszigetelődést is eredményezheti. (Somlai, 1997)

AKTÍV VAGY PASSZÍV HALLGATÓKÉP

A második elemzési szempont a hallgató aktivitásával kapcsolatos értelmezéseket teszi mérlegre. Ebből a szempontból megkülönböztethetők a rekonstrukciós és a konstruktivista felfogások. (Somlai, 1997; Kiss, 2008) Az előbbi szerint a hallgató betölti a szerepelvárásokat, engedelmesen betagozódik, a második szerint maga is aktívan vesz részt azok újraalkotásában. A passzívabb, ún. bekapcsoló modellben (Huber, 1991) a felsőoktatásnak az a küldetéses értelmezése tárul fel, mely szerint ez az oktatási intézményrendszer utolsó olyan periódusa, amelyben a fiatalok jelentős hányada erre specializálódott intézményes keretek között szocializálódik, s a munkahelyi hierarchiánál sokkal kötetlenebb formában találkozik felette járókkal vagy felnőttekkel. Mindez a folyamatokba való beavatkozás igényét és lehetőségét veti fel. (S. Faragó, 1986) Azonban a rekonstrukciós modellben a hallgatók tárgyai a szocializációs folyamatnak, amelynek lényege tulajdonságaik, tudásuk, képességeik, attitűdjeik tudatos, tervszerű módosítása és

a magatartásnak a környezettel való konfliktusmentes összhangba hozása. (Szczepanski, 1969) Mivel ebben a felfogásban a szocializáló felsőoktatási környezet passzív tárgyra hat, az elemzésekben a hallgató attribútumait mindössze néhány, a belépéskor már meglévő, stabil vonásra korlátozva (nem, szülői iskolázottság, intellektus és felekezeti kötődés) jelenítik meg. (Feldman–Newcomb, 1970; Huber, 1991)

Az aktív hallgatói szocializációs szerepvállalásban gondolkodó megközelítések a környezettel való interakciót oly módon vizsgálják, hogy az új szerep és környezet alkotó felépítésére helyezik a hangsúlyt. A szimbolikus interakcionizmus hatására fordulat állt be a szocializáció értelmezésében, mely a szocializálandó hallgató szerepét aktív párbeszéd résztvevőjeként, produktív valóság-feldolgozóként kezdte látni. (Hurrelman–Ulrich, 1991; Huber, 1991; Tierney, 2000) Ebben az értelemben az egymás után jövő hallgatói generációk, sőt az egyének szocializációja sem feltétlenül ugyanaz, mint társaiké. Tulajdonképpen az intézményi tradíciók folyamatos dekonstrukciójaként is értelmezhető ez a tevékeny részvétel, hiszen így a hallgatók új generációi megkérdőjelezik az egyetemi, főiskolai eszményből vagy az adott intézményben éppen honos hallgatói magatartásmintákból származó identitásokat, s részt vesznek a hagyományos felsőoktatási modellek lebontásában, átrendezésében s konkrét intézményi, kari újraformálásában.

A hallgatói aktivitás gondolata természetesen nem vonja kétségbe a felsőoktatási intézményen belüli szerepstruktúra alapvető kétpólusosságát, a szervezeti hatalom egyenlőtlen elosztását, de a hallgatóval úgy számol, mint aki aktívan és teremtő módon vesz részt az intézmény társadalmában, magával a hallgatói szereppel kapcsolatban is innovátorként jelenik meg, s ezzel a többi szereppartner életét is átszervezi. (Kiss, 2008) Az viszont így megkérdőjelezhető, hogy az intézményi manifesztumok és dokumentumok (pl. küldetésnyilatkozat, szabályzatok, etikai kódex) közvetve vagy közvetlenül belejátszanak-e e folyamat hatásaiba, az pedig kétségtelennek tűnik, hogy erre a szerepújjáteremtésre a nemzetközi és országos felsőoktatás-politikai deklarációk igen csekély hatással vannak.

A kulturális konstruktivizmus Tierney-féle hallgatói szocializáció elméletében a hallgatók már kulturális konstrukciókkal a fejükben lépnek be a felsőoktatásba, s ezek a tartalmak idomulnak az aktuális környezethez. A jelentések az egyetemről, egyetemi munkáról, hallgatói szerepről, akadémiai etikáról a konkrét közösségekben artikulálódnak, a közösség tagjainak finom, mindennapos egyezkedése révén közös tudás alakul ki. (Tierney, 2000) Azt, hogy a hallgatók minek tartják magukat, a kampusz rejtett tanterve, az oktatók osztálytermi pedagógiai technikái magyarázzák, s a hallgatói kultúra közvetíti ezeket a tartalmakat. Az eltérő kulturális tőkével rendelkezők fejében eltérő értelmezések születnek, az egyetemi kultúrába való beilleszkedés követelménye mögött az akadémiai közösség rejtett hatalmi viszonyainak működése áll, melynek segítségével kirekesztik a dominánstól eltérő kultúrát. (Tierney, 2000)

Azon túl, hogy aktív szereplőnek tarjuk-e a hallgatót, felmerül a szándékosság és a tudatosság kérdése is. Weidman és munkatársai szembesítik a tudatos individuális szempontú szocializációértelmezést, melynek során a hallgató céltudatos belső küzdelemben valósítja meg önmagát, a spontán környezeti hatásokra történő formálódással. Ők a felsőoktatási szocializáció tudatossága mellett

foglalnak állást, amelynek eredménye a tanulmányok céljával és eredményével kapcsolatos bizonyosság. A mertoni örökségre hivatkozva a hallgatói (vagy a pályaszocializáció) lényegét abban látják, hogy a hallgató összegyűjti a tudás, a képességek, az attitűdök és az értékek összességét, amellyel képes lesz teljesíteni leendő szerepét, így lép elénk a voluntarista hallgatói szocializációs modell eszményképe, a szakértelemmel felruházott szervezeti ember. (Weidman et al., 2001) Azonban ez a modell nem számol azokkal a bizonytalanságokkal, melyek a társadalmi és az intézményi funkciók átstrukturálódása nyomán kialakulnak.

A passzív hallgató modellje nemcsak a szerepbetöltés kreatív vagy utánzó karaktere miatt fontos kérdés. Az akadémiai szocializáció ezen értelmezése szerint a folyamatnak az a lényege, hogy az inkább passzív egyén számára átörökíti nemcsak az intézmény, hanem a társadalom érték- és normarendszerét, sőt társadalmi reprezentációit. A kritikai szocializációelméletek azt emelik ki, hogy mivel ezek a normák hatalmi viszonyok által meghatározottak, ezért a hallgatói szocializációban az intézményi szocializáció jelensége mögött jobbára a társadalmi szelekciós szerep betöltését látják. Vagyis az egyetemi szocializáció – akárcsak az iskolarendszer más szintjein megtörténő – arról szól, hogy a munkásosztályi gyerekek ismerjék fel, hogy nincs helyük az elit képzési szinteken, s az egyetemi továbbtanulási célt szakképzésivel cseréljék fel. (Clark, 1960; Hammack, 2002) Bourdieu és Passeron nem is szocializációról, hanem akkulturációról beszél, amikor a munkás- vagy középosztályi fiatal legalább minimális szinten elsajátítja azokat a nyelvi, stilisztikai követelményeket, amelynek segítségével egyáltalán szót tud érteni a felsőoktatásban. (Bourdieu–Passeron, 1977)

KI A KULCSSZEREPLŐ A SZOCIALIZÁCIÓS MODELLEKBEN?

Miközben a teoretikusok alapvetően egyetértenek abban, hogy a hallgatói szocializáció egyszerre eredményezi a hallgató és a felsőoktatási környezet társadalmi reprodukcióját és egyénivé formálódását, (Huber, 1991) jelentős eltérés tapintható ki a felsőoktatási szocializáció modelljei között abban a vonatkozásban, hogy elsősorban az egyén vagy a környezet felől közelítik meg a kérdést. Az egyik póluson azok az elméletek foglalnak helyet, amelyek a hallgatói évek alatti személyiségfejlődésre, belső érésre, tudás- és képességgyarapodásra, érzelmi és morális változásokra, identitásformálódásra koncentrálnak, (Chickering et al., 1981) míg a másikon a társas környezethez való viszonyulást, az interakciós viszonyok szerveződését, a társadalmi-kulturális befolyásokat és a szervezeti elköteleződés mintázatait inkább hangsúlyozó elméletek helyezhetők el. (Heuser, 2007)

A két szempont egyenrangúságának hangsúlyozására törekvő átfogó modellek is elkülönítik a szocializációs folyamat két vagy esetleg három dimenzióját: az interperszonális, az intraperszonális és az integrációs dimenziókat. (Weidman, 1989) Az interperszonális területhez a hallgatói interakciók struktúrája, jellege, gyakorisága és intenzitása tartozik, az intraperszonális a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok egyéni értelmezését s ennek az attitűdökre és a motivációkra gyakorolt hatását tartalmazza, az integrációs dimenzió pedig azt, hogy hogyan

érzékeli a hallgató a saját beilleszkedését. (Weidman, 1989) Mások az egyén és a befogadó közeg viszonyának hallgatói és intézményi oldala között tesznek különbséget, (S. Faragó, 1986) s mivel a hallgatói szerepelsajátításnak inkább passzív, eredményorientált koncepciójával dolgoznak, még erőteljesebben hangsúlyozzák, hogy mind a szerepelsajátítás, mind a szerep kipróbálása és betöltése szociális térben játszódik, s interakciók során alakul. (S. Faragó, 1986) Az egyén szempontjából a fiatalok életében kitüntetett életszakasz ez, amelyben az identitáskeresés a központi feladat, (Pataki, 2004) illetve a kívánatos életút egyéni meghatározásával kapcsolatos fontos döntések kerülnek terítékre. (Gábor, 2002) Ami az egyént illeti, az ifjúságkutatások részletesen feldolgozzák a hallgatók életmódjának, iskolai életútjának és jövőterveinek sajátosságait, megállapítva, hogy a posztadoleszcens kor hosszabbodik, az életciklus állomásai felcserélődnek, számos egyéni variációban valósulnak meg. Azonban magatartásukat nem intézményi kontextusban elemzik, s ezért a mintázatok sokféleségét az individualizmus előretörésével magyarázzák.

Elsősorban az egyénre koncentrálnak azok a szociálpszichológiai elméletek, amelyek a társas környezetváltással összefüggő identitáskríziseket tartják a hallgatói szocializáció legmarkánsabb elemének. (Chichering et al., 1981) Azzal érvelnek, hogy a felsőoktatás világában is végbement az a folyamat, ami a hagyományos identitáskeretek felbomlásával és az individualizációs hatások megnövekedésével járt, és emiatt az egyéni és a kollektív viselkedési minták vonatkoztatási alapja már nem tud egy egységes akadémiai közösség lenni. (Pascarella–Terenzini, 2005) Ráadásul az alrendszerekre differenciált modern társadalomban számolni kell a hallgatók többszörös identitásával vagy differenciált identitásával is. (Pataki, 2004) E megközelítés figyelemre méltónak tartja a társas kontextus tényezőit. Csak a valós interakción nyugvó kapcsolatrendszerek nyújthatják az azonosulás alapját, s a hallgatói életkorban a társulási és közösségalakítási késztetés, az önalkotta közösségben nyert választott identitás erős. A hallgatótársakkal való gyakori együttlét hatására a differenciált identitásnak a belső struktúrája a hierarchizálódás felé indul el. Ilyen értelemben a hallgatói szocializáció a hallgatótársak közreműködésével történik. Az összetartozás az, ami csökkenti a bizonytalanságot, s növeli a cselekvés eredményességének valószínűségét, ezzel szemben a periférikus csoporthelyzet az elköteleződés bizonytalanságát eredményezi.[6] (Pataki, 2004)

A vizsgált elméletek egy kisebb része a hallgató intencionális társadalmi cselekvésének tartja a hallgatói szocializációt a weberi értelemben, mely eszerint mások – múltbeli, jelenlegi vagy jövőben várható – cselekvéséhez igazodó

6 Van egy másik válasz is a felsőoktatási környezet növekvő komplexitására, de az inkább az akadémiai világ másik pólusán elhelyezkedő oktatókra jellemző. Eszerint az egyéni pozíciókhoz kötődő és az intézményes előírásokon nyugvó explikált minták lépnek be az egyén magatartásának meghatározó szabályozójaként. A hallgatói közegben, ahol az egyetem vagy főiskola mint szervezet messze nem jelenik meg ilyen egyértelmű és szilárd mintaadóként ahhoz, hogy érvényt szerezzen manifeszt szabályainak működéséhez, erősebben hatnak a hallgatótársadalom által közvetített magatartásminták. (Pataki, 1982)

kifelé vagy befelé irányuló cél- vagy értékracionális tevékenységek sora. (Weber, 1987) Míg az elméletek másik része viszont reakciószerűnek, weberi értelemben tradiciókövetőnek, rituálisnak, ritkábban emocionálisnak véli ezt az alkalmazkodást. Az intencionális modellekben a hallgatói szocializáció kulcseleme az idő és erőfeszítések beruházása, az involváltság, a tanulmányokba való elszánt belemélyedés és az elkötelezettség. (Astin, 1993; Weidman et al., 2001) A hallgatói szereppel való azonosulás és az elköteleződés ezekben a modellekben mégis céltudatos döntés, személyes beruházás hatására jön létre. Az anticipáló szakaszban a jelentkezés során, s később a formális szakaszban a cselekvési alternatívák közül a hallgató intencióinak megfelelően választ. A voluntarista szocializáció-felfogás bírálói azzal érvelnek, hogy e modellben a társadalmi kényszerek szerepe nem jelenik meg elég plasztikusan, ezért ez a sikertelen szocializáció felelősségét a hallgató nyakába varrja, miközben valójában vagy a társadalom vagy az akadémiai közösség rejtett hatalmi viszonyai érvényesülnek. Ugyanakkor elmondható az is, hogy a valóságkonstrukciók nem kerülnek összhangba. (Tierney, 2000)

Lényeges különbség van az elméletek között abban, hogy az egyénen belül vagy kívül, a társas környezetben dől el, hogy mi számít a folyamat sikerének illetve végeredményének. A konstruktivista hallgatói szocializációs modellből kiindulva az egyén-hangsúlyú, főként tudásszociológiai alapú modellek egészen addig is eljuthatnak, hogy a hallgatói szocializáció annyi megoldása létezik, ahány hallgató csak van. (Huber, 1991) Míg a rekonstrukciós és az interakcionista modellekben a szocializáció célja valamilyen stabil identitás kialakítása, a posztmodern társadalmi környezetben a kísérletező szocializáció modelljére hivatkozva a hallgatók tanulmányi pályafutását a próbálkozások, kudarcok és új nekirugaszkodások soraként jellemzik. Így a hallgatói szocializáció éppen töredezettsége, bizonytalansága miatt számtalan egyéni mintázatot mutat. (Kiss, 2008) Ez nem feltétlenül, vagy nem csupán a tanulmányi és a munkavállalói életciklus szakaszainak felcserélődését, összekeveredését vonja maga után. A rizikótársadalomban a felsőoktatás egy kikapcsolódási forma („edutainment") kalandkeresés, a határok feszegetése, élmények keresése, a hallgatóknak a munka világából, a kötelességetikából való kivonulása ad hozzá magyarázatot, (Bauman, 1993; Beck, 2008; Kiss, 2008) illetve az egyetem, főiskola világában való tájékozódás megnehezedése, lehetetlenné válása. A bizonytalanság, a kontingencia mértéke olyan elviselhetetlen, hogy az erre a helyzetre adott racionális válaszok valószínűsége csökken.

A felsőoktatás komplex szervezetrendszere, a hagyományos struktúra visszaszorulása, az ehhez kötődő intézményes identitásminták detradicionalizálódása és társadalmának növekvő heterogenitása nyomán a stabil hallgatói identitás relativizálódik, s ehelyett állandóan a külső hatásokra reflektáló rugalmas identitásformálódási folyamat zajlik. (Riesman, 1983; Beck, 2008) A társadalomban zajló individualizáció hatásait erősítve a felsőoktatás átalakulása nyomán áttematizálódott a fiatalok értelmezése felsőfokú tanulmányaik keretfeltételeiről és saját tanulmányi orientációikról. A felsőoktatás elhúzódó átalakulásával járó megbomlott intézményi identitás, a funkciók beazonosítása miatt meggyengült,

elbizonytalanodott vagy megsokszorozódott szervezeti hierarchia, az összecsúszott tekintélyviszonyok, a rítusok letűnése vagy kiüresedése nehezíti a hallgatói szerep és eszmény beazonosítását. (Huber, 1991)

Más nézet szerint az egyéni habitus – ami nem más, mint az objektív társadalmi struktúrák inkorporált változata (Kemény, 1995) – mindenekelőtt az orientáció szintjén lép párbeszédre a felsőoktatásban honos kultúrával, s ennek nyomán karakteres választípusok születnek. Az orientáció a jelentkezők vagy a hallgatók élet- és tanulmányi célképzését, a tanulmányaik általuk megfogalmazott értelmét határozza meg, ami maga után vonja a magatartás alapelveit is, melyeknek a hallgatói szocializáció során döntő szerepük van. (Clark–Trow, 1966; Szczepanski, 1969; Huber, 1991) A hallgatói orientációk sokszínűségét először a tömegesedés első szakaszában írták le a kutatók, s az első tipológia is a hatvanas években született, amit aztán vizsgálatok sora ellenőrzött, bővített tovább. (Clark–Trow, 1966) Az eredeti négy típus közül az első az egyetemi eszménnyel erősen azonosuló, szorgalmas tudásorientált akadémiai-intellektuális, a második az intellektuális hatásokkal szemben rezisztens, állásszerzésre koncentráló szakképzés-orientált, a harmadik a hallgatói létet szinte kizárólag a szabadidős tevékenységekben megélő „főiskolai" típus, s végül a negyedik a kritikus intellektuális, nonkonformista hallgató típusa. (Clark–Trow, 1966)

A tipológiaalkotás sajátos vonása, hogy az európai kutatásokban a típusok kialakítása lényegében az akadémiai eszménytől mért távolságon nyugodott. (Huber, 1991) Sok esetben sematikus dichotóm tipológiák (pl. tudós hallgató és megélhetési hallgató vagy elit és tömeghallgató) alakultak ki, máskor érzékenyebb változatok (pl. az elméleti-szaktudományos érdeklődésű, „kis-Humboldt" állt szemben a státusorientált karrieristával, a stréberrel, a közösségivel és a magányos nonkonformistával), (Huber, 1991) de korán kitapintható volt az az orientáció is, mely szerint a felsőfokú tanulmányok praktikus célja igazából homályos, legfeljebb önmagunk megértésére jó. (Szczepanski, 1969)

Az utóbbi időkben további típusok is megjelentek a tanulásközpontú mellett, például a felsőoktatást egy közönséges állásnak tekintő, az életigenlő élményközpontú vagy a szociális juttatásokra vadászó pro forma hallgatók. (Starke, 2000) Az, hogy a hallgatói orientációkat feltáró későbbi elméleti és empirikus munkákban megalkotott orientációs tipológiák dinamikusan gazdagodnak és a típusok száma egyre nő, azt a feltételezést látszik igazolni, hogy a társadalomban zajló, Beck által leírt individualizáció a hallgatók világában is jelen van. Erre a helyzetre adott egyik elméletileg lehetséges válasz valóban a hallgatói szocializáció számtalan individualizált megoldásának feltételezése, mely egyéni célmeghatározással és megvalósítási stratégiával jár együtt.

Az orientáció mellett a hallgatói szocializáció során az egyén további kulcsterületeken alakítja ki egyéni módon a felsőoktatási beilleszkedését, ezzel individuális felsőoktatási életstílust teremtve (Huber, 1991) az integráltság és az involváltság terén. Ezek olyan mutatók segítségével követhetők nyomon, mint a normákkal, az elvárásokkal való azonosulás, a a többi hallgatóval való kapcsolatba lépés milyensége, a tanulmányi sikerekkel kapcsolatos igény, a foglalkozási

tervek stabilitása, a jövőkilátások valamint az extrakurrikuláris teljesítmény. (Teichler, 1987; Huber, 1991)

E szempontok felhasználásával igen finoman tagolt szocializációs mintázat képe bontakozik ki a német hallgatói életstílus-vizsgálatok nyomán. Az életstílus- és a miliőkutatás felől közelítve meg a társadalmi helyzetmeghatározást, a társadalom többdimenziós szerkezeti modelljének fényében erősen tagolt hallgatói világ bontakozik ki, az individuális „stílusbarkácsolás" hatására az osztályhelyzetek szubkulturálisan átszíneződnek. (Zinnecker, 2006) A kutatók az egyéni társadalmi státusra érzékenyebb megközelítést keresve, Bourdieu habitus fogalmát továbbgondolva a szocializációs folyamat egyéni megvalósulásainak cizellált kitapintására törekedtek, amikor a családi miliő, a hallgatói életstílus (lakás, étkezés, öltözködés, fogyasztás), a szak és a nem felbontásában értelmezték újra a kérdést. (Engler, 2006)

A koncepció sajátossága, hogy a hallgatói szubkultúrát ebben az értelmezésben nem elsősorban a társas kapcsolatokat meghatározó érték- és identitáskategóriák figyelembe vételével interpretálják, hanem elsősorban a különböző szakokhoz tartozás mentén, amit a korábbi német vizsgálatoknak azzal az eredményével magyaráznak, hogy a hallgatói habitustípusokat a diszciplináris hovatartozás és a jövendőbeli pálya mentén lehet legjobban megkülönböztetni egymástól. Vagyis miközben a kortárs hallgatótársadalom heterogenitására reagálva a társadalom struktúrájának finom kitapintására s az individuális helyzeteket meghatározó életmód- és értékszempontú megközelítésre törekszenek, nem számolnak azzal, hogy a felsőfokú tanulmányok nem feltétlenül esnek egybe a pályaszocializáció első szakaszával, s gyaníthatóan felbomlóban van a habitus és a szakterület közötti szoros összefüggés, s más, többdimenziós megközelítés szükséges.

Nemcsak azért érdemes kiemelt figyelemmel tárgyalnunk a társas dimenziót, mert jelen munka megközelítéséhez közelebb állnak azok a koncepciók, amelyekben a kapcsolatok által meghatározott kategóriák válnak a szocializációs folyamat meghatározó tényezőjévé, hanem mert a folyamatot még a szélsőségesen individualizált koncepciókban is befolyásolják a szituatív keretek, a hallgató aktuális társas kontextusa, a felsőoktatási intézmény társadalma. Noha nem tartjuk vitathatónak, hogy egyéni diszpozíciói révén a felsőoktatási környezetet minden hallgató egyedi módon észleli, mégis perdöntőnek véljük – még a leginkább individuum-központú elképzeléssel, az új típusú, az ifjúság- és tudásszociológia eredményei által inspirált szocializációs koncepcióval számolva is – a „másik" hallgató, a hallgatótársak jelenlétét.

Egyik logika szerint ugyanis a struktúraváltó felsőoktatásban a bizonytalan helyzetükben közös státusúak egymásrautaltsága megnő, a stabil normák által szabályozott hagyománnyal való szakítás utáni krízist követő liminoid szakaszban a normák bizonytalansága miatt a spontán közösségi megnyilvánulások válhatnak új rítusokká. (Manning, 2000) Márpedig a tömeges felsőoktatásban kialakult hallgatói környezet a hallgatók nyilatkozataiban áttekinthetetlen „labirintus, káosz, szörny" képében tűnik fel. (Huber, 1991:432) Az individualizált utak, a kísérletezés és visszafordulás, a homályos, ideiglenes célok nemcsak a hall-

gatóvá válás folyamatát lazítják fel, hanem a különböző koncentrikus körökben értelmezhető hallgatói csoportokhoz való tartozás struktúráját is átrendezik. Kérdés, hogy az életutak, a tanulmányi pályafutások rugalmassága a kapcsolatok instabilitását vonja-e maga után, vagy a kapcsolatok stabilitása nagyobb, s a korábbi kapcsolathálók vonzása okozza-e a tanulmányi életciklus rugalmas megvalósulását?

KÖRNYEZETI SÚLYPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSEK

A környezeti súlypontú megközelítések esetén is kérdés, hogy mely modellekben erős faktor a környezet, hogy mekkora, milyen kiterjedésű, összetételű környezet játszik (döntő) szerepet a hallgatói szocializációban, s milyen módon hat az egyénre. Mikor a hallgatói szocializáció tárgyalásakor környezeti hatások kerülnek szóba, az egyes teoretikusok a hallgató társas környezetének általában több koncentrikus körben elhelyezhető szereplőjére utalnak. A szereplők között különítenek el makrotársadalmi, intézményi és mikrokörnyezeti szereplőket, vagy arra koncentrálnak, hogy a kampuszon kívüli vagy belüli szereplőkről van szó.

A makroszintű felsőoktatási elemzések hallgatókról alkotott képe talán az érzékenyebbé válás felé indult el, hiszen az oktatáspolitikai analízisekben a hallgatók korábban általában csak hallgatói tömegekként vagy korcsoportokként voltak megjelenítve. Amikor a hallgatói szocializációra ható környezeti tényezőket vizsgáljuk, szintén szóba jön a makrotársadalmi környezet hatása. Egyesek szerint ez főként az anticipáló stádiumban van erős hatással a hallgató felsőoktatási szocializációjának sikerére, azonban másik logika szerint erősebb befolyása van a makroszintű változásoknak a felsőoktatási intézményekben zajló kulturális pluralizálódásra.

A társadalmi, politikai, gazdasági környezet, az adott ország vagy régió munkapiaca vagy a kormányok ezzel kapcsolatos politikája, a felsőfokú végzettséggel elérhető állások, vagy a konkrét pályák presztízse minden bizonnyal befolyásolja a hallgatókat választásaikban és elvárásaikban, amelyek a szocializációs folyamat első építőköveinek számítanak.[7] A társadalmi struktúra és az abban való elhelyezkedés percepciója azonban több elmélet szerint meghatározó befolyást gyakorol a hallgatói szocializáció folyamatára a hallgatók társadalmi státusa révén. Arra a kérdésre, hogy a társadalomban kitapintható, valós és szimbolikus határok fennállását milyen mélystruktúrák segítenek átörökíteni a felsőoktatás világába, a kutatók általában a habitus fogalmában látják a választ. A megismeréshez, az iskolai tudáshoz való viszony modalitása, az érdeklődés, az ízlés tudattalanul ható diszpozíciókként működnek a hallgatók felsőokta-

7 Van olyan nézet, mely szerint ezek a hatások minden hallgatót egyformán érintenek, s a szocializáció sikerét nem differenciálják, (Szczepanski, 1969) azonban mégis vannak nem és társadalmi státus szerinti eltérések e jelenségek percepciójában és befolyásoló erejében. Az alacsonyabb státusú hallgatók vagy a nők ezzel kapcsolatos magatartását az üres státusok elméletével (Róbert, 2000) vagy a kapcsolati tőke hiányában előálló információhiánnyal magyarázzák. (Bourdieu, 1978)

tásba lépése után is. A felsőoktatási szocializáció során a habitusok a felsőoktatás kultúrájával lépnek párbeszédre, s ha egymásra találnak, azt sikeres szocializációnak látjuk. (Bourdieu–Passeron, 1977; Bourdieu, 1988)

Ha a származási család habitusával összhangban van az egyetemi, főiskolai kultúra, az osztályokhoz tartozást kódolják az intézmények, s jó ízlésként, magas minőségű, értékes teljesítményként kerül elkönyvelésre. Az eltérő habitusúak akkulturációja során a domináns kultúra a hatalmi mintákat ráerőlteti a gyengébbre, s az alacsony státusúak nem illenek bele az elit felsőoktatási rendszerbe, partra vetett halak lesznek, (Bourdieu–Passeron, 1977) illetve „idegenek maradnak a paradicsomban", (Reay et al., 2009) mert áthidalhatatlan az össze nem illeszkedés az intézményben honos kultúra és a habitus között. Huber (1991), aki több elmélet építőköveit is felhasználja a hallgatói szocializáció értelmezésében, a habitust elengedhetetlenül fontos fogalomnak tartja a felsőoktatási szocializáció megértéséhez. Olyan kompetenciának tekinti, amely a kódolt cél elérésének érvényre juttatására észrevétlenül képessé teszi a hallgatót egyrészt a napi gyakorlatban, másrészt a verbális és kulturális teljesítmények mellett jól letapogatható hallgatói aspirációk és hétköznapi szokások alapján. Arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók a családból hozott habituson ritkán tudnak változtatni, s a hallgatótársadalom belső szerkezete éppen a habitus által leginkább befolyásolt életmód, az életstratégiák, a munkaformák vagy a vitastílus mentén alakul ki. (Huber, 1991)

A hallgatói szocializáció európai interpretációjában domináns habitus-koncepció és a tengerentúli felsőoktatás-kutatásban nem-tradicionális hallgatónak nevezett típus megjelenése kiemelten izgalmas kutatási területté tette az alacsony státusú hallgatók felsőoktatási szocializációját. Ezek a hallgatók gyenge vagy átlagos középiskolai végzettségűek, a felsőfokú tanulmányok iránt bizonytalan aspirációik vannak, az alacsonyabb presztízsű intézményekre, szakokra való nagyobb arányú bejutás és nagyobb lemorzsolódási ráta jellemzi őket. (Tinto, 1993; Reay et al., 2009) Az érintett hallgatók sikerét egyes esetekben a szigorú szűrőkön mégis keresztüljutók tehetségével és az első generációs hallgatók rendkívüli elszántságával, (Faragó, 1986) a család atipikus miliőjével magyarázzák, (Reay et al., 2009) vagy az akkulturáció – Bourdieu a szocializáció helyett ezt az antropológusok által használt kifejezést alkalmazza – erősségével, a hallgató kultúrájától idegen felsőoktatási mezőben. (Bourdieu–Passeron, 1977)

A kulturális és gazdasági tengely mentén elhelyezkedő különböző osztályfrakciók eltérő ifjúságfelfogása valamint az ifjúsági szocializáció különböző mintázatai alapján a jövőtervek és a tanulmányokhoz való viszony szempontjából különböző hallgatói szocializációs szcenáriók vázolhatók fel. (Zinnecker, 2006) Ezen elképzelés szerint a tradicionális felsőoktatási mező kultúrája a polgári értelmiség, a gazdasági burzsoázia és a kispolgári értelmiség gyermekei számára többé-kevésbé ismerős, a kisburzsoá és a tőkeszegény osztály gyermekei számára viszont idegen, hiszen ők a mindennapi vagy tömegkultúrában mozognak otthonosan. A felsőoktatási mező speciális (tudás-, tudományos, szimbolikus, pozicionális) tőkékkel rendelkező különböző pozícióban levő individuumok és viszonyok konfigurációja. (Bourdieu, 1988) Azonban a különböző osztályfrak-

ciók habitusa eltérő felsőoktatási gyakorlatban nyilvánul meg. A mind kulturális, mind gazdasági tőkével ellátott polgári értelmiség és az inkább csak gazdasági tőkével kistafírozott burzsoázia egyetemista korú gyermekeinek közös élménye a hosszú gyeplőre eresztett ifjúsági szakasz és a bőséges anyagi forrásokkal való rendelkezés. Pontosan operacionalizált jövőtervekre és a célok kialakítására nem sarkallja őket senki, így konkrét cél nélkül, ötletszerűen kísérletezhetnek tanulmányi pályafutásuk során. A polgári értelmiségi családból származó hallgató könnyedén bejuthat lényegében szinte bármelyik felsőoktatási intézménybe, s a képzésre és a személyiség formálódására több beruházást, több időt szánnak, hiszen megtehetik. A burzsoáziából származó hallgatók is kényelmesen ráérnek hosszú évekig tanulmányokat folytatni, mivel nem sürgető számukra a munkába állás, előbb-utóbb úgyis kooptálják őket a társadalmi helyzetüknek megfelelő munkaintézménybe. Az ifjúság e rétege emiatt a szülői ház és az iskola közegén kívül is élményekre tesz szert, s a kísérletezések során nemcsak egy szakmát sajátít el, hanem olyan univerzális tudáshoz juthat, mely hozzásegíti elit társadalmi pozíciója megőrzéséhez. (Zinnecker, 2006)

A szolid gazdasági tőkével, de inkább kulturális tőkével bíró kispolgári értelmiségből és a hasonló státusú, de inkább gazdasági tőkéjére támaszkodó kisburzsoáziából származó hallgató már csak korlátozott erőforrásokkal rendelkezik tanulmányaihoz. A családi éthosz kiparancsolja a pontosan operacionalizált tanulmányi célkitűzést, s nem vesztegetheti az idejét, egy konkrét szakmára jogosító diplomát kell szereznie. A befektetett idő, erőfeszítés és pénz megtérülésének optimalizálására törekszik, amikor tanulmányi ágat, szakot, intézményt választ, s hallgatói szocializációja az oktatási intézmény és a szülői ház kizárólagos és nagyfokú egyetértésén nyugszik. A hallgató számára nem idegen a szorgalmas, kitartó hallgatói szerep, hiszen kora gyermekkorától a „középosztályi aszkézis" légkörében nőtt fel. (Bourdieu, 1978) E logika szerint erre a csoportra nem jellemző a kísérletező hallgatói szocializáció modellje, hiszen a tanulmányok a társadalmi státus megalapozásához égetően sürgetőek. A kispolgári értelmiség habitusa annyiban tér el a kisburzsoáétól, hogy szélesebb személyiségfelfogással és kulturális koncepcióval rendelkezik. Míg a kisburzsoá miliőből érkező hallgatók megelégszenek a címek, rangok megszerzéséhez szükséges személyiségjegyek kialakításával, a kispolgári értelmiségi a felsőoktatásban hosszabb futamidejű általános képzésbe, elméleti tudásra, a kisburzsoá inkább szakképzésbe, gyakorlati ismeretekre törekszik. (Zinnecker, 2006)

A Zinnecker koncepciójából kiinduló hallgatói szocializációs lehetőségek teljesen eltérnek a korábbiaktól a tőkeszegény osztály gyermekei esetében. A csak kevés kulturális tőkével rendelkező és a mindkét tőkefajtával gyengén ellátott alsó rétegekből származó fiatalok számára a felsőoktatási belépés is kérdéses, hiszen a pragmatikus ifjúságfelfogás és az ifjúkor lerövidítése miatt a hallgató korúak a szociális és lokális függőségeknek jobban ki vannak szolgáltatva. Ha felsőoktatásba kerülnek is, kevéssé képesek reflektálni az eltérő környezeti követelményekre, s a hallgatói lét lényegét is a fogyasztói minták nyomán ragadják meg, hisz a fogyasztás révén érzik magukat az osztálykötöttségektől megszabadulva. (Zinnecker, 2006)

Nézetünk szerint e koncepció – megfontolandó aspektusai mellett – is leegyszerűsített hallgatói szocializációs mintázatot teremt. A habitus koncepcióból következő inkább determinista valamint a szélsőségesen egyéni megoldásokat eredményező individualizált, az aktuális külső hatásokra reflektáló hallgatói szocializációs modellek mellett más koncepciók alkalmazhatóságát feltételezzük. A habitusra alapozott felsőoktatási szocializációs elméletek legtöbb kritikát azon a ponton kapják, hogy a a reflektivitás, a tudatosság, s ennek alapján a választás tere túlságosan szűk. Mivel a korai gyermekkori szocializáció során bevésődött habitust megrögzött és nem tudatosan ellenőrzött cselekvési modalitásnak tartják, az akaratlan determinizmus hatását feltételezik. Egyes szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a Bourdieu-i koncepcióban megvan az az értelmezési lehetőség, hogy mivel a habitus generatív természeténél fogva az új helyzetekben változatos, persze mindig az előzetes diszpozícióknak megfelelő gyakorlatban realizálódik az adott mező elvárásai szerint, épp a felsőoktatási mezőben, aminek fontos alkotóeleme a procedurális reflektivitás, a hallgatói habitus és a felsőoktatási kultúra illeszkedési krízise esetén különböző habitusok reflektivitással párosuló gyakorlatot alakíthatnak ki. A sikeres reflektálás nyomán a hallgatók, az erre ösztönző kontextusban képesek maguk választani a hallgatói életstílust. (Adams, 2006; Reay et al., 2009)

Valójában a konformitás és az autonómia a leginkább nyitott kérdése a hallgatói szocializációnak. Míg a strukturalista-funkcionalista modellben a konformitást a felsőoktatási környezet szocializációs ágensei kényszerítik ki, a reprodukciós modellben a leküzdhetetlen konformitás a kibocsátó közeghez húzza vissza a hallgatót. Az individualista modellekben a rugalmasan teremtő, állandó reflektivitásban levő identitás megfogalmazhatatlanná szublimálja a hallgatói szocializáció közös magját.

A MIKROKÖRNYEZET

A szimbolikus interakcionista koncepcióban a felsőoktatást életre beszélő mikroközösség hallgatóval folytatott teremtő párbeszéde áll a középpontban. Úgy véljük, hogy a determinizmus és voluntarizmus között az egyén s a közösség kölcsönhatásában, együttműködésében valósul meg a hallgatói szocializáció. A kétségtelen kényszerek nyomása alatti konformitás és a számtalan individuális változat mellett a mikrokörnyezet rendkívüli szerepét feltételezzük, az első választási lehetőség ugyanis az, amikor a felsőoktatási társadalmi környezetben a különböző körök és csoportok között a többirányú vonzásban a hallgató megválasztja a vonatkozási csoportját (Szczepanski, 1969) s ezzel azt, hogy ki beszéli életre számára a felsőoktatási valóságot. Hogy ki tudja megtenni ezt a mikrokörnyezetből, arra a Coleman-i elmélet alkalmazásától várjuk a választ.

A hallgatói szocializáció elméletei másként vélekednek arról, hogy mi számít felsőoktatási társadalmi környezetnek, s hogy melyek azok a meghatározó ágensek, amelyek a hallgatói szocializáció folyamatában fontos vagy döntő szereppel bírnak, egyáltalán, mi számít élő, ható közegnek. Abból kiindulva, hogy a társa-

dalmi kapcsolat maga a társadalmi cselekvés egy formája, amelynek során „többek magatartása értelmi tartalmának megfelelően kölcsönösen egymáshoz igazodik", (Weber, 1987:54) a hallgató társadalmi környezete azoknak a köröknek és csoportoknak az összessége, akikkel a szokáserköles vagy a konvenció összeköti. (Szczepanski, 1969) E társas világ azonban igen strukturált. Egyes kutatók a legélesebb határvonalat a belső (felsőoktatási) és a külső (nem felsőoktatási) tartomány között húzzák meg, (Tinto, 1993; Twale–Kochan, 1999) de a belső társadalmi környezetet is tagoltnak látják.

Egyik feltételezés szerint a karok és a szakok társas közegében formálódik meg a hallgatói közösség, s ezen belül tovább bontható olyan alakulatokra, amelyekben közös identitás fűzi össze a hallgatókat, nevezetesen informális (pl. baráti kör), formális (tudományos diákkör) és nem formális (kollégiumi szobatársak) struktúrákra, illetve a közös identitást nem kínáló, de a napi rutint befolyásoló kontextusra vagy társadalmi körre. (Szczepanski, 1969) A Berger–Luckman szerzőpáros és Szczepanski is egyetért abban, hogy a közös identitást nem kínáló mindennapi rutin által összekapcsolódó „társadalmi kör", más néven „kórus" is megkívánja a hallgatótól, hogy annak magatartása összhangba kerüljön normáival, s nyomását a közvélemény révén gyakorolja. E tényező hatását nem érdemes lebecsülni.

A konkrét hallgatói kontextus kifejezetten erőteljes hatására már Jencks és Riesman (2002) is felhívta a figyelmet. Azzal kapcsolatban azonban, hogy az intézményi társas közeg vagy a baráti körök számítanak-e a hallgatói szocializáció szempontjából legbefolyásosabbnak, nincs konszenzus. Van olyan nézet, hogy elsősorban a közösen belépő hallgatótársak szocializálnak, akik azonban maguk is „tanácstalanok". (Szczepanski, 1969:447) Mások szerint a szoros kötésű támogató csoport ereje a meghatározó, akik biztonságot és támogatást nyújtanak, s a csoporton belüli státus, a minél erősebb bekapcsoltság erősíti a szocializáció sikerét, s a barátság még a gyengén beágyazódó „levelezős" hallgatókon is segít. (Twale–Kochan, 1999; Bryson–Hand, 2007)

Vita folyik arról is, hogy a hallgató régi vagy új környezete a meghatározóbb, miközben nyilvánvaló, hogy a kérdés nehezen kutatható. Egyrészt nem mindig különül el az intézmény társadalma a környezetétől, másrészt szinte lehetetlen elválasztani a benti hatásokat a többi hatástól, sőt az intézményi társas rendszerben lezajló hallgatói interakciók át vannak hatva olyan külső környezeti hatásokkal, amelyet az egyes hallgatók hoznak magukkal. (Tinto, 1997) Szczepanski, Newcomb vizsgálataival is alátámasztva saját eredményeit, azt állítja, hogy a magatartásmódot erősen módosító első szocializációs hatások egy jelentős része éppen azok felől a csoportok felől érik a hallgatót, amelyek az egyetem előtti ismeretségen vagy lakóhelyi közelségen alapulnak, a másik része pedig az egyetem világában, közös érdeklődés alapján szerveződött csoportok felől. (Szczepanski, 1969) Ezzel szemben több szocializációs modellben egymás riválisaiként tűnik fel a külső és a belső, szervezeti társas környezet, amelyek a „legfontosabb intézményi erőforrásért", a hallgatók idejéért versengenek. A családi terhek, a külső barátok és munkavállalás mind a hallgatói szocializáció sikere ellen hatnak. (Astin, 1984:301)

A konkrét felsőoktatási intézmény társadalmába való beágyazódás kérdése a közoktatási vizsgálatok tapasztalataira támaszkodva kerül előtérbe a felsőoktatás-kutatók körében. Tinto éppen Coleman 1961-es munkájára, a The Adolescent Societyre hivatkozva fejti ki azt a hipotézisét, hogy a hallgatók magatartását az intézményi társas kontextus befolyásolja leginkább, oly módon, hogy a belső szociometriai státust meghatározó tényezők rangsora döntő fontosságú a hétköznapi élet éthosza, s ezen keresztül az egyén értékrendje és normái szempontjából, hiszen ez a szervezet nem szándékos terméke. (Tinto, 1993) A felsőoktatási szervezet tagjai és a környező társadalom viszonyáról alkotott nézeteit azonban nem Coleman későbbi munkáira alapozta, hanem Arnold van Gennep törzsi társadalmakra vonatozó antropológiai kutatásaira, s részben ezért jutott más következtetésekre, mint elődje. A hallgatói szocializációt ugyanis az átmeneti rítussal állította párhuzamba, mely három fázison keresztül valósul meg: az elhatárolódás, az átmenet és a befogadás stádiumain át. (Tinto, 1993:92)

Mindegyik szakaszban jelentős változás történik az egyén interakciós mintázatában. Az első szakasz lényege, hogy az egyén leválik a korábbi családi, baráti, közoktatási közösségeiről, megváltoznak a normái, amit a korábbi csoporttal való csökkenő interakció kísér. Az átmeneti szakaszban az egyén új módon lép interakcióba az új célzott csoport tagjaival, fokozatosan izolálódik a régitől, s a képzés és a próbatétel mechanizmusai biztosítják az elválást és a beilleszkedést, az új csoportban rájuk váró feladatokhoz szükséges tudás, képességek megszerzését, valamint az új normák befogadását. A befogadó szakaszban az újonc interakciós mintákat sajátít el, hogy kialakuljon kompetens csoporttagsága. Noha a teljes tagság elnyerését jelképező speciális ceremóniák után is létezik interakció a régi csoport tagjaival, de már az új csoport tagjaként. Tinto ilyen jelentős határátlépésnek tartotta a felsőoktatásba lépést, a felsőoktatási szocializációt pedig a hallgatói karrier rítusaival övezett folyamatnak. Úgy vélte, hogy a hallgatói szocializáció sikere azon múlik, hogy a hétköznapi rítusokban hogyan zajlik ez az átmenet és a befogadás, s a hallgatók mennyire képesek a múltbeli kapcsolathálótól szeparálódni, s a felsőoktatási környezetnek megfelelő értékeket, magatartásmintákat elsajátítva az új közösség tagjává válni. (Tinto, 1993)

Tinto látványos szocializációs koncepciója nagy népszerűségre tett szert, de a régi és az új kultúra éles elhatárolása vitát váltott ki. A kritikai megközelítés hívei szerint a két mező közti határmezsgye sokkal elmosódottabb, a hallgatók már a jelentkezés és felvétel előtt kulturális konstrukciókat építenek fel magukban a felsőoktatásról. E tartalmak felhasználásával artikulálódnak a jelentések az új környezetről, a felsőoktatási munkáról, a hallgatói szerepről. A közösség tagjai finom, mindennapos egyezkedést folytatnak a jelentések értelmezéséről, (Tierney, 2000) így nem az egyetemi tanulmányi és társas rendszerbe való integrálódásról és a domináns kultúrába való átlépésről, hanem kulturális sokféleség közegében való tájékozódásról van szó a hallgatói szocializáció során. Lényeges mozzanata e kritikának, hogy a domináns kampuszközösségbe be nem illeszkedők éppúgy hozzájárulnak a hallgatói kultúrához. A hallgatók egy-egy kampuszon közös kultúrát építenek, a közös tudástartalmak és a kapcsolati struktúrák vallanak ennek állapotáról. Tierney (2000) vitázik azzal a nézettel,

hogy a hallgatónak a sikere érdekében el kell hagynia a saját korábbi kultúráját, hogy beilleszkedjen az egyetemi kultúrába. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a kultúra a lokális hallgatói közösségben formálódik, ahol a tagok átalakítják a megkérdőjelezhetetlennek hitt normákat, s az a norma válik dominánssá, ami a jól beágyazottakat összefogja. A kritikai megközelítés szerint, ami a hallgató korábbi és új kapcsolathálóját illeti, a többes beágyazottságot finoman értelmezve a hallgatói szocietális közösségben túlsúlyban levő hallgatói csoport oktatókkal való párbeszéde révén kialakuló hallgatókép válik az adott lokális kontextusban bevett mintává. A felsőoktatási belépés „kulturálisan érzékeny" modellje Tierney (2000:226) az intézményi hatásokat tanulmányiakra és nem tanulmányiakra osztotta fel, az intézményen kívülieket tanulmányi, nem tanulmányi és családi hatásokra.

A két világ merev elválasztásán túllépő további kollaboratív szociális modellek nem a vetélkedésre, hanem a kölcsönhatásra helyezik a hangsúlyt. (Twale–Kochan, 1999; Tierney, 2000; Weidman et al., 2001; Benson, 2007) Már Twale és Kochan modelljében kifejezésre jutott a személyes, szakmai és az akadémiai dimenziók összefonódása, s a kapcsolathálók egymásba kapcsoltságának szerepe, Benson pedig a külső és belső baráti kapcsolatok arányának az integrálódásra gyakorolt differenciális hatását mutatta ki. Az ún. ellipszis-modell a külső, nem felsőoktatási intézményen belüli csoportok formáló hatásának kiemelkedően fontos szerepet szán nemcsak a hallgatóra magára, hanem az intézményen belüli folyamatok egészére. (Weidman et al., 2001) A belső erőteret nem egészen pontosan definiálva intézményi kultúrának nevezik a szerzők. A külső hatótényezőket négy típusba sorolják. Az elsőt a leendő hallgató korábbi tanulmányi pályafutása, demográfiai és szociális háttere, prediszpozíciói és attitűdjei alkotják. A második külső hatóerőt a hallgató személyes közösségeinek, családjának, barátainak elvárásai, aspirációi és helyzetértelmezése alkotja. A harmadik külső tényező a szakmai közösség illetve a szakmai szervezetek az általuk megfogalmazott speciális szerepmodellekkel, szakmai sztenderdekkel és elvárásokkal, végül a negyedikként a pályakezdők, a nemrég pályára lépők sorakoznak Weidman és munkatársai modelljében. A felsőoktatási intézményen belüli hallgatói szocializáció néhány ágensét és részfolyamatát felsorolja, de rendkívül szkeptikusan nyilatkozik az intézményen belüli folyamatok megismerhetőségéről, mondván, hogy a felsőoktatási intézménynek szinte csak a formális hatások felett van igazán kontrollja (tanterv, szervezeti struktúra, hallgatók felvétele). Szembetűnő, hogy rendkívül erős és úgy tűnik, intenzitásában egymástól nem eltérő befolyást feltételez a felsőoktatáson kívüli környezet fentebb említett tényezőinek részéről, s hangsúlyozza, hogy a külső nyomásgyakorló csoportok áthatják egymás és az intézmény formális hatásmechanizmusait, mindannyian hatnak az intézményi kultúrára, amelynek az erőterében alakul a hallgatói szocializáció. (Weidman et al., 2001)

A modell gyenge pontjának nemcsak a belső erőtér agnosztikus és elnagyolt szemléletét, hanem a külső szereplők némelyikének a túlrajzolását tartjuk. A problémát véleményünk szerint az okozza, hogy a szerzők az intézményi kultúra és a hallgatói szocializáció viszonyát nem tisztázták, ezért a fogalmak

egybecsúsznak. Modelljüket nem ellenőrizték empirikusan, s jelen formájában éppen ezek miatt nehezen lenne operacionalizálható. A szakmai közösségnek és a pályakezdők közösségének a hallgatóra gyakorolt hatását horderejében és a hatások közvetlenségében a másik két külső tényezőéhez hasonlítani nehezen indokolható még akkor is, ha a hallgató referenciacsoportjában szerepelhetnek olyanok, akik ezeket a köröket reprezentálják. A visszacsatolás, amennyiben van ilyen, a munkaadóktól, a kamarai jellegű szakmai és az alumnusi szervezetektől nem a hallgató felé áramlik, s nem befolyásolja annak szocializációját, hanem legfeljebb áttételesen jelentkező hatásként szerepelhet a hallgatói szocializáció modelljében. A modell túlkompenzálja a korábbi lineáris és voluntarista intézményi szocializáción alapuló modellek hiányosságait a konkrét intézményi közeg hatásának rovására.

A referenciacsoportokkal, a közösségek között közvetítő „bróker" szereplőkkel kisebb hangsúllyal, de több koncepcióban is találkozunk. (Szczepanski, 1969; Huber, 1991; Weidman et al., 2001) Az anticipáló szakaszban formálódó hallgatói sztereotípiák és előzetes elvárások forrása gyakran az egykori vagy jelenlegi hallgatókkal folytatott interakció. Amennyiben van ilyen személy vagy csoport a hallgató kapcsolathálójában szülei, barátai, rokonai, ismerősei között, már ekkor belekóstolnak az akadémiai világ szókincsébe, s információkat kapnak a szervezet belső struktúráját, az előírt értékeket, normákat, magatartásmintákat illetően. A reprodukciós elmélet hívei szerint ennek a hatása csak családi transzmissziója esetén segítheti a hallgatót a felsőoktatási szocializációjában. Egy korábbi kutatás szerint a felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkező barátok, ismerősök sorából összeállhat egy tanulásra orientáló kapcsolatháló is. (Pusztai, 2009a) Ezek a kötések jelentős szerepet játszhatnak a tanulmányi mobilitásban, egyesek fontosabbnak tartják őket, mint az erős kötéseket. (Granovetter, 1982) Különösen az alacsony státusú hallgatók esetén lehetnek értékesek, mert nagyobb eséllyel képesek a társadalmi réteghatárok áthidalására, s így a közvetlen baráti körben elérhetetlen információk, attitűdök továbbadásának csatornáivá válhatnak. Korábban megerősítettük a tanulmányi szempontból ösztönző referenciaszemélyek, -csoportok iskolai karrierre gyakorolt hatását. (Pusztai, 2009a)

A HALLGATÓTÁRSAK MINT SZOCIALIZÁCIÓS ÁGENSEK

A mikrokörnyezet hallgatói szocializációra gyakorolt jelentős befolyását a modern koncepciók nem vitatják, azonban arra vonatkozólag többféle elképzelést ismerünk, hogy milyen módon illetve milyen eredménnyel jár ez a hatás. Szigorúan determinál vagy normákat kínál, párbeszédre serkent vagy újraértelmezi a valóságot? Már a hatvanas években regisztrálták a szerzők, hogy a hallgatói orientáció-típusok kapcsolati beágyazottságuk szerint is eltérőek, sőt meghatározó komponensük a kapcsolati beágyazottság szempontja. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a kritikus intellektuális hallgató teljesen más kapcsolathálóval rendelkezik, mint a „főiskolai" típus, a szakképzés-orientáltnak pedig alig voltak hallgatói kapcsolatai. (Clark–Trow, 1966) A mikrokörnyezeti kapcsolatok

szocializációs hatását a legtöbb szerző sokszínűbbnek és tartósabbnak tartja, mint a formális intézményi hatásokat. Az ismereteken túlmutatóan ugyanis életstílusra, életcélokra, értékpreferenciákra, tartós meggyőződésekre és magatartásmintára, jövőfelfogásra, pályaválasztásra, a munkáról és az elhelyezkedésről alkotott elképzelésre, a morális tudatosság kialakulására, (Szczepanski, 1969; Weidman et al., 2001; Kaufman–Feldman, 2004) egyaránt regisztrálják hatásukat.

Már a korábbi szocializációs modellekben is lényeges szerepet töltött be a hallgatónak a kampusz közösségében való részvétele. Az erre való időráfordítás és erőfeszítés bármilyen formája hasznosult a hallgatói szocializáció során. (Astin, 1993; Weidman et al., 2001) A közös tevékenységekben való részvételnek, a tanulmányi környezetbe (extrakurrikuláris és a felsőoktatási intézményhez kötődő egyéb tevékenységekbe) való bevonódásnak, a hallgatói közösségbe való integráltságnak különböző funkciókat tulajdonítanak amellett, hogy tantermen belül és kívül is lefoglalják a hallgatókat viselkedési, attitűd- és készségfejlesztési céllal. (Pascarella–Terenzini, 2005) A hallgatótársakkal való érintkezés alapfunkciója a „kolléga" szerep „közvetlen érintkezések során" való elsajátítása egykorú vagy idősebb hallgatók utánzása, megfigyelése során, amelyet kiegészíthet irodalmi és filmhősök mintájának tanulmányozása. (Szczepanski, 1969:85) Az, hogy Szczepanski a fiktív hősök eszményített képének és a felsőbb évesek magatartásának megfigyelését egymás mellett említi, arra vall, hogy nem tesz különbséget ezek egy- és többlépcsős hatásmodellje között. (Katz–Lazarsfeld, 2007) A hagyományos modellekben a legfontosabb funkciók egyike a környezet normaadó kontextusként való interpretálása abból a megfontolásból kiindulva, hogy a hallgatói pályafutás során folyamatosan szükség van előíró szabályokra és szankciókra, valamint a korábbi és a hallgatóban a környezeti hatásokra formálódó minták belső összehasonlítására. (Weidman et al., 2001) A társas kapcsolatok másik funkciójának azt tartják, hogy a kapcsolati beágyazódás révén megerősítik az intézmény és a felsőfokú tanulmányok iránti elkötelezettséget. (Kuh et al., 2007; Bryson–Hand, 2007; Harper–Quaye, 2009)

A mikrokörnyezet befolyását meghatározónak tekintő szerzők egy része kiemeli a hatás kölcsönös, visszaható és közös eredménnyel jellemezhető karakterét. Mivel az intézményeket a kollektív meggyőződés és értékek tartják egyben, az új institucionalizmus figyelme is abba az irányba fordult, hogy hogyan konstruálódnak a jelentések a szervezeti tagok tudatában. (Meyer–Rowan, 1977) A szocializációs modellek érzékenyebbek ezekre a mechanizmusokra. Interpretációjuk szerint a hallgató helyzetmeghatározása a vele kapcsolatban álló szignifikáns másoktól ered, értelmezésüket objektív valóságnak tekintik, s „az ember azzá válik, aminek a szignifikáns mások szólítják". (Berger–Luckmann, 1998:185) E megközelítés révén a hallgatói szocializáció új funkcionális rétegei tárultak fel: a hallgató a tanulmányaihoz és a felsőoktatási intézményhez való saját hozzáállását is a másokkal folytatott interakcióban alakítja ki, eközben konstruálódik hallgatói szerepfelfogása. (Huber, 1991; Weidman et al., 2001) Az intézményi kontaktusokban a szignifikáns mások az intézményi illeszkedés viszonyítási alapjai is, hiszen a tantermi és azon kívüli körülmények között folytatott interakciókban különös hangsúlyt kap a hallgatóra irányuló elvárások és a hallgató alkalmasságáról

és teljesítményéről alkotott meggyőződésének összemérése. (Tinto, 1993) Nemcsak a hallgatói, hanem az egyes felsőoktatási intézményekben létező akadémiai kultúrák is konstruálódnak a nézetek diverzitásának erőterében. (Picard, 2006)

AZ OKTATÓ MINT SZOCIALIZÁCIÓS ÁGENS

Mint láttuk, a hallgatói percepciók szerint a felsőoktatási intézmény labirintus, az oktatók pedig egy amorf tömeg „másik" pólusa. (Szczepanski, 1969) A klaszszikus felsőoktatási szocializációs felfogás elsősorban egyirányú, oktatóktól származó kommunikációval számol a hallgatók felé, s az oktatói és egyetemi hatóság oldaláról nézve a szocializáció normatív folyamat, amelynek tartalma ismeretek, ismeretszerzési módok, magatartásminták, szakmai etika tudatosítása, illetve egy széleskörű, a tudomány és a kultúra művelésén túli véleményformáló értelmiségi szerepre való felkészítés. A hagyományos modell az intencionális szocializációs hatásokat az oktatóknak, a spontánokat a hallgatótársaknak tulajdonítja. Az intencionális komponens lényegének az oktatók és az adminisztratív dolgozók azon törekvését tartja, amelynek során „igyekeznek megtanítani" a hallgatót, hogyan töltse be a szerepét. (Szczepanski, 1969:85)

A konstruktivista szocializációelmélet szerint a felsőoktatási szocializáció, mint a többi másodlagos szocializáció során elsősorban az egyén fölé helyezett szignifikáns mások, az „intézményes funkcionáriusok" hatnak, akiknek tevékenységét formalitás és anonimitás jellemzi. (Berger–Luckmann, 1998:197) Ha azonban az elsődleges szocializáció eredményei radikálisan eltérőek, érzelmi identifikációra is szükség van. Berger és Luckmann koncepciója szerint, míg a gyermekkor eredeti, természetes és elkerülhetetlen valósága a bizalom, a felsőoktatási szocializáció során már csak mesterséges, pedagógiai eszközökkel lehet a tartalmakat bizalmas légkörbe helyezni.

A hagyományos modellben az oktatói ráhatás a sikeres hallgatói szocializáció elengedhetetlen feltétele. Éppen az első expanziós hullám lezajlása után először észlelt hallgatói diverzitás ellenszereként erősödött meg az oktató szocializációs szerepének az a felfogása, mely szerint a felsőoktatás társadalmának heterogenitása és az akadémiai világ értékpluralizmusa nyomán kialakuló konfliktushelyzetek kezelésében látnak teret nyílni az újfajta oktatói szerepnek. (Szczepanski, 1969; Astin, 1984; Jencks–Riesman, 2002) Az a fejtegetés, amely során Szczepanski elkülöníti a társas viszonyoktól a nevelési viszonyokat, jól mutatja, hogy a középiskolás nevelési viszony folytatásának kezdték tekinteni az oktató-hallgató viszonyt, amelyről természetesen rögtön meg is állapítja, hogy leginkább kis létszámú szakokon, kölcsönös interakciókon és közeli ráhatáson keresztül valósítható meg.

A társas viszonyt két partner között normákkal szabályozott kölcsönviszonynak, a nevelési viszonyt a társas viszonyok egy speciális formájának tekinti Szczepanski, melyben az oktató a szervezeti célnak megfelelő feladatait valósítja meg. Szerinte éppen az oktató-hallgató közötti nevelési viszony létrejötte az egyetem alapfunkciója. A nevelési viszonyban az oktatás (ismeretkörök elsa-

játítása intellektuális értelemben) mellett egy konszenzuson nyugvó emberkép jegyében történő személyiségformálás zajlik annak érdekében, hogy a hallgató a kívánatosnak tekintett tulajdonságokat megszerezze. (Szczepanski, 1969)

A viszony azonban mások szerint átalakult. A felsőoktatás bipoláris karaktere miatt az oktatói szerepben kódolt feszültségek megnövekedése, másrészt a generációk közötti szakadás a huszadik század második felének egyik legjelentősebb társadalmi változását vonta maga után. (Jencks–Riesman, 2002; Mead, 2006) Ennek központi eleme az ifjúság társadalmi méretű átpártolása, a felnőtt társadalomban való bizalomvesztése, a kitolódó adoleszcencia, óvakodás a szervezeti kötöttségektől, a hallgatói korcsoportok referenciacsoportjainak gyökeres megváltozása. A hallgatóknak a felsőoktatási szervezettől való elfordulását mutatta a hallgatói orientációk első jelentős szeparálódása aszerint, hogy kihez igazítják a normáikat: a fehérgalléros mentalitást követő hallgatók az oktató elvárásait teljesítik, a kékgalléros mentalitásúak nem kívánnak ennek megfelelni. (Jencks–Riesman, 2002)

Miközben világos, hogy az oktatói szerep központi magjához a legutóbbi időkig csak érintőlegesen tartozott a pedagógus szerepkör, s az oktatók kiválasztásában és minősítésében nem játszott és nem is játszik szerepet tanári vagy nevelői – magatartásformáló, értékközvetítő – hatásuk, (Astin, 1984; S. Faragó, 1986; Bryson–Hand, 2007) az utóbbi évek szakirodalmában nagyobb figyelem irányult a hallgatókkal való osztálytermi kapcsolattartásra. (Tinto, 1997; Hockings et al., 2007) A hallgatók eredményes szocializációjának, a tanulmányok melletti kitartásának a magyarázatát keresve egyre több empirikus kutatás szerint mutatható ki összefüggés az oktatókkal való kapcsolattartással, a pedagógiai szemléletmóddal, a tágabb kontextusban is vizsgált oktatói értékekkel és normákkal, az oktatási módszerek hallgatói szükségletek felmérése alapján való kiválasztásával, a hallgatói diverzitáshoz illeszkedő munkaszervezéssel, az extrakurrikuláris attitűd- és készségfejlesztő, tudományos és szabadidős programok kínálatával, különösen az alacsony státusú hallgatók esetében. (Tinto, 1993; Berger–Milem, 1999; Pascarella–Terenzini, 2005)

Az oktatókkal folytatott formális interakcióknak elvileg háromféle funkciója van, az informatív, regulatív és integratív, azonban ezek aránya intézményenként és karonként eltérő lehet. A hallgatói szocializáció újabb elméleti megközelítéseinek fényében az intencionális, formális oktatói befolyásnál sokkal többrétű hatásmechanizmussal számolunk. Egyrészt az oktatókkal mint szervezeti szereppartnerekkel folytatott interakciók állandó lehetőséget kínálnak egyfajta szerepkipróbálásra, s a helyzethez igazodás reaktív és szituatív modelljeinek kialakítására, melynek során a hallgató aktív partner. (Weidman et al., 2001)

Egyértelmű, hogy az oktatók információátadó szerepe a tömeges felsőoktatásban messze meghaladja a magatartást szabályozó vagy az akadémiai közösségbe integrálót, sőt mivel a tömegesedés hatására az oktatói világ belülről strukturáltabbá vált, az oktatói hierarchia különböző szintjein álló oktatói személyzet másféle módon viszonyul a normaadó magatartáshoz. Ez megsokszorozza a szituációk típusait, nehezebbé teszi az eligazodást. (Tinto, 1993; Weidman et al., 2001) Tinto (1993) modelljében a tanulmányi és a társas környezeten belül

formális és informális interakciókat különít el, melyeknek más-más funkciói vannak. Az intézményi kultúra egyik jellemző vonása, hogy az oktatókkal való kontaktusok milyen mintázata alakul ki a tantermi és azon kívüli helyzetekben. Astin modelljében az oktatói szerep nemcsak a közvetlen kapcsolattartásra, hanem a hallgatói időráfordítást serkentő tevékenységekre irányul, s lényeges intézményi vonásnak, az intézményi policy fontos ismertető jegyének tartja azt is, hogy mennyi extrakurrikuláris tevékenységbe vonják be a hallgatót. (Astin, 1984)

Noha a funkcionalista elméletalkotók logikája szerint a felsőoktatóknak jutna a legbefolyásosabb szerep, a felsőoktatási szocializáció lehetséges ágensein végigtekintve úgy tűnik, hogy a konkrét intézményi kortárs közeget, a társas és baráti körök hatását tartják legerősebbnek a kutatók. Noha meglehetősen tagolatlan masszaként bukkannak fel az elméletekben, jelentőségük folyamatosan nőni látszik. Riesmantól és Szczepanskitól napjainkig egyre erősebb hatóerőnek számítanak nemcsak az erős érzelmi tartalmú kapcsolatokban, hanem „kórusként", (Berger–Luckmann, 1989:209) azaz az ismeretlen hallgatótársak lazán összekapcsolódó, kollegiális kontextusaként is. Összességében tehát arra a kérdésre, hogy a felsőoktatási szocializációs folyamatban melyik szereplőnek nagyobb a jelentősége, nem kapunk egyértelmű választ. Talán azért, mert nem a másik által betöltött szerep az elsődleges, hanem a kapcsolattartás módja. A hallgatói szocializációhoz nem elég az előírások követése vagy az utánzás, mert a „valóság megtartásának legszükségesebb eszköze a beszélgetés", a „beszélgetés-gépezet", (Berger–Luckmann, 1989:211–212), amelynek megszakadása esetén az adott szubjektív valóság megsérül, beszűkül, vagyis akivel a hallgatónak nincs kontaktusa, az kikerült a világából.

A hallgatói szocializáció német teoretikusai és empiristái éppen a fenti koncepció szubjektivista kockázatától tartva javasolják a habitus fogalom beépítését a gazdag lehetőségeket kínáló konstruktivista modellbe. (Huber, 1991) Ezzel arra a kérdésre is választ találnak, hogy hihetünk-e Szczepanskinak, aki szerint a felsőoktatás belső és külső társadalmi környezetéhez tartozó számtalan csoportból a hallgató a többirányú vonzásban maga választja ki vonatkozási csoportját. Hogyan, mennyi szabadsága van, vagy ízlése szerint választ? A fenti elméletek szerint ez a választás nem szabad, hanem társadalmilag meghatározott. Vagy azért, mert az egyén erősen beágyazódik az őt kontrolláló közösség kultúrájába, vagy mert a származási család társadalmi habitusával összhangban álló döntést hoz a szereppartnerek közül való választásban, vagy pedig azért, mert az érintkezés és a kohézió, az interakciók mennyisége és minősége eléri a kritikus szintet, amely képes reszocializálni az egyént.

A szervezeti környezet hatása

Az intézményi környezet hallgatói szocializációra gyakorolt hatását egyes megközelítések a felsőoktatási intézmény valamely szervezeti vonásával próbálják összefüggésbe hozni, mások pedig a szervezetben honos kultúrát, a hallgatók által szerzett tapasztalatok szocializációs hatását vizsgálják. Több elméleti és

empirikus kutatás feltételezte, hogy az intézmény típusa, képzési szintje, mérete, fenntartója, szelektivitásának erőssége valamilyen mértékben hatást gyakorol a hallgatói szocializáció sikerére vagy sikertelenségére. A kisebb hallgatólétszámú, a felekezeti és az elitképző intézményekről az az általános benyomás, hogy bizonyosan nagyobb hatást tudnak gyakorolni a hallgatókra. (Szczepanski, 1969; S. Faragó, 1986) A legrégebbi intézményi hatás koncepció Clark „cooling-out" hipotézise volt, amely az intézmény típusának, tantervi struktúrájának, az oktatói kommunikációnak összeadódó erős hatását gyanította a további felsőoktatási továbbtanulási ambíciók lehűlése mögött. (Clark, 1960). Az intézménytípusok hatására valló olyan adatokról, amelyek pl. az egyetemisták felsőoktatási beilleszkedéseinek nagyobb arányú problémáira vallanak, alaposabb elemzés után kiderül, hogy a hátrányok nem magának az intézménytípusnak a rovására írhatók. Néhány szervezeti jellemző együttállásával, pl. az oktatókkal való kapcsolat, a pedagógiai befolyásolás feltételei, magas hallgatólétszám, egyszóval a „személyközi kapcsolatok teremtésének lehetőségeiben mutatkozó különbségekkel" magyarázhatók. (S. Faragó, 1986:84)

A nagymintás összehasonlító kutatások eredményei arra vallanak, hogy a felsőoktatási intézmény e jellemzői nagyon szórványos hatást gyakorolnak, s semmi esetre sem prediktorai az eredményes hallgatói szocializációnak. A nagyobb hallgatólétszámú intézmények a hátrányos helyzetű hallgatói csoportoknak a felsőoktatási tanulmányok és intézmény iránti elkötelezettségére direkt negatív, a többiekre inkább közvetett negatív hatást képesek gyakorolni. A felekezeti szellemiség pedig pozitívan hat a morális tudatosság egyik dimenziójára, a morális elvek szerinti érvelés eredményességére, míg a morális cselekvést már nem garantálja. (Pascarella–Terenzini, 2005) A szolidaritás, az állampolgári felelősségvállalás felsőoktatási belépést követő változása volt gyanítható a felekezeti és más privát intézmények esetén, azonban, akárcsak a közoktatási kutatásokban, kiderült, hogy nem a fenntartói típus, hanem a hallgatói és az oktatói környezet összetétele, világnézete magyarázza az eredményeket. (Pascarella–Terenzini, 2005)

Mik is lehetnek az intézményi szocializációs potenciál dimenziói? A legátfogóbb koncepció szerint a felsőoktatási szervezet négy dimenziójának hallgatói szocializációra gyakorolt hatásait vizsgálhatjuk: a fizikai környezetet, a tagság (hallgatók, oktatók stb.) kompozícióját, a szervezeti struktúra statikus és dinamikus vonásait valamint az ún. konstruált dimenziót, amibe a viszonyrendszer, a kultúra és a tradíciók tartoznak. (Strange, 2003) Természetesen számba vehetjük az intézmény fizikai, térbeli, művi környezetének, vagy a felhalmozott szimbolikus tőkéjének, patinájának, jó hírnevének hatásait is, azonban ezeket az egyes hallgatóra gyakorolt hatás és hatáskülönbségek szempontjából kevéssé tartjuk meghatározónak. Az intézményi társas környezetet azzal együtt, hogy ebbe a hallgatók eltérő mértékben integrálódnak, sajátos jellemzőkkel rendelkező aggregátumnak tekintjük. Így a hallgatói összetétel nyomán egyedi demográfiai és társadalmi kompozíció alakul ki, és továbbmutatva a konstruált dimenzió felé, a domináns értékpreferenciák, normafelfogás és magatartásminták alapján egyéni és megismételhetetlen együttes rajzolódik ki. Ebben az értelemben a hallgató felsőoktatási szervezeti környezete értelmezhető szubkultúrák

és kapcsolathálózatok networkjének, domináns vagy kevésbé domináns életstílusminták erőterének. (Kuh–Hu–Vesper, 2000)

A felsőoktatási intézmény hatása a szervezetelemzési modellek felől is megközelíthető, bár az intézményi működés olyan karakteres tulajdonságai, mint a küldetés, a szerkezet vagy a döntéshozatali struktúra hallgatói szintre gyakorolt közvetlen hatása nem bizonyítható, inkább közvetítő tényezők révén hat. Az intézmény manifeszt céljai, értékei a szervezeti tagok nézetei és napi gyakorlata által kerülhetnek összefüggésbe a hallgatói szocializáció sikerével. A szervezet működésének olyan vonásai, mint a pl. a társadalmi, oktatáspolitikai kihívásokra, változásokra adott válaszképességének módjai más szervezeti jellemzőkkel vannak összefüggésben. (Strange, 2003; Pascarella–Terenzini, 2005)

A szervezeti környezet értelmezései a teljes mértékben objektivista pólustól a szubjektív pólusig eltérő mértékben vonják be a szempontjaik közé az egyéni nézőpontot. A konstruált szervezeti környezet, a szervezeti világnak a hallgatók általi szubjektív érzékelése több irányból vizsgált terület. Az eredményes hallgatói szocializáció egyik lényeges prediktorának tartják, hogy sikerül-e a hallgató intencionális cselekvését a szervezet manifeszt céljaival összhangba hozni. (Weidman et al., 2001) Ebből a szempontból érdemel figyelmet a hallgatóra nehezedő elvárások percepciója.

Annak alapján, hogy az egyes intézményekben vagy ezek egységeiben a hallgatók többsége milyen jellegűnek és mértékűnek érzékeli felsőoktatási munkáját, a rá irányuló kihívásokat, terhelését, bevontságát, szervezeti irányultság-típusok különíthetők el,[8] például az intellektuális és tanulmányi munkára ösztönző vagy a szakképzés-munkavállalási orientáció. (Strange, 2003) Szintén a szervezet (vagy valamely szervezeti egység) tagjainak individuális tapasztalatai összegződnek a környezet egyedi személyiségjegyévé lényegülő felsőoktatási társas klíma fogalmában. A társas klíma három elemből adódik össze, s egyik legmarkánsabb eleme a kapcsolati dimenzió, amelynek mutatói a tagok közös tevékenységek iránti involváltsága, a támogató kapcsolatok révén kialakuló kohézió és az együttes tevékenység szervezeti ösztönzői. A második dimenzióhoz többek között az önállóság, a feladat- és a teljesítményorientáltság, a harmadikhoz pedig az elvárások világos érzékelése és a kontroll érzete tartozik. A három dimenzióban mért eredmények alapján olyan egyedi felsőoktatási környezettípusok kristályosodnak ki (pl. kapcsolatorientált, versengésorientált, támogatásorientált és függetlenségorientált stb.), amelyek minden hallgatóra hatással vannak. (Strange, 2003)

Az intézményi kultúra tanulmányozása azért is vált érdekessé, mert az empirikus adatok azt jelezték, hogy ugyanolyan képzési forma és irány valamint közel hasonló társadalmi összetételű hallgatóság esetén is eltérő lehet egy-egy kar vagy intézmény hallgatói közösségének arculata. (Weidman et al., 2001) Az in-

8 A hallgatói tevékenységre irányuló kihívások dimenziói például a következők: a tanulmányi aspiráció szintje, intellektuális klíma, tanulmányi klíma, tanulmányi tevékenység, önkifejezési lehetőség, önállóság, csoportélet, tanulmányi szervezet, a munka- és szakképzés irányultság. (Strange, 2003)

tézményi kultúrát sokan a belépő hallgatói csoportok nem, kor és származás szerinti összetételével illusztrálják, mások szerint a felsőoktatási szervezet kultúrája az intézmény történetében, hagyományaiban, értékpreferenciáiban gyökerezik. (Kuh–Hall, 1993) Azonban a tanulmányi kultúra, a tudományos közösség kultúrája és a hallgatói kultúra egészen más lehet ugyanazon felsőoktatási szervezetben, annak különböző egységeihez és a tagság különböző rétegeihez tartozók igen eltérő kultúrát érzékelnek a rendkívül komplex felsőoktatási nagyszervezetekben. Így az intézményi kultúrát nem statikusnak, hanem a közösségekben konstruált és folyamatosan változó jelenségnek tekintjük. (Huber, 1991; Tierney, 2000) A kultúra egyedi megjelenése miatt az antropológiai kutatások tudják a sokféleséget megragadni, a típusalkotás a kultúrák-szubkultúrák elrendeződése szerint lehetséges. Tinto kifejezetten a hallgatói kultúra belső szerveződésének jellemzésére még különválasztotta a domináns maggal rendelkező hallgatói kultúrát és a sokközpontú, több-szubkultúrás hallgatói társadalmakat. (Tinto, 1993)

A hallgatói szocializáció szempontjából a szervezeti illeszkedés kérdése, forrásai és percepciójának a tanulmányi évek alatti alakulása kerülhet előtérbe. (Strange, 2003) A hallgató és az intézmény érintkezésének alapesetei az értékkongruencia, a közömbösség és az alkalmazkodás. Az inkább pszichológiai szempontú megközelítések szerint a kongruenciának a személyiségtípus és a környezettípus között kell fennállnia, felvetik, hogy már a szakválasztást is ez magyarázza. A szociológiai szempontú megközelítések szerint ez a megfelelés inkább a társadalmi háttértényezők mentén alakul ki. (Strange, 2003) Ezeknek a megközelítéseknek az a közös vonása, hogy nem az egyénekhez, hanem az aggregátumokhoz rendelnek olyan tulajdonságokat, szervezeti orientációt, társas klímát, kampusz kultúrát, amely önállóan létező faktorrá lép elő, s visszahat az individuumra.

DISZCIPLINÁRIS SZOCIALIZÁCIÓ

A hallgatói szocializáció vizsgálatának kiemelt kérdése, hogy a felsőoktatási intézmény társadalmának egésze vagy valamely szegmense számít-e környezetnek a hallgató számára. Huber szerint a hallgató legalább négyféle kultúra metszetében mozog, ezek a származási kultúra mellett a hallgatói kultúra, a felsőoktatási szakjának kulturális közege valamint leendő professziója anticipált kultúrája. Természetesen a felsőoktatási rendszerek struktúrájában az egyetemek hagyományaiban gyökerező különbségek mutatkoznak meg abban, hogy térben hogyan különül el egy felsőoktatási intézmény, annak karai és tanszékei vagy kollégiuma, s ennek következtében a szakok, karok hallgatótársadalma mennyire érintkezik egymással. Azonban jelentős kérdéssé vált a hallgatói szocializáció szakirodalmában, hogy valóban beszélhetünk-e diszciplináris szocializációról, mely szerint a szakspecifikus kultúrák sajátos valóságfelfogás, érték- és magatartásminták olyan szisztematikus rendszerét jelentik, hogy eltérő életvilágok alakulnak ki ugyanazon intézmény különböző szakjain. Ez az azonos diszciplinák társadalmának nagyobb intergenerációs homogenitását jelentené, mint amely az intragenerációs viszonylatban tapasztalható. (Huber, 1991)

A felsőoktatási szocializáció személyiségtipológiai megközelítései szerint már a szakválasztás sem független a személyiségtípusoktól (Holland–Rayman, 1986) és a társadalmi státustól, (Bourdieu, 1988) a szakterület és a tanszék presztízse a választott pályához való viszonyulást is meghatározza. (S. Faragó, 1986) Az oktatók világában beazonosított tudományterületi kultúrák és ezen belül a szakterületi szubkultúrák az elméleti és empirikus munkák alapján a hallgatói közösségen belül is kitapinthatók, (Becher, 1989; Kuh–Witt, 1988) s kérdés, hogy mennyire szükséges azzal a kettős hatással számolni, ami a tanszéki oktatói közösségeket a diszciplináris és az egyetemi szervezeti kultúra metszetébe helyezi. (Clark, 1987)

Nem egyértelmű az sem, hogy az azonos intézményhez, karhoz vagy tanszékhez tartozó hallgatók esetén lehet-e stabil és közös értékpreferenciákról és magatartásmintákról beszélni, amikor a tudományterületek között abban is kitapinthatók eltérések, hogy a tudományterület mennyire erősen hat az oktatókra, s megkülönböztethetünk magas konszenzusú és alacsony konszenzusú diszciplínákat (az előbbire általában a természettudomány, az utóbbira a társadalomtudomány a példa) a munkaterhelés, a produktivitás tekintetében. (Braxton–Sullivan–Johnson, 1997)

A diszciplináris hallgatói szocializáció típusaihoz használható dimenziókat vizsgálva a legstrukturáltabban felépített hatdimenziós koncepció szerint a hallgatók tudományterületnek megfelelő szocializációs tapasztalatai hat tengelyen osztályozhatók. Ezek a következők: a kollektív versus individuális tapasztalatok tengelye, a formális, szervezett és az informális tapasztalatok tengelye, a random (a kurzusok és oktatók sora véletlenszerűen elrendeződő) versus szekvenciális (a vizsgák rendre egymást követő sora) tapasztalatok tengelye, az állandó iramú mindennapi tapasztalatok és a változó sebességű élmények (egy-egy sorsfordító mérföldkő által meggyorsított) tengelye, a tervezett események sorozata (mint a korábbi változatlan felsőoktatásban) versus diszjunktív/megszakított (ez arra utal, hogy nincs tapasztalat a korábban szocializáltakkal, az újoncok nem a régieket követik) tengelye valamint a beiktatással/invesztícióval vagy kiiktatással járó tengely. Ez utóbbi tengely két pólusa között az a különbség, hogy a beiktató típusú szocializáció inkább számításba veszi az újonc előzetes szocializációs tapasztalatait, míg a kiiktató a korábbi tapasztalatokról való leválasztásra koncentrál, amelyek összeegyeztethetetlennek tűnnek az intézmény világképével. (Weidman et al., 2001:29)

A diszciplináris szocializáció tézise szerint diszciplínánként – a tudományos tudás klasszifikációjanak típusai szerint (Bernstein, 1978) – és az oktatóknál már korábban feltárt kultúrák mintájára (Clark, 1987; Becher, 1989) közös tulajdonságokat, társas szerveződési formákat és presztízskülönbségeket mutattak ki a hallgatók körében. Az interpretációknak két fő változata létezik, az egyik szerint a diszciplináris közösségek magatartásának eltérései objektív okokra vezethetők vissza, a másik koncepció szerint a tudományos tér hierarchiájában való elhelyezkedés kijelölésének egy része sztereotípiák formájában hagyományozódik át, s a felsőoktatás egységeiben a konformitásra ható nyomás erősíti a konstrukciókat. (Bourdieu, 1988)

A társadalmi reprodukciós értelmezés különbséget tesz az új, alacsony presztízsű tudományok és a régi, tekintélyesek között, eszerint a feltörekvő társadalmi rétegek fiainak és leányainak szakválasztása már önmagában is jelentéssel bír.[9] A sajátos származási összetétel és az érdeklődés iránya nyomán a foglalkozási motivációk és életcélok tekintetében hasonlóság van a belépők között. (Bourdieu, 1988; Huber, 1991) Az életmód, kommunikáció eltérései és más kulturális vonások feltételezhetően az egymással kölcsönhatásba lépő családi stratégia és szakos kultúra termékei. (Huber, 1991) Az empirikus kutatások sora erősítette meg létezésüket a tanulási és életstílusra, a társas kapcsolatok karakterére vonatkozólag. (Huber, 1991) Az angolszász munkákban diszciplináris kultúrákról, a kontinentális szerzőknél szakspecifikus habitusról beszélnek. (Huber, 1991; Weidman et al., 2001)

A hallgatói diszciplináris minták eltérése a tanulmányi kultúra terén a tanulmányok szervezése, ütemezése, a tanulási stratégiák, stílusok és vitastílus, a tudományos munkába való bekapcsolódás terén a kutatás és a publikálás csoportos vagy individuális szerveződése, a tudományos értekezés és vita konszenzuskereső vagy konfrontatív jellege szerint tapasztalható. A különböző szakos hallgatók életstílus, szabadidős tevékenységek, vallási aktivitás, sőt öltözködési és lakhatási stílus terén mutatkozó sajátos ízlésmintáira vonatkozó kutatási eredmények alapján (Huber, 1991; Engler, 2006) úgy tűnik, hogy mindennek hatása a felsőoktatási munkavégzés normáinak keretein kívülre is kiterjed.

Elemzési szempontunk miatt kiemelkedően fontos állításnak, empirikus eredménynek tartjuk, hogy a tudományterületi kultúrák fontos megkülönböztető komponense a jellegzetes interakció-stuktúrával való találkozás. (Teichler, 1987; Huber, 1991) A kontaktusokban gazdag szakterületek különválasztása nemcsak önmagukban érdekes, hanem annak vonatkozásában is, hogy milyen eltérések lehetnek a diszciplináris közösségek szocializáló potenciálja között. Ahogy az oktatók és a kutatók világában, a hallgatók között is tapasztalható, hogy a természettudományban több a kontaktus, mint a humán tudományban. Abban is különbségek tapinthatók ki, hogy a tanulmányokon kívüli témákról mennyire folytatnak kommunikációt. Ez utóbbi is ritkább a humán tudományokon belül. (Huber, 1991)

A MODELLVÁLTOZÁSOK IRÁNYAI

Néhány évtizeddel ezelőtt a hallgatói szocializáció egyirányú és lineáris rekonstrukciós modelljei határozták meg a téma szakirodalmának szemléletmódját. Ma ez a szemlélet alapvetően megváltozott, azonban a felsőoktatásról való gondol-

9 A francia felsőoktatás promóciós rendszerének szigorú szabályai a középiskolában tanítható tudományterületekre vonatkoztak, s az ezektől eltérő diszciplínákban könnyebb úton lehetett doktori fokozathoz jutni, az e szakokon végzett hallgatók alacsonyabb presztízsű pályákra léphettek. (Karády, 2006)

kodás más kutatási területeibe, pl. az oktatáspolitika és az oktatás-gazdaságtan szemléletmódjába ez még nem épült bele. A kiinduló modellekben a strukturalista funkcionalista értelmezés szellemében a szocializáció azt jelentette, hogy a hallgató megtanul élni az intézmény által kínált és előírt keretek között. Ebben az értelemben a szocializáció végeredménye az, hogy az újonc beilleszkedik, betagozódik a felsőoktatás világába, s magatartása kimeríti a hallgatókra jellemző magatartás fogalmát. E megközelítés egyik jellemzője, hogy a szervezeti szerepelsajátítást döntően aszimmetrikus folyamatként tételezi fel, hisz az újoncban a működő szervezeti normák hatására, és szankciók nyomása alatt alakul ki a kész hallgató. Ez elsősorban kognitív elemekben érthető tetten (a felsőoktatási szereppartnerek részéről milyen szerepelvárásokkal találkozik a hallgató: tanulja meg, hol vannak a termek, hogyan kell jelentkezni egy kurzusra, hogy kell a kötelező irodalmat megszerezni, hogyan kell a szemináriumi dolgozatot megírni, hogyan kell egy vizsgafeleletet felépíteni, intelligensen érvelni, véleményt mondani).

Az akadémiai szocializáció ezen felfogásának másik vonása aszimmetrikus jellege mellett ennek időszakos jellege, vagyis hogy ez egy konkrét szakaszt feltételez, s amikor ez lezárul, akkortól fogva már kész hallgatóról beszélünk, aki sikeresen magába szívja a tudást és képességeket, majd ezeket értékesíti a munkapiacon. A felsőoktatási mező makroszervezeti jelenségeit tanulmányozó szakirodalomban a hallgatói viselkedés modellezése még mindig ezt a sematikus és uniformizált képet alkalmazza. Először is a legtöbb tanulmányból kimarad a hallgató, egyenesen nem is kerül említésre, másrészt csak mint fogyasztó vagy termék kerül bemutatásra, s ezzel az akadémiai szocializáció lényegében egységes mintázatát tételezi fel, vagyis úgy kezeli a hallgatótársadalmat, mintha minden intézményben, szektorban és országban nagyjából hasonlóan nézne ki társadalmi összetételét és szándékait illetően. Nemcsak hogy uniformizálja, hanem egydimenzióssá teszi ezzel a hallgatóképet.

Az akadémiai beilleszkedésre koncentráló modellnél szélesebb (aktív, kölcsönös) modell a csoportban való szociális tanulás jellegzetességeit kiterjeszti az egész hallgatói szocializációra. Az új belépő és a felsőoktatási szervezet többi tagja közötti interakciók révén a hallgatói kultúra társas konstrukciója folyamatos. Ebben a felfogásban egyéni módon és tartalommal zajlik a hallgatói szocializáció a felsőoktatási intézményrendszer különböző intézményeiben, a felsőoktatás különböző szintjein vagy az egyes intézmények több színhelyén. A hallgatói szocializációs folyamat ilyen értelmezése szerint nem kész elvárások mentén írható le a hallgatói szerep vagy a kampusz kultúrája, hanem közös termék. Az erős befolyásoló tényezők a felsőoktatás anticipáló szocializációs fokozatában a hallgatót körülvevő lokális közösségek diszpozíciói. Ezek a származási családok miliőjében gyökereznek, de forrásainak feltárása nem merül ki abban, hogy milyen a szülők iskolai végzettsége, sokkal érzékenyebben érdemes megragadni a családi háttér világát, az életcélok és az életstílus finom eltéréséig. A megsokszorozódó individuális szocializációs minták között a tőkékkel való rendelkezés alapján képződő struktúrák szerint léteznek jelentősen eltérő arculattal bíró változatok, amelyek a habitus közvetítésével a felsőoktatási mezőben is kitapinthatókká válnak.

Az egyén aktív és konstruktív részvétele, a hallgatói szocializáció folyamatjellege valamint a habitus és az intézményi hatások párbeszéde mellett a modellfejlődés lényeges új eleme az intézményen kívüli és belüli hatások összekapcsolódó és reflektált karakterének felismerése, ami elősegítette a korábbi szocializációs elméletek revideálását. Olyannyira, hogy az átdolgozott modellek a tudás elsajátítás esetén számolnak azzal, hogy a megváltozott felsőoktatási környezetben a tanítási módszerek között nagyobb szerephez jutnak a kollaboratív és kooperatív technikák, s a felsőoktatási szocializáció folyamatában a releváns tevékenységek köre kibővül a kapcsolatépítéssel, a dialógusokkal, az interakciókkal, csoportos tanulással és extrakurrikuláris tevékenységekkel.

III. Hallgatói eredményesség, intézményi eredményesség

E fejezetben a hallgatói eredményesség magyarázatakor alkalmazott kapcsolati szempontú megközelítésekre koncentrálunk. Az első körben elkerülhetetlenül az intézményi eredményesség nagy érdeklődésre számot tartó, mégis igazából mostohán kezelt fogalmára kell koncentrálnunk, hogy a hallgató felé továbblépjünk. A hallgatói eredményesség interpretációinak áttekintésekor arra világítunk rá, hogy ennek tágabb értelmezését tartjuk indokoltnak az átalakuló, s az iskolarendszerbe mind jobban belesimuló harmadfokú képzés terén. Ezt követően a hallgatói eredményesség magyarázatait kereső elméleti modellek (hallgatói integráció, reprodukciós és társadalmi tőke elmélet) monográfiánk szempontjából fontos vonásaival foglalkozunk.

MIKOR EREDMÉNYES EGY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY?

Nem ok nélkül érezzük a rangsorok és különböző kiválósági listák bemutatásakor, hogy a felsőoktatási intézmények olyanok, mint egy szépségverseny nevezettjei, előnyös vagy hátrányos vonásaikat minősíteni, bizonyos paramétereiket nagyság szerinti sorba állítani népszerű tevékenység, azonban a belső tulajdonságaikra, a sorsukra kevesen kíváncsiak. A felsőoktatás intézményeivel szemben felmerülő elszámoltathatósággal kapcsolatos követelmények a közforrások felhasználásának hatékonyságát firtatják. Amennyiben az egyetemeket, főiskolákat a társadalom gazdasági alrendszerének részeként értelmezzük, érthető, hogy azt kérdezi az értékelő állam, hogy az intézmény mennyire tud a gyorsan változó munkapiaci kívánalmaknak megfelelve olcsón és gyorsan, magasan képzett munkaerőt a piacra dobni. A felsőoktatás hallgatóinak eredményességét vizsgáló korábbi hazai kutatások arra koncentráltak, hogy milyen társadalmi háttérrel, korábbi iskolai pályafutással képesek bejutni a felsőoktatásba a fiatalok, másrészt eltéréseket igyekeztek kitapintani a különböző fenntartású és presztízsű képzésekbe jutók között. (Fényes–Verdes, 1999; Róbert, 2000; Szemerszki, 2006) A közgazdaságtan értékduálja szerint a magas presztízsű, elit képzésbe való bejutás tartható eredménynek, amely piacképes és jó kereseti lehetőséget biztosító pályákra irányítja a hallgatókat. Ennek alapján az minősül eredményes hallgatónak, aki az említett jellemzőkkel leírható felsőfokú képzésekbe felvételt nyert vagy azokat sikerrel befejezte. Ha azonban a felsőoktatásnak mint az ok-

tatási alrendszer részének van önálló értékduálja, akkor az a kérdés fogalmazható meg, hogy milyen mértékben képes formálódni a belépő hallgató magával hozott tudása, képességei, értékrendje, attitűdjei. Mi annak fontosságát hangsúlyozzuk, hogy egy egyetem vagy főiskola mint oktatási intézmény csak a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás ismeretének fényében értékelhető, vagyis a hallgatói előrelépés összessége mutatja meg érdemeit.

A közoktatásból már ismert az a dilemma, hogy a tanulók legfelkészültebb rétegét lefölöző, szép verseny- és felvételi eredményeket elérő iskolák vonzóbbak azoknál, amelyek vegyes tanulói háttérrel rendelkezve kevésbé jó eredményeket tudhatnak magukénak. S mivel vonzók, válogathatnak a jobban felkészült jelentkezők között, miáltal még jobb eredményt érnek el. Az utóbbi években a sajtó támogatásával egyre nagyobb visszhangra találó felsőoktatási rangsorok is ezt a jelenséget erősítik, annak ellenére, hogy az expanzió és az alapképzési szint bevezetése nyomán komprehenzív felsőoktatási intézményrendszer van kialakulóban, s egyre nagyobb hangsúlyt kap a felsőoktatás társadalmi integrációval, sőt új hallgatói csoportok inklúziójával kapcsolatos felelőssége. (Hrubos, 2009; Veroszta, 2010c)

A rangsorkészítés ráadásul egy sereg vitás kérdést vetett fel mindenekelőtt módszertanával kapcsolatban. Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi érdeklődés és a csökkenő erőforrásokért folyó verseny a figyelem középpontjába állította az intézmények teljesítményének összemérését,[10] azonban kérdés, hogy milyen preferenciák vezérlik a rangsorok készítőit, mit tekintenek a teljesítmény mutatóinak. Az akadémiai, pedagógiai vagy a gazdasági értékrend adja-e a rangsorolás fő szempontjait, esetleg ezek ilyen vagy olyan arányú keveréke? Emellett kalkulálnak-e más szempontokkal, pl. a felsőoktatási intézmény regionális fejlődéshez való hozzájárulásának vagy a térség társadalompolitikai folyamataira való hatásának szempontjaival?

Miközben a rangsorok készítésének célja az intézmények összemérése, meglepő, hogy az egyes régiók, intézmények, vonzáskörzetek sajátosságai milyen kevés súllyal vagy egyáltalán nem esnek latba az indexek kiszámításánál. A kérdéskört alaposan végiggondoló elemzések szerint az intézményközi összehasonlítások csak fenntartásokkal működtethetők, sokkal inkább az intézményi fejlesztéshez szükséges információforrásként érdemes őket használni, nem pedig finanszírozási, támogatási politikák alapjaként. A teljesítmény mérésére használt indikátorok a megközelítés szempontjainak eltérései miatt, de ettől függetlenül is sokfélék lehetnek. A leggyakoribb szempont az oktatók, kutatók minősítettsége, tudományos reputációja, az intézmény infrastrukturális ellátottsága, a túljelentkezés mértéke, a hallgatói és szakértői vélemények, a kilépési arányok, a végzettek elhelyezkedési mutatói.

10 A felsőoktatási minőség mérése és versenyeztetése, a jó tanulási környezet kutatása többek között az elszámoltatás, a növekvő hallgató létszám s a szűkülő forrásokért folyó verseny miatt értékelődik fel. (Rautopuro–Vaisanen, 2000)

Mivel mi szigorúan ragaszkodunk ahhoz az előfeltevéshez, hogy a társadalom oktatási alrendszere önálló értékduállal rendelkezik, nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a nemzetközi szakirodalomban jelentős viták folynak a hallgatói előrelépés megragadhatóságáról, a hallgatói bemenet és kimenet közötti eltérés mértékének méréséről. Azokban az országokban, ahol az elhelyezkedési lehetőségeket erősen befolyásolja a diploma eredménye, a hozott pontok és a diplomaeredmények közötti eltérés megfelelő adatnak tűnhet az előrelépés mérésére, mivel az utóbbi érték differenciál a hallgatók között. Másik logika szerint a hallgatói előrelépés ennél szélesebb értelemben interpretálandó: a megtett táv (distance travelled), a gyarapodás (gain) meghatározására kell törekedni. Ezek operacionalizálásában jelentős szerepe van a belépéskori stafírung alapján elvárható kilépéskori eredmény egyéni szintű becslésének, s ennek a tényleges eredménnyel, pl. a záróvizsga-eredménnyel való összevetésének. (Rodgers, 2007)

Az intézmény pedagógiai teljesítményének megragadására még alkalmasabb megközelítés szerint az intézményi hatás az iskolázottság szintje vagy a kulturális hovatartozás alapján aggregált szülőcsoportok gyermekeinek input-output teljesítményét összehasonlító mutatók arányszámával adható meg, így az egyes hallgatói teljesítményeket a hasonló társadalmi hátterű hallgatók eredményeivel vetették össze. A csoportátlagok összehasonlításakor azt figyelték meg, hogy az igazi eltérés nem a csoportátlagok között, hanem az átlagtól való eltérések mértékében tapasztalható, ami a hátrányos helyzetű csoportokban nagyobb volt a többinél. (Banta–Pike, 2007) Nézetünk szerint éppen ez hívja fel a figyelmet az intézmények, karok teljesítménykülönbségeire.

Az elvárható teljesítmény becslését sokan bírálják, hiszen kérdés, hogy a belépési pontszámokból lineárisan levezethetők-e az elvárható eredmények, mivel ezekre több különböző magyarázó változó gyakorol hatást. (Rodgers, 2007) A várható értéket egyesek szerint többek között a motiváció és a személyes faktorok téríthetik ki pályájáról, valamint a tanítási és tanulási környezetnek nevezett együttes, amelybe nemcsak a formális és nem formális tanulási folyamat, hanem annak társas és szervezeti kontextusa, az oktatókkal való interakciók gyakorisága, az intézmény tagjaival való együttműködő viszony is beletartozik. (Biggs, 1999)

Tovább gazdagítja az eredményesség dimenzióinak sorát a térbeliség, a regionális és lokális sajátosságok figyelembe vétele. Az angolszász felsőoktatásban működő intézményi kutatóközpontok azt szorgalmazzák, hogy a konkrét egyetemek, főiskolák sajátosságaira érzékeny mutatók mérjék a hallgatói fejlődéshez való intézményi hozzájárulást, sőt az egyes karok fogalmazzák meg, hogy milyen ismérvek alapján határozható meg a hallgató előrelépése, s ennek alapján képezzenek mérőszámot arról, hogy milyen arányú fejlődésről van szó. Ez a módszer viszont kevésbé alkalmas a külső összehasonlításra. Természetesen minden koncepciónak érdemes azzal is számolni, hogy a hallgató a felsőoktatási évek alatt érettebbé is válik. Monográfiánk célja nem az intézmények eredményességének vizsgálata, e diskurzusnak csak azok a szeletei fontosak számunkra, amelyek felhasználásával hozzájárulhatunk a nevelésszociológiai vizsgálatok megalapozottabb hallgatói eredményességi mutatóinak kialakításához.

A HALLGATÓI ELŐRELÉPÉS

A tömeges felsőoktatás világában még a közoktatásnál is kevésbé tisztázott a hallgatói eredményesség fogalma. Egyik megközelítése, amiben a kutatótársadalom már igen korán konszenzusra jutott, negatív irányból közelít a kérdéshez. Az ezredforduló körül született munkákban vált egyre gyakoribbá, hogy a hallgatói sikertelenség, lemorzsolódás, bukás, tanulmányi célokból vagy a saját intézményből való kiábrándulás magyarázatát keresték, elsősorban azt tartva szem előtt, hogy a különböző hallgatói csoportok milyen okokból nem tudják eléggé kiaknázni a kibővült felsőoktatásból adódó előnyöket.

A normatív, hivatalos előírások felől közelítve az eredményesség fogalmához, az alapképzés követelményeit megszabó hazai dokumentumok szerint a képzésből való kilépéskor a hallgató ideális esetben magas szintű, általános alapműveltséggel rendelkező értelmiségi, aki egyrészt a szakterületén rendelkezik ismeretekkel és a további ismeretszerzés képességével, másrészt szűkebb szakterületén kívül eső tudományterületeken valamint társadalmi, történeti, politikai és gazdasági kérdésekben is képes eligazodni. Ennek elérésében egy sereg képesség és attitűd támogatja, amit a tanulmányai alatt sajátít el. A hosszadalmas felsorolások láttán nyilvánvaló, hogy ez nem egyértelműen konceptualizálható és operacionalizálni meg sem próbált kritériumrendszer, ami nevelésszociológiai kutatásba kevéssé illeszthető.

A hallgatói eredményesség mutatóinak egyik lehetséges osztályozási szempontja az lehet, hogy az eredményességet a felsőoktatás viszonyrendszerén belül maradva értékeljük, vagy külső vonatkozási rendszerekre támaszkodjunk. A felsőoktatási pályafutás ún. belső mutatóit a felsőoktatás világán belül keressük. E mutatók szerinti eredményességnek tekinthető a sikeres, vagyis a személyes karriertervek szerinti belépés az egyes felsőoktatási szintekre, a bennmaradás, a szintek közötti továbbhaladási aspiráció vagy ennek sikere, a vizsgaeredmények legkülönbözőbb individuális vagy az aggregátumokéhoz viszonyított átlagai, a – bemeneti és kilépéskori mérést feltételező – előrelépés, sőt a tanulmányok iránti elkötelezettség, az akadémiai normáknak megfelelő hallgatói munkavégzés. (Klein et al., 2005; Tinto, 2006; Banta–Pike, 2007)

A hallgatói eredményesség külső mutatói az állami vagy a piaci munkahelyen való sikeres elhelyezkedés, a munkahelyi beválás, a munkaadók által keresett munkaattitűdökkel való rendelkezés. (Hetesi–Kürtösi, 2009) Ezen a téren nehéz előrejelzéseket megfogalmazni, Szczepanski már a szocialista munkaerőtervezés korában felhívta a figyelmet arra, hogy nem tudni, hányan helyezkednek el a képzettségüknek megfelelően, mennyire végzik jól munkájukat, beválik-e saját várakozásuk. A munka világában szerezhető gyakorlati tapasztalat megléte nem kérhető számon a felsőoktatástól. A pályakezdők gyakorlati felkészületlensége örökzöld téma, de a munkahelyi beválás sokténye zős probléma: sok múlik a munka szervezettségén, színvonalán, a vezetői tudáson, a konfliktuskezelői képességeken. (Szczepanski, 1969) Ellentmondásos jelenség, hogy miközben a felsőoktatás nagyobb illeszkedését sürgetik a munka világához illetve a leendő munkahelyhez, a felsőoktatási szűrés semmilyen szempontot sem tud alkalmazni a

pályára való alkalmasság mutatói közül. A felvételi csak a tanulási képességet méri, az érettségi néhány általános kompetenciát. Egy pályára, s általában a munka világába való bekerüléshez viszont a képességek és személyiségjegyek széles skálájával kell rendelkezni. (S. Faragó, 1986) Még a biztos munkapiac, a tervgazdálkodás idején sem találkoztak a munkaadók elvárásai a hallgatók végzettségével, (Szczepanski, 1969) „a munka világában" (Beck, 2009) pedig szinte megjósolhatatlan egy diploma néhány évvel későbbi piaci értéke. (Derényi, 2010) E tényezők is megerősítenek bennünket abban, hogy a hallgatók felsőoktatáson belüli eredményességi mutatóit érdemes komolyan vennünk.

Úgy tűnik, hogy a kutatói érdeklődés a külső mutatók bizonytalan érvényessége és csekély megbízhatósága miatt a megfelelő belső mutatók keresésére irányult, s a hallgatói eredményesség alakulására magyarázatot kereső oktatásszociológiai kutatásokban vizsgálandó dimenziók köre kibővült. Mint láttuk, mind a belső, mind a külső mutatók tartalmazzák a kognitív, a szociális és a személyes kompetenciák elemeit. Így az eredményesség egyik rétege a tudást, az intellektuális kíváncsiságot, a tudomány és a művészet, valamint a más kultúrák iránti érdeklődést foglalja magába; a másik a testi-lelki egészséget, a világos jövő- és munkaelképzelést, az alkalmazkodó és küzdőképességet; a harmadik pedig az informális és formális kommunikációs helyzetekben való megfelelést, mások motiválására, irányítására való képességet valamint a társadalmi és közösségi felelősség, az önkéntes tevékenység vállalását. (Camara–Kimmel, 2005)

A felsőoktatási intézmények központi funkcióit elemző újabb modellek is az individuális hatásmechanizmusok körültekintőbb számba vételére irányítják a figyelmet. A felsőoktatás eredményes működése nem csupán munkapiaci szempontok szerint, hanem a társadalmi kohézió komplex fogalma felől közelítve a felsőoktatás és a hallgatók eredményessége több dimenzióban vizsgálható. A gazdasági, társadalmi és etikai értelmezési tartományoknak megfelelően a felsőoktatásból kilépő egyén a humán és a társadalmi tőke mellett a morális tudatosság megszerzése tekintetében mutatkozó gyarapodást könyvelhet el magának, (Heuser, 2007) s mindezekből levezethetők a hallgatói eredményesség belső mutatói, melyek a tanulmányi ágtól függetlenül mindenkire vonatkoztathatók. A humán tőke tekintetében mért eredményesség abban nyilvánul meg, hogy a tanulmányi tevékenységben tudatosan, maximális befektetéssel vesz részt a hallgató, s értelmes intellektuális kihívásnak tartja az egyetemi tanulmányait.

Noha a kutatások nagy része, a kapcsolati erőforrásokkal számoló magyarázó modellek egy lehetséges prediktorként tartják számon a társadalmi tőke fogalomkörét, néhány újabb modell a felsőoktatási eredményesség értelmezési tartományába sorolja. (Camara–Kimmel, 2005; Heuser, 2007) Utóbbi munkában ennek mutatói a felsőoktatási intézményben uralkodó célokkal és értékrendszerrel való összhang, a hallgatótársak, az oktatók és az adminisztráció általi elfogadottság, az odatartozás attitűdje. Emellett ide sorolható az e csoportokba és szereplőkbe vetett bizalom, azaz az arról való meggyőződés, hogy azok lépései megfelelnek a hallgató érdekeinek, valamint az arra való hajlandóság, hogy a közös célok érdekében erőfeszítéseiket összegezzék más külső és belső csoportokkal, s ne kijátszani igyekezzenek környezetüket.

Az eredményesség harmadik rétege a társadalmi hasznosság felől közelíthető meg. Az eredményesnek számító hallgató – egyéni és közösségi szinten is – értelmes és praktikus tevékenységnek tartja felsőfokú tanulmányait, s ennek keretében önkéntes többletmunkát is végez, s természetes számára az intézményi normarendszerrel való azonosulás. (Heuser, 2007) Természetesen egyik dimenzió mérésére sem alkalmasak az ún. kemény mutatók, hiszen jórészt önbesorolás, környezet általi besorolás érzékelése szükséges mérlegelésükhöz, azonban talán nem kell ettől visszariadnunk, hiszen az utóbbi időben még a társadalmi státus vizsgálatában is jelentős teret nyertek a szubjektív mutatók.

A hallgatói önjelentésekre épít pl. az NSSE[11] egy felsőoktatás-kutató stábja által 1998-ban kidolgozott, folyamatosan finomított, az egyes terepekre érzékenyített vizsgálatsorozat. Az intézményi hatásról szóló elsőéves hallgatói önértékelésben a függő változó a hat itemből álló tanulmányi kompetencia terén való elmozdulást méri. A kutatók a diákok önjelentéseinek érvényességét több szempontból is megfelelőbbnek találták, mint a standard teszteket. A megkérdezett ismeri a választ, a kérdés világosan megfogalmazható, az aktuális tevékenységére vonatkozik, a kérdésekre komoly és átgondolt válasz várható, nem fenyegeti és nem hozza zavarba a megkérdezettet, s nem érzi magán a társadalmi elvárások nyomását. (Klein et al., 2005) Egy hallgatói elégedettség-vizsgálat során, ahol az elégedettséget a minőség egyik indikátoraként fogták fel, megállapították, hogy – miközben mind a minőség definiálása, mind a tényleges fogyasztó beazonosítása kérdéses – a hallgatók önmagukra vonatkozó kijelentései érvényes és megbízható mutatónak tekinthetők. A kutatók szerint a hallgatók a saját fejlődésükről alkotott kép tekintetében kompetensek, véleményük nem kérdőjelezhető meg, noha az oktatási tartalmak színvonalát nem tudják minősíteni. (Rautopuro–Vaisanen, 2000)

Mint látjuk, az elégedettség a társadalomkutató számára nagyon puha fogalom, túl sok bizonytalan ismeretlen tényező befolyásolja jelentését: az előzetes szempontok, elvárások, viszonyítási pontok, valójában érzelmi alapállásról van szó. (Bean–Bradley, 1986) Az elégedetlenség a vizsgálatok szerint gyakran integrálatlansággal, izolációval és az intézményhez való elégtelen illeszkedés benyomásával jár együtt, a barátok alacsony számával, a kevés társas támogatás észlelésével. (Bean–Bradley, 1986; Mihály, 2008) Több vizsgálat rámutatott arra, hogy az inter- és intragenerációs kapcsolatok elérhetősége és kiépülése befolyásolja az elégedettséget. Heuser modelljének is lényeges eleme az intézményi, toponomikus karakter, vagyis nemcsak a hallgatói önértékelés, hanem a hallgatónak a felsőoktatási intézményével kapcsolatos benyomásai érzékelése is befolyásolja saját előrelépésével kapcsolatos percepcióit. (Heuser, 2007) Úgy tűnik, hogy nem éri meg egy felsőoktatási intézménynek a beágyazatlan hallgatók tömegeit maga köré gyűjteni, hiszen ezek nem fognak sem jól teljesíteni, sem pedig az intézmény jóhírét költeni. (Mihály, 2008)

11 A National Survey of Student Engagement az Egyesült Államok és Kanada felsőoktatási intézményeiben rendszeresen elvégzett hallgatói vizsgálat.

EREDMÉNYESSÉGI DIMENZIÓK

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a felsőoktatás-kutatásban jelenleg is folynak a célról és sikerkoncepciókról szóló diskurzusok. (Heuser, 2007) A hallgatói bemenet és kimenet közötti különbség, amit vagy hozzáadott értéknek (Banta–Pike, 2007) vagy intézményi hatásnak (Benjamin–Hersh, 2002) neveznek, sokkal inkább az intézmény pedagógiai teljesítményére irányítja a figyelmet, mint a mindössze a kimeneti oldalt mérő (a munkaerőt akár kevés befektetéssel is kiválóan értékesítő) „kereskedelmi" jellegére. Azonban ebben az esetben is jelentős döntéseket kell hozni annak kérdésében, hogy miket tekintünk bemeneti és kimeneti mutatóknak. Azokban a vizsgálatokban, ahol a bemeneti tényezőket is figyelembe veszik az intézményben folyó munka jellemzésére, a belépő hallgatók társadalmi háttere, belépéskori pontszáma, az elsőévesek különböző készségeket és ismereteket felmérő teszteredményei képezik ennek alapját. A kimeneti mutatók keresése esetében magunk is azonosulunk azzal a törekvéssel, hogy ne a kiszámíthatatlan munkapiaci elhelyezkedés forgandó szerencséje, hanem önálló oktatási szempontok képezzék a mérlegelés alapját.

Vita folyik arról, hogy milyen területen kérhető számon az intézményektől a hallgató gyarapodása. Egyesek szerint a tudás, az ismeretek, és azok alkalmazása az igazi kérdés, mások tágabb értelemben beszélnek fejlődésről és fejlesztésről, az attitűdök, az értékek formálódásában is gondolkodva. (Heuser, 2007) A hallgatói kimenet felmérésekor az előbbi (nevezzük oktatás-orientált koncepciónak) a tudás gyarapodásának mérésére törekszik. Ez a belépők és a végzősök – tudományterületi vagy gondolkodásra, érvelésre való képességet mérő „értelmiségi" tesztekkel való – felmérését, a képzés alatt összegyűlt elektronikus portfoliójuk szakértői értékelését vagy a diploma, záróvizsga klasszifikációját veszi figyelembe. A hallgatói fejlődést tágabban értelmező (nevezzük holisztikus orientációnak) a hallgató tanulmányok iránti elkötelezettségét, a munkába állásra való készségét, deklarált, sőt a munkaadók által visszaigazolt munkaattitűdjeit is a kimeneti eredmények közé számítja. (Kuh–Umbach, 2004)

Figyelemre méltónak tartjuk, hogy vannak olyan szempontok, amelyek hol az eredményességi dimenziók, hol a magyarázatok között szerepelnek. Ezek általában olyan változók, amelyeket előrejelzőnek vagy közvetítő változónak tekintenek. Közéjük kerül a hallgatói elkötelezettség is, amely közvetítő és helyettesítő változóként egyaránt számításba jön a tanulmányokban. Akár egyéni, akár intézményi kontextus szintjén mérik, a hallgatói fejlődés jó indikátorának tartják.

A student engagement egyre népszerűbbé váló fogalom, szűkebb értelemben a tanulásban való elszánt és értékorientált részvételt jelenti, tágabb értelemben a tanulmányi környezetbe (extrakurrikuláris kampusz tevékenységekbe) való bevonódást, odatartozást is. Általában belső (kognitív, ideológiai) és külső (napi gyakorlat, tevékenységek, magatartás) dimenzióját különítik el. Magába foglalja a követelményekhez, intézményhez, oktatókhoz, hallgatókhoz való érzelmi és kommunikatív viszonyt. (Pascarella–Terenzini, 2005; Harper–Quaye, 2009) Egyesek úgy értelmezik, hogy az elkötelezettség a hallgató szakmai hozzáértésének egyik dimenziója, s azzal mérik, hogy mennyit foglalkozik a tanulással,

(Klein et al., 2005) mások közvetítő változónak tartják, mondván, hogy az elkötelezettség az az attitűd, melynek révén megnő az egyén kapacitása a folytonos továbbfejlődésre. (Carini et al., 2006) A felsőoktatási intézmény tantermi és extrakurrikuláris helyszíneit egyaránt fontosnak tartó korábbi koncepció szerint az elkötelezettséget az összes intézményben végzett tevékenység, s az arra fordított idő fejezi ki legjobban. (Astin, 1993) Az elkötelezettséget az ezredforduló óta a több mutatóval mérik, amelyek közé több kapcsolattartásra, beágyazottságra vonatkozó mutató is tartozik. Ilyen az akadémiai kihívás szintjének való megfelelés, s ez alatt nemcsak azt értik, hogy mennyire tud a hallgató tanult elméleteket összehasonlítani, alkalmazni, elemezni, ezekkel vitatkozni, hanem azt is, hogy mennyire képes az oktatók elvárásainak megfelelni. További mutatók az aktív együttműködő tanulás mértékét kísérlik megragadni.[12] Végül a kampusz-környezethez való viszonyulást is vizsgálják: a hallgató érzékeli-e, hogy támogatást kap szociális és tanulmányi problémáinak leküzdéséhez, megfogalmazza, hogy milyen a viszonya az intézmény szereplőivel. (Kuh et al., 2005) Az elkötelezettségre létrehozandó attitűdként tekintő elképzelés szerint ennek kialakulása maga az eredmény, melyet az intézményi eredményesség fontos mutatójaként értelmezhetünk. (Rautopuro–Vaisanen, 2000)

A hallgatói fejlődéselméletek a felsőoktatás-kutatás szakirodalmában nagy népszerűségre tettek szert. Két nagy típusuk van: a hierarchikusan elrendeződő fejlődési stációkban gondolkodó megközelítések és a multidimenzionális elméletek. Az átfogóbb koncepciókban nagyobb szerep jut a személyiségfejlődés különböző területeinek, amelyeket Chichering vektoroknak nevez arra utalva, hogy az egyes irányokban eltérő mértékű és ütemű lehet a változás az egyetemi évek alatt. (Chickering–Kytle, 1999) Ezek közé az intellektuális, pszichikai, fizikai és interperszonális képességfejlődés mellett a különböző erős vagy felkavaró érzelmek kezelésében mutatott előrelépés, az érzelmi, véleményalkotási és instrumentális önállóság felé tett elmozdulás, az érett személyközi kapcsolatok létesítésének képessége, az identitásépítés, a céltudatosság, a tanulmányokkal és a munkával kapcsolatos aspirációk, valamint a saját világkép integritásának stabil kialakulása tartoznak. Az egyes vektorok nemcsak kölcsönösen áthatják egymást, de egyenként további alterületekből állnak, melyek közül témánk szempontjából leginkább az identitáskonstrukció azon elemei fontosak, amelyeknek a hallgatói szerepbetöltés sikerében a legnagyobb szerepük lehet, vagyis a társadalmi és kulturális kontextusban való elhelyezkedés, a szerepek és az életstílusok közötti tudatos választás kérdésköre.

Egy még tágasabb koncepció szerint az eredményességet három dimenzióban vizsgálhatjuk: a fejlődés jellege, megnyilvánulásának módja valamint időbeli

12 A hallgató kérdéseket tesz fel, hozzászól a vitához, előadásokat tart, órákon kívül együtt dolgozik társaival, megbeszéli a tanult elméleteket, szakirodalmat. Ilyen az oktató-hallgató együttműködés milyensége: az oktatóval karrierterveiről, olvasmányélményeiről beszélget, az órák után az egyetemi közösség életében együtt dolgozik az oktatókkal, kutatásban vesz részt. A tanulmányi tapasztalatok gazdagítása: további nem kötelező kurzusokat vesz fel, dolgozatokat ír, hallgatói szervezetekben vesz részt, közösségi vagy önkéntes munkát végez, külföldön tanul, önálló kutatásra vállalkozik.

megragadhatósága szempontjából. (Astin, 1993) A fejlődés jellegét tanulmányozva elkülöníthető a kognitív (tudásfelhalmozás, döntéshozás, alkalmazás, érvelés) és az affektív kategóriában (attitűd, érték, énkép, aspiráció, diszpozíció) való előrelépés. Mindkettő megfigyelhető belső állapotbeli és külső megnyilvánulásokban (F. 1. táblázat). Lényeges szempontnak tartjuk, hogy az eredményesség regisztrálására alkalmas időpont ebben a felfogásban nem egyértelműen a végzés pillanata, hanem akár sok évvel később is lehetséges. Ennek értelmében tehát a hallgató jellemének, tudásának, képességeinek gyarapodása, attitűdjeinek, értékvilágának, magatartásának változása, a kampusz elhagyása utáni életstílusa egyformán alkotórészei a hallgatói előrelépésnek.

Erre a modellre támaszkodva Pascarella és Terenzini (2005) alapvetően négy hallgatói fejlődési dimenziót nevezett meg, megjegyezve, hogy a dimenziókat kölcsönös egymásra hatásuk révén is formálódónak és egymástól nem elválaszthatónak tekintik. Ezek a tárgyi tudást és kritikai gondolkodást magába foglaló kognitív-pszichológiai, a tanulmányi és a munkában felmutatott eredményt tartalmazó kognitív-magatartási, az attitűdökre, értékorientációkra vonatkozó affektív-pszichológiai valamint a vezetői-képességet, a szakválasztást, a pályaválasztást, a szabadidő felhasználást mérő affektív-magatartási mezők.

Mint látjuk, a hallgatói eredményesség megközelítésében több koncepció verseng egymással. Összességében rendkívül fontos fejlemény, hogy nyilvánvaló a legnevesebb felsőoktatás-kutató központok az irányú törekvése, hogy többdimenziós és a hallgatói előrelépés mozzanatát magában foglaló eredményességkoncepció kerüljön kidolgozásra és a szakmai közösség általi elfogadásra. Az eredményesség fogalmának megalkotása természetesen kutatói döntést igényel, mivel a felsőoktatás célrendszere nyitott, de legalábbis többdimenziós, s nehezen találunk minden elvárásnak megfelelő eredményességkoncepciót.

Az érvényesség fokozása érdekében fontosnak tartjuk az oktatási rendszer saját autonóm logikájának megfelelő fogalommal, valamint többdimenziós megközelítéssel dolgozni. Nem szándékoztunk teljes áttekintést adni a hallgatói eredményesség-koncepciók összes irányáról, de mindenképpen hangsúlyozni szeretnénk a megközelítések sokféleségének lehetőségét. Úgy véljük, hogy a lehetséges dimenziók között a vizsgált időszakban és régióban kevéssé alkalmazható a munkapiaci kimenet, a megszerzett fizetések, a munkahelyen elért karrier felőli megközelítés.

Korábbi elemzéseink során a felsőoktatás funkcionális differenciálódását (Castro–Levy, 2001; Kozma, 2002) figyelembe véve többdimenziós hallgatói eredményesség-fogalommal dolgoztunk. (Pusztai, 2009a) Ennek egyik dimenziója a diplomás pályára való felkészültség érzése volt, amit leginkább a hallgatónak a munkába álláshoz és a munkához való viszonya szemléltetett. Másik eredményességi dimenzióként a felsőoktatási tanulmányok következő (főként kutatási) szintjére való belépési szándékot alkalmaztuk. Mivel a felsőoktatás átstrukturálódása kifejezetten egymásra épülő ciklusok irányába történik, a felsőbb szintekre mindig kevesebb hallgató jut be akár szelekció, akár önszelekció eredményeképp, amely persze egyes értelmezéseket követve a meritokratikus, mások szerint a reprodukciós elvnek megfelelően történik. Az oktatási rendszer

egy magasabb szintjét megcélzó továbbtanulási szándékot tehát elfogadható eredményességi mutatónak tartottuk.

A továbbtanulási aspirációk egyes elméletek szerint központi szerepet játszanak az oktatási rendszer folyamatos expanziós átalakulásában, hisz az egyének összeadódó aspirációi tartják mozgásban a vertikális kiterjedésben levő rendszert, (Green, 1980) vagyis a hallgatók ambiciózusabb frakciója mindig olyan oktatási szint elérésére törekszik, ami a már telítettnél eggyel magasabb. Mikor néhány évvel korábban a felsőoktatásban tanulók azon élcsapatát vizsgáltuk, akik nem elégedtek meg a tömegesedő felsőoktatás kínálta diplomával mint célállomással, a doktori képzés és a további diplomaszerzés felé forduló hallgatókra koncentráltunk. Akkor még nem sejtettük, hogy a tömeges n-edik szint kettéosztása révén fog létrejönni az n+1 szint. Megjegyezzük, hogy így egyelőre egyszerre két oktatási szintről sem világos, hogy milyen mértékben lesz beváltható nem oktatási jellegű javakra. (Green, 1980)

A felsőoktatási eredményesség fogalmának harmadik dimenzióját a felsőoktatás értelmiségképző funkciója felől közelítettük meg, amit a nehezen definiálható értelmiségi kultúra elsajátításának mértéke testesített meg. Értelmiségi kultúra alatt elsősorban a magaskultúra-fogyasztásban szerzett jártasságot, e szokások elsajátítását értettük, hagyományos fogalommal élve a literátus, az olvasó-olvasott embert tekintettük e dimenzióban eredményesnek. (Pusztai, 2009a) Ezt az infokommunikációs eszközök segítségével történő művelődésre vagy azok munkavégzésre való célirányos és eredményes használatával kibővíthetőnek láttuk, s bár érzékelhető volt a könyvolvasás kapcsán a növekvő mértékű értékpluralizmus, nem vontuk kétségbe a magas-kultúra értékelésének a hallgatói eredményesség fogalmában betöltött fontos szerepét.

KIRE SZÁMÍTHAT A HALLGATÓ?

Az elmúlt fél évszázadban az oktatáskutatás egyik legfontosabb, s máig nem teljesen megválaszolt kérdésének vizsgálatán, azon hogy mi az, amivel az oktatási intézmények hozzájárulnak a fiatalok fejlődéséhez, egymással párhuzamosan dolgoztak a közoktatás és a felsőoktatás kutatói. Az európai felsőoktatás diverzitása mellett is jelentős az eltérés a belépő hallgatók között intézményenként, s az előnyös társadalmi helyzetű hallgatók inkább a magas presztízsű intézményekben, képzésekben jelennek meg a hátrányos helyzetűekkel szemben. (Teichler, 2008) Az oktatásszociológusok hajlanak arra a véleményre, hogy a felsőoktatási intézmények csupán felerősítik a hallgatók közötti társadalmi különbségeket, (Bourdieu, 1988; Thomas, 2002; Reay et al., 2009) egyes közgazdászok viszont épp a hallgatók szétválogatását és a nekik megfelelő kontextusba juttatás révén előálló társas környezeti ösztönzést tekintik a felsőoktatási intézmények egyik legpiacképesebb termékének. A képzési tartalmak, a tananyagok ugyanis nagy hasonlóságot mutatnak az azonos képzési területeken, ám a társas környezet színvonalában jelentős különbségek vannak. (Goethals, 2001)

A hatvanas években egymástól függetlenül több szerző leírta azt a jelenséget, hogy az oktatási intézményben nem az történik, amit az oktatáspolitikusok, az intézményvezetők, a tanárok, az oktatók terveznek, hanem a tanulói, hallgatói kortárs csoport belső struktúrája és dinamikája határozza meg az oktatási és a nevelési folyamatok kimenetelét. A kortárs közösségben magasra értékelt szereplő és teljesítmény eltér a tanárok, oktatók által preferálttól. (Coleman, 1961; Jencks–Riesman, 2002) Coleman és társai a közoktatásban keresték a tanulói input (a diák iskolába lépéskor magával hozott erőforrásai alapján várható teljesítmény) és output (tanulmányi eredmények, továbbtanulási aspirációk) közötti eltérések forrását, miközben felsőoktatás-kutatók sora tette fel azt a kérdést először a tengerentúlon, s az utóbbi évtizedben Európában, hogy miként hathat jobban a felsőoktatási intézmény a hallgatóra? (Feldmann–Newcomb, 1969; Chickering et al., 1981; Pascarella–Terenzini, 1991, 2005; Astin, 1993; Tinto, 1993; Thomas, 2002; Bargel et al., 2008; Rey et al., 2009)

A közoktatási és a felsőoktatási kutatások lényegében egyező eredményre jutottak abban a vonatkozásban, hogy elsősorban az intézmény társadalma, a szervezeti keretek között együttműködők kapcsolatai, az általuk teremtett intézményi kultúra az, amiben az eltérő intézményi hatás gyökerezik. Ebben a fejezetben arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen elméleti keretek között interpretálhatók azok az empirikus tapasztalatok, amelyek azt mutatják, hogy a felsőoktatási intézmény hatásai között meghatározó erővel van jelen a társas környezet befolyása. A kérdés aktualitását fokozza, hogy ez a hatás a növekvő arányú nem-tradicionális hallgatóság esetében még erőteljesebbnek tűnik, mint általában. Korábbi tanulmányainkban is megfogalmaztuk, hogy kételkedünk abban a tételben, miszerint az egyén pályafutását egyszer és mindenkorra közvetlenül meghatározza a származási család társadalmi státusa, s az oktatási intézmények minden esetben egyformán újratermelik a társadalmi egyenlőtlenséget. Ezt megelőzően már rámutattunk, hogy az iskolai és iskolán kívüli kapcsolatok révén olyan erőforrásokra tehet szert a tanuló, ami módosítja pályájának a családi háttér alapján megjósolható ívét. (Pusztai, 2004a, 2009a) Véleményünk szerint ez a felsőoktatási környezetben szerzett tapasztalatokra is érvényes lehet. Feltételezésünk szerint a származás hatása erősen érvényesül, ha nem is mindig közvetlenül, de az oktatási intézmény kompozíciója révén mindenképpen, azonban érdemes tisztában lenni azon intézményi hatóerők lehetőségeivel, amik ezen kívül befolyással bírnak.

Az intézményi kontextusban elérhető kompenzáló erőforrások működése elsősorban a közoktatásban vizsgált kérdés az iskolák társadalmi integráló szerepe miatt. A felsőoktatás és a származás szerinti esélyek kérdése kapcsán az a hipotézis tartja magát, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva csökkenhet a szülői státus iskolai előmenetelre gyakorolt hatása, főként ha a szülőkön kívüli szignifikáns mások hatása alá kerül a fiatal. (Mare-Chang. 2003) Ennek alapján felállítható az a tézis, hogy a hallgató személyes kapcsolatai révén a korábbitól eltérő normák képesek módosítani a tanulmányi aspirációit, s a korábbi iskolai szinteken tapasztalthoz képest kevésbé befolyásolja a családi háttér.

A felsőoktatást elemző szakirodalomban domináns az a nézet, hogy a hallgatói előmenetelre gyakorolt pozitív hatás szempontjából a felsőoktatás tradicionális modelljei válságban vannak, azonban a globális intézményrendszereket többnyire a funkcionalizmus szellemében elemző munkák arra a következtetésre jutnak, hogy a felsőoktatási rendszer átalakulásával kapcsolatos bizonytalanságot újabb egyensúlyi állapot követi majd. E szemlélet szerint a felsőoktatási szervezet nemzeti, illetve nemzetközi rendszerének strukturális átalakítása, a felsőoktatási képzési követelmények, tantervek homogenizálása lényegileg módosítja a hallgatók tömegeinek oktatási esélystruktúráját, s ellensúlyozza a családi háttér társadalmi státusmeghatározó szerepét. (Goldthorpe–Erikson, 2002)

Valójában ez a struktúraváltás a hozzáférés lehetőségein módosít, azonban az intézményi reálfolyamatokra csak hosszabb távon, közvetve és más tényezőkkel kiegészítve van befolyása. A felsőoktatási intézményrendszeren belül erősödő intézményi diverzitás hatására a hallgatók intézmények, karok közötti eloszlása növekvő társadalmi különbségekre vall. A különböző státusú és presztízsű intézményi keretek között összezárt hallgatók egymáshoz nagyon hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek. (Róbert, 2000) Így előfordulhat, hogy a felsőoktatási intézmény manifeszt céljait a hallgatói közösségek nemcsak visszatükrözik, módosítják, hanem alkalmasint semmibe veszik vagy aláássák. (Bloch, 2008)

A tradicionális intézmények átalakulásával kapcsolatban más nézetek nem az egyensúly helyreállításában bíznak, hanem azt állítják, hogy az egyensúlytalanság a posztmodern kor stabil vonása, melyben az egyének kénytelenek együtt élni a bizonytalansággal. (Beck, 2008) Nem csupán azért, mert az instabillá vált globális világban minden rendszer nyitottá vált, s az összefüggésgazdag környezetben nem-szándékolt és tervezhetetlen következmények sora követ minden lépést, hanem azért is, mert a globális világ makrokozmoszának tükörképeként az egyes szervezetek bonyolult mikrokozmoszában is rendre felismerhetetlenné módosulnak a külső beavatkozások.

A hallgatókkal foglalkozó kutatások az individualizációs tézist látják igazolódni abban, hogy egyrészt eddig alulreprezentált társadalmi csoportokból származó hallgatók jelennek meg a felsőoktatás világában, másrészt a fiatalok az életciklusuk szakaszait egyéni módon kombinálva kerülnek kapcsolatba az egyetemekkel, főiskolákkal. (Gábor–Szemerszki–Tomasz, 2006) Elfogadjuk, hogy a hallgatók iskolai életútja elszakad a szülői státus alapján várható pályától, sőt társaikhoz képest is eltérően érzékelhetik a felsőoktatás világát maguk körül, azonban azt nem tartjuk valószínűnek, hogy a döntéshozatal és a társadalmi cselekvés a teljes mértékben individualizálódott hallgató önálló alkotásává válik.

A második modernitás, (Beck, 2008) vagy mások kifejezésével élve a harmadik hullám (Toffler, 2001) jellemzője, hogy az első modernitás során kialakult intézmények s ezek korábbi funkciói válságba kerültek, a szerepek elsajátítása, az identitásformálódás kizökkent a hagyományos keretek közül és értékeiben bizonytalanabb, igazodást igénylő karakter alakul ki. (Riesman, 1983) Ennek hatására alkalmi, reflexszerű (nem a tudatosságot tükröző reflektív!) szerepbetöltés jön létre az elbizonytalanodó normák között, vagyis pillanatnyi döntések, ötletek sorozataként barkácsolt életrajzok állnak elő, (Beck,

2008) miközben felértékelődik a közösségi stabilitás iránti igény. (Toffler, 2001) A folyamatosan átalakuló környezet miatti bizonytalanság eredményezheti azt is, hogy a hallgatók felszabadulnak az önálló identitásalkotásra, s a helyhez kötött társas közegekből kilépve, vagy azok határmezsgyéit átlépve személyes kapcsolathálózatokat formálnak maguk körül. Azonban szabályokat és kapaszkodókat keresve az egyes szervezeti környezetben összezártak erősen a kontextus hatása alá kerülhetnek, természetesen annak függvényében, hogy mennyire ágyazódnak oda be. (Wellmann, 1999)

Ezek a vélemények arra vallanak, hogy az oktatásügy mikrovilágaiban nem a közösségek pusztulásával, hanem éppen ezek átformálódásával, befolyásuk erősödésével lehet számolni. (Toffler, 2001) Abból kiindulva, hogy az oktatás világában meghatározó intézményi erőforrásnak bizonyul a társas környezet hatása, arra a kérdésre keressük a választ, hogy a társadalmilag jelentősen átalakuló felsőoktatásban a hallgatók kapcsolatainak milyen mintázata válik meghatározóvá. A szervezeti keretek között együttmozgók esetén felmerül annak kérdése, hogy mik a releváns kapcsolatok a hallgatók számára, kik képesek számukra az intézményi normákat megjeleníteni. Létezik-e olyan közösség, amelyben „az érintkezés folytonos hozzáférhetősége, a kölcsönös, közvetlen észlelhetőség és a társas láthatóság" feltételei teljesülnek. (Pataki, 2003:85) Érdemes fontolóra venni, hogy hol vannak a releváns kapcsolatok határai, a láthatóság, a személyes kapcsolattartás, a személyes támogatás rajzolja-e ezeket körül. Kérdés továbbá, hogy a szervezeti keretek között kapcsolatban állók a hasonlóság milyen vonását mutatják fel. A társadalmi háttérmutatók vagy a felsőoktatási tanulmányok orientációi, az intézményi kultúra értelmezése vagy az eredményesség tekintetében mutatnak-e nagyobb hasonlóságot?

A nagy szervezetekben a kisebb aktív és öntevékeny kis közösségek az egészséges működéshez lennének szükségesek. Az egyetemen belüli kapcsolatok vizsgálatát azért is tartjuk fontosnak, mert sok hallgató számára nemcsak tanulmányi szempontból jelent változást a felsőoktatásba lépés, hanem abból a szempontból is, hogy kikerülnek a rendkívül zárt kapcsolati mezőből, ami egy átlagos magyar fiatalt körülvesz, amely a családi, szomszédsági és az intézményekben kialakult környezethez fűzi. A lokális és szervezeti összezártságban gyökerező baráti kapcsolatok, az önkéntes szervezetek mellőzése, a szoros családi-rokoni szövetség (Utasi, 2007; Kopp, 2008) után relatíve nyitott kapcsolati közegbe lép.

Az általunk áttekintett szakirodalom elsősorban empirikus kérdésekre koncentrált, azonban van a területen néhány olyan meghatározó elméleti koncepció, ami elemzések sora számára kínál kiinduló hipotéziseket, vagy egy-egy átfogó elméleti modell pillérét képezi. A következőkben elsőként ezeket az elméleti koncepciókat vesszük számba s értelmezzük.

AZ INDIVIDUÁLIS FAKTOR A MAGYARÁZATOKBAN

A hallgatói eredményességet befolyásoló összes faktort egybeépítő idiografikus magyarázatmodellek igen jelentős mennyiségű nomotetikus vizsgálatra támasz-

kodnak. Az, hogy ezekben az eredményesség mely dimenzióinak és mutatóinak szavaznak bizalmat a kutatók, természetesen elsősorban diszciplináris kérdés, mint ahogy a magyarázatkeresés modelljeinek végső elrendezése is. Azonban előfordul az is, hogy egy-egy, hallgatói eredményességet magyarázó elmélet operacionalizálásakor ugyanaz a fogalom kerül mérésre pedagógiai, pszichológiai, szociológiai vagy éppen közgazdaságtani mutatók segítségével, azonban vannak a társdiszciplínáknak olyan teoretikus következtetései, amelyek beépülnek a nevelésszociológiai értelmezésekbe. (Brundsen et al., 2000)

A pszichológiai magyarázatok elsősorban arra koncentrálnak, hogy az eltérő intellektusú, motivációjú és beállítottságú személyiségtípusok hogyan, milyen területeken formálódnak a felsőoktatásban. A hallgatói fejlődés kognitív elméleteinek többsége a hallgatói kognitív típusok, tanulási stílusok, a morális fejlődési fokozatok irányában keresi a magyarázatot, vagyis alapvetően az egyéni hajlamokat, képességeket tartja felelősnek a teljesítményért, s kevés figyelmet kap az aktuális környezet, a hallgatói közeg. (Pascarella–Terenzini, 2005)

A pszichoszociális elméletekben a hallgatói fejlődést támogató feltételekként a környezet különböző elemei is az elemzés horizontjára kerülnek. Chickering teóriájában a világos intézményi célok, az ezekkel konzisztens hétköznapi gyakorlat, az átlátható intézményméret, a gyakori oktató-hallgató kapcsolatok, a tanterv, az aktív tanulmányi részvételre való ösztönzés technikái, a hallgatói közösség és a fejlődést ösztönző programok, a kollégiumi elhelyezkedés olyan feltételek, amelyek a hallgatói fejlődés egy-egy dimenziójának hátterét biztosítják. (Chickering et al., 1981; Chickering–Kytle, 1999)

A hallgatói identitásformálódás elméletei abból az eriksoni alaptételből indulnak ki, hogy a kora ifjúkor a legalapvetőbb értékdöntések időszaka. Nyilvánvaló, hogy ezekben az elméletekben is felmerül a közvetlen társas környezet szerepe, hiszen mind az alternatív minták megismerése, mind az elköteleződés kontextustól függő folyamat. Az erre alapozó elmélet a hallgatói identitástípusok elkülönítésével kínál magyarázatot az eredményességben mutatkozó eltérésekre, s a típusok közötti különbség a krízissel és az elköteleződéssel való találkozásban mutatkozik meg. Függetlenül az elköteleződés bekövetkeztétől azok a hallgatók tűntek eredményesebbnek, akik a társas környezetükből beszerezték a megfelelő információt a mérlegeléshez, s legalább az identitásválságig el tudtak jutni.

Ezt a két típust a döntés halogatása (identitásmoratórium) és az identitásválasztás (megvalósított identitás) jellemzi. A társas környezet hatásaitól elzárkózó (többnyire a szülői minta nyomán korán záró) és az alternatívákat nem mérlegelő bizonytalan (diffúz) identitású hallgató kevésbé szerepel eredményesen. (Marcia, 1993; Was et al., 2009) A nagy hallgatólétszámú felsőoktatási intézményekben a hallgatók számára a mérlegelés és a döntés nagyobb feladat, mint korábban, különösen, ha a szűk, családi, baráti környezetükben nincs felsőoktatási tapasztalattal rendelkező személy. A hagyományos identitáskeretek („társadalmi kollektivitásformák") fellazulása (Pataki, 1982:243) miatt intézményes keretek között elsajátítható minták tere, száma megsokasodik, a felsőoktatás világában nő a komplexitás, s az átalakulóban levő vagy homályosan kifejezésre jutó normák között az identitáskeresők egymásra vannak utalva.

A felsőoktatási szervezetben nemcsak a hallgatói szerepelvárások, hanem az objektív értékelés kritériumainak megismerhetősége is bizonytalan. Az ilyen helyzetekben különösen nagy szerepe van a vélemények és a képességek társas összehasonlításának. Az egyén véleményének formálódása e logika szerint attól függ, hogy ez mennyire tér el a hallgatótársak kontextusában tapasztalható domináns véleményektől, például a felsőfokú tanulmányok céljának, értelmének hallgatótársadalmat összekötő témáiban. A társas összehasonlítás és befolyásolás törvényszerűségei arra ösztönzik a hallgatót, hogy a hasonló gondolkodásúakkal kerüljön közelebbi kapcsolatba és kooperáljon, vagy hasonuljon véleményében, aspirációiban a domináns (leggyakoribb) véleményhez.

Természetesen van egy kritikus pont az egyén és a hallgatótársak által általánosan elfogadott vélemények távolságában, amelyen túl az összehasonlíthatóság már értelmét veszti, s akkor a hasonlóvá válás nyomása gyengül, (Festinger, 1954) s a hallgató kivonul vagy kiszorul a közösségből. Ebben a modellben tehát a hallgatói vélemények gyakorisága és távolsága a fő rendező elv, s a teljesítményre gyakorolt nyomás elsősorban közvetett úton érvényesül, ha a hallgató olyan domináns véleménnyel azonosul, ami a teljesítmény fontosságát így vagy úgy értékeli. A hallgató társas kontextusának és interakcióinak kiemelt szerepe van ebben az összehasonlításban.

A komplex társadalomtudományi megközelítést alkalmazó elméletek számos individuális és interperszonális faktort tartanak számon, amik elősegítik az eredményes felsőoktatási szereplést. Ezek általában a hallgató egyéni diszpozícióira, szándékaira, munkára való hajlandóságára és elkötelezettségére, céljainak kidolgozottságára, felkészültségére vonatkoznak. (Astin, 1984; Tinto, 1993; Thomas, 2002; Pascarella–Terenzini, 2005) Ezek a tényezők a magyarázatmodellekben főként közvetítő változóként szerepelnek, s leginkább a kibocsátó család kulturális tőkéjével, habitusával, a korábbi iskolai kontextusával és az egyén kapcsolathálójával vagy a felsőoktatási környezet számos elemével állnak összefüggésben.

Ismételt kísérletek történnek arra, hogy személyes hallgatói hozzájárulást kitapintó mérőeszköz készüljön, ami képes felmérni a hallgató erőfeszítésének minőségét és tanulmányok iránti elkötelezettségét. Az eredetileg az intézményi különbségek diagnosztizálása céljából készült hallgatói erőfeszítés minőségét mérő skála az intézmény által biztosított tanulmányi és kulturális lehetőségek hallgatói kiaknázását mérte. (Pace, 1984) Az intellektuális kínálat négy elemét (előadásra, gyakorlatra járás, oktatókkal való kapcsolattartás, könyvtár, írásbeli munkák), az interperszonalitás négy szempontját (ismerősök a hallgatók között, beszélgetési témák és mélységük, személyes tapasztalatok), négy közösségi tevékenység meglétét (diákszervezet, klub, sport, művészeti kör) valamint két feltételesen megválaszolandó itemet (kollégium, természettudományi labor) tartalmazott a hallgatói erőfeszítés-skála. (Pace, 1984) Ezt a faktort egyes értelmezésekben a hallgatók belépéskor már meglevő tulajdonsága befolyásolja, s az egyéni különbségeket nem lehet teljesen eltüntetni a felsőoktatási évek alatt, (Stage–Hossler, 2000) mások szerint azonban számos intézményi tényező erős hatást gyakorolhat rá. Pascarella ötkomponensű hatásmodellje szerint a hallgatói előrelépés mértéke különböző direkt és indirekt hatások összjátéká-

nak eredménye, melyek közül az első a hallgató társadalmi háttére, a második az intézményi strukturális vonások összessége (méret, szelektivitás és vonzáskörzet). A két előző komponens adódik össze az intézményi környezet komponensében, amely hátteret ad a fő intézményi szocializációs ágensekkel való interakcióknak, s az intézményi környezet érzékelése, az oktatók és hallgatótársak normatív befolyásolására bontakozik ki a hallgatói erőfeszítés. Összességében tehát a hallgató felsőoktatási előrelépése a hallgatói háttérváltozók, az intézményi interakciók és az erőfeszítés hatására következik be. (Pascarella–Terenzini, 2005)

A már emlegetett elkötelezettség több modellben az a tényező, ami közvetítő változóként a legerősebb magyarázóerővel bír a tanulmányi eredményekre. Egyesek két típusra bontják, a felsőfokú tanulmányok célja és a látogatott intézmény melletti elkötelezettségre. Az első az egyén elkötelezettsége a saját személyes tanulmányi céljai (diplomaszerzési szándék, pályatervek) iránt, a másik komponens lényege, hogy a hallgató nem tervez vagy fontolgat intézményváltást, intézményelhagyást. (Tinto, 1993)

Hasonló, s az elégedettséggel rokon faktor a hallgatói kongruencia. A hallgatói lemorzsolódás magyarázataként került szóba az inkongruencia, az intézményi vonások és a saját tulajdonságok, igények illeszkedésének negatív percepciója, ami egyes elméletek szerint intézményen belüli társas izolációban nyilvánul meg, s a sikertelenség prediktora. (Tinto, 1993; Thomas, 2002) Mivel a hallgatók általában külső mutatók (presztízs, méret, helyszín) alapján választanak felsőoktatási intézményt, a mindennapos intézményi interakciók alapján formálódik bennük az az észlelet, hogy az intézmény által kínált lehetőségek mennyire felelnek meg érdekeiknek, igényeiknek, preferencáiknak. Az inkongruencia mutatói az oktatás jellemzőivel való elégedetlenség, az intézmény újraválasztásának kizárása, minimális részvétel a felsőoktatási tevékenységben. (Tinto, 1993)

A hallgató belépéskor magával hozott erőforrásai között a szülői kulturális tőke, különösképpen a szülők magasabb iskolai végzettsége (Bourdieu–Passeron, 1977; Bean, 2005) és a gazdasági tőke szerepe megkérdőjelezhetetlen. Azonban a kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy ezek nem elég finom magyarázó változók a hallgatók közötti különbségek megragadására. Az angol elitintézmények jelentkezőinek vizsgálata felhívta a figyelmet arra, hogy egy-egy intézmény hallgatótársadalma igen nagy homogenitást mutathat, ezért a korábbi elméletek aprólékosabb operacionalizálása vagy más magyarázatmodellek keresése válik szükségessé. Ennek keretében például a Bourdieu-féle kulturális tőke koncepció újabb interpretációjaként a kulturális tudás (lexikális tudás, műveltség) a hallgatói eredményesség egyik pontosabb magyarázatának bizonyult. (Zimdars et al., 2009) A hallgatótársadalom másik pólusán, a hátrányos helyzetű hallgatók körében viszont a kulturális tőke – a korábbi kutatási eredményekhez képest – határozottabb megkülönböztető szerepe tűnt ki. (Tierney, 2000) A különböző etnikai csoportokhoz tartozó hallgatók lemorzsolódással kapcsolatos döntése jelentős részben a szülői helyeslés mértékének volt köszönhető. (Bean, 2005) A kvalitatív kutatások során kiderült, hogy azok a hallgatók, akik nem rendelkeztek olyan családtaggal, aki felsőoktatási intézménybe járt volna, valóban kulturális sokkhelyzethez hasonlót éltek át. (Thomas, 2002)

Lényegében az individuum-központú modellek között tartjuk számon a közgazdasági magyarázatokat. A hallgatók részéről a felsőoktatásba jutás és a tanulmányi előrelépés egyéni, családi kalkuláció hatására történik, az alacsony társadalmi-gazdasági státusúak nemcsak később és alacsonyabb arányban lépnek be az oktatási rendszer magasabb szintjeire, hanem még a felsőoktatás kiterjedése nyomán is nagyobb arányban választják a rövidebb futamidejű képzéseket. Ráadásul jobban ki vannak téve az eredeti tanulmányi célról való lemondás veszélyének, nemcsak a be nem teljesült elvárások, hanem tanulmányi vagy megélhetési gondok miatt is. A közgazdasági elméletek ezt azzal magyarázzák, hogy a hallgatók és családjuk alulbecsülik a továbbtanulás várható megtérülését, vagyis társadalmi hátterük nemcsak azáltal hat, hogy erőforrásban szegények és nem beszélik a felsőoktatás nyelvét, hanem olyan módon, hogy akár a belépéskor, akár a tanulmányok alatt (a tanulmányi intézmény, szak, tanulmányok melletti munkavállalás, intézmény helyszínére való bejárás vagy bentlakás) befolyásolja döntéseiket. (Boudon, 1981; Becker, 1997) Ezek a megközelítések azonban nem számolnak azzal, hogy az individuális döntéseket nem objektív helyzetfelmérés, s nem önálló mérlegelés nyomán hozza meg a hallgató, s ráadásul nem is kizárólag a családja információi és instrukciói alapján, hanem azoknak a társaknak a hatására, akikkel a tanulmányi életrajz különböző állomásain találkozik, továbbá a személyes kapcsolathálója többi tagjával egyeztetve.

SZERVEZETI HATÁSOK

Az új intézményelmélet híveinek tanulmányaiban a felsőoktatási rendszer, s az intézmények szervezeti átalakulása alaposan elemzett kérdés, s a szervezetszociológiai tanulmányok általában említést tesznek az intézmények fennmaradásért való küzdelme nyomására formálódó kvantitatív (méret, oktató-hallgató arány) vagy kvalitatív (intézményi küldetés, szervezeti kultúra) szervezeti vonásairól, ez a megközelítés azonban elsősorban a szervezetközi mezőt modellezi, kevés konkrét kutatás irányul a globális vagy országos oktatáspolitika intézményi realizálódására és belső hatásaira. Annak ellenére, hogy Európában az oktatáspolitikai változások homogenizáló hatásai erősebbnek tűnnek, mint az Egyesült Államokban, (Teichler, 2008) már madártávlatból is az intézményi gyakorlatok „sokkoló sokfélesége" tapasztalható. (Neave, 2003:151)

A neoinstitucionalista szervezetelmélet kevesebb figyelmet szentel annak, hogy minden felsőoktatási intézmény egy igen sajátos szervezet, amelyben ráadásul az állandó tagság köre élesen elkülönül az időszakos, folyamatos áramlásban levő s közben önálló struktúrákat alkotó, változó jellegzetességet mutató időszakos tagságtól, s a jól látható formális szervezeten túl létezik egy, minden más szervezetben meglévő, azonban itt a szegmentálódás miatt is sokkal erősebben rejtőzködő informális szervezeti struktúra. A szervezetenként, vagy szervezeti egységenként egyedi kultúrával és számtalan szubkultúrával rendelkező hallgatói életvilág sajátossága emellett az, hogy esetében a szervezeti határok

szokatlanul bizonytalanok a más szervezettel való közös tagság és a szervezetek közötti mobilitás miatt.

A szervezetszociológiai kutatások az elmúlt két évtizedben arra a kérdésre keresték a választ, hogy miért van annyiféle (felsőoktatási) intézmény. (Hannan, 2005) A nevelésszociológia számára a kérdés az, hogy kinek jó az intézmények közötti vagy intézményen belüli sokféleség. Jelen munkában a diverzitás kérdése az intézmények, intézményi egységek társadalmi kompozíciójával összefüggésben artikulálódik. Ebben a vonatkozásban a felsőoktatási intézményrendszer vagy intézmény diverzitása azt jelenti, hogy az intézményekhez vagy az intézményi egységekhez alapvetően különböző karakterű és heterogén összetételű hallgatói és oktatói társadalom tartozik. (Thomas–Jones, 2007; Teichler, 2008)

A harmadfokú képzésben való részvételi arányok növekedésével rendkívül változatos összetételű hallgatótársadalom alakult ki. Ez egyrészt beteljesíteni látszik a korábbi társadalompolitikai célokat, mert olyan fiatalok is bekerülhetnek, akik tehetségesek, azonban eddigi családi hátterük és iskoláik nem biztosították volna nekik a belépést az elit felsőoktatásba, (Trow, 1974; Green, 1980) s elvesztek volna maguk és a társadalom számára. Másrészt ennek eredményeként az akadémiai kánonnak megfelelő és eddig ismeretlen értékeket és magatartásmintákat vegyesen láthatunk reprezentálódni az intézményekben. Európában az integrált és komprehenzív felsőoktatási intézményi koncepció nyert teret, s ez kiegészül az intézményen belüli diverzitással, éppen a sokféle hallgató kiszolgálása érdekében. Azonban a politikai beavatkozások ellenére mégis jelentős különbség mutatható ki az intézmények között a hallgatói kompozíció szempontjából, tehát nemcsak a rendszer, hanem az intézmények, a hallgatói közösségek aspektusából is feltehető a kérdés, hogy a hallgatótársadalom sokfélesége milyen hatással van a hallgatók felsőoktatási környezetben szerzett tapasztalataira.

E problémát felsőoktatás-pedagógiai, szociológiai, szociálpszichológiai, gazdasági, politikai aspektusból szokás vizsgálni, s általában párba állíthatók a homogenitás és heterogenitás melletti hipotetikus érvek. A homogenitás vagy heterogenitás hatásait mérlegelő viták sokszor nem tisztázzák, hogy milyen értelemben beszélnek homogenitásról vagy heterogenitásról. Csak sejthető, hogy általában a képesség és a tanulmányi cél dimenziójában mozognak, s érvelésükben több nem mért és nem bizonyított előfeltevéssel találkozhatunk. Felidézve néhányukat: a homogén hallgatói közösséget könnyebb oktatni és könnyebb megtalálni a számukra megfelelő tanulmányi munkaformákat, azonban a heterogén közegben a különböző társadalmi tapasztalatokkal bíró hallgatók egymástól is tanulnak, s ez nemcsak új információk megszerzését segíti, hanem perspektívaváltás elsajátítására is ösztönöz.

Felidézve a további érveket, az intézményen belüli homogenitás jobban támogatja a szervezeti egységek közötti szakmai együttmunkálkodást s a hallgatói közösség egységét, míg a heterogenitás a hallgatói csoportok közötti presztízskülönbségek kialakulásának kedvez, s a hallgatói csoportok közötti szeparálódásnak adhat tápot. A heterogén hallgatói összetételű intézmény falakon belüli elitképzése könnyebben elérhető a hallgató számára, s nem kell felszámolnia emiatt a személyes kapcsolatait. A heterogén hallgatói közegben nagyobb esély

van a felzárkózó hallgatói csoportokból a kiválóak közé jutni intézményváltoztatás nélkül. A homogén hallgatói közegben a kompetitív szellem ösztönző lehet, míg a heterogén hallgatói összetétel esetén a kooperatív szemlélet jobban felkészít a munkahelyi és társadalmi realitásra. A homogén hallgatói összetételű intézményekben az oktatói szerepek (oktató-kutató) világosabban értelmezhetők a hallgatók számára, míg a heterogén intézményben az oktatói szerep összetettségéből fakadó konfliktusok hátrányosan érinthetik a hallgatókat. A homogén intézményben a csak oktatásra specializálódott oktatók kevésbé jutnak hozzá a kutatás révén elérhető szakmai megújuláshoz, ami a tehetséggondozás, a kutatói utánpótlás kiválasztásának kárára válik.

A magas státusúakat vonzó, homogén intézmények elsősorban kutatói identitással rendelkező oktatói szűkebb tanári szerepértelmezéssel rendelkeznek, s kevesebb az informális kontaktusuk a hallgatóikkal. Egyértelműbb és egységesebb az intézményi cél és eredményesség értelmezése, ami a szervezeti tagok céltartását is támogatja. A homogén intézmények hozzájárulhatnak egy másik hasonló intézmény irányába történő ágyelszíváshoz egyes régiókból, ami a távoli tanulmányok költségeit fedezni nem tudó hallgatókat kirekeszti a felsőoktatásból. (Hurtado, 2001; Hu–Kuh, 2003; Ayalon–Yogev, 2006; Milem–Chang–Antonio, 2005; Teichler, 2008; Reay et al., 2009)

A homogenitás és heterogenitás azonban több dimenzióban is vizsgálható, s erre többféle modell született. (Thomas, 2002; Hu–Kuh, 2003; Hurtado, 2007) Az intézményre vonatkozó hallgatói statisztikai adatokból önmagukban nem vonhatunk le következtetéseket, hanem jelen munka megközelítéséhez illeszkedve megkülönböztetjük egymástól a strukturális diverzitást (hallgatói demográfiai és státusmutatók alapján), a kulturális és magatartási diverzitást (az alapértékek és magatartásminták alapján), az interakciós diverzitást (a kapcsolattartás a különböző hallgatói csoportok között) valamint a pedagógiai diverzitást (tantervi, tantermi és extrakurrikuláris megjelenése szerint).

A hallgatók szervezeti környezetének az eredményességre gyakorolt hatását értelmezve a kutatók sokszor a szervezetnek csak a viszonylag jól látható arcát tükröző mutatókkal keresik a kapcsolatot. Az intézmény típusa, a küldetés jellemzői, a manifeszt szervezeti célok, a diszciplináris arculat, hallgatói létszám, a tanulmányok finanszírozási forrásainak összetétele, az oktató-hallgató arány gyakran szerepelnek magyarázatként a hallgatói teljesítmény intézményközi összehasonlításában, azonban vizsgálatok sora mutat rá arra, hogy ezeknek legfeljebb indirekt hatása van a hallgatói teljesítményre. (Pascarella–Terenzini, 2005)

A szervezetkutatás nézőpontját alkalmazó vizsgálatok a hallgatói elégedettséggel hozzák összefüggésbe a hallgatói eredményességet, (Rautopuro–Väisänen, 2002) ami a szervezet hallgatói percepciójának általános képeként megfelelő közvetítő változónak tűnik, azonban a szervezeti hatások mechanizmusait nem leplezi le. (Tinto, 1993; Bean, 2005; Pascarella–Terenzini, 2005) A hallgatók egyazon intézményben is különbözőképpen érzékelik nemcsak a szubjektív szervezeti vonásokat (követelmény, kommunikáció), hanem az objektíveket is, így az igazi kérdés az, hogy miért hatnak egyik hallgatóra jobban, a másikra kevésbé.

A Bourdieu felsőoktatás-szociológiai munkái alapján alkotott intézményi habitus fogalma a felsőoktatási intézményben domináns kulturális vagy társadalmi csoport szervezetet átható befolyására vonatkozik, ami az intézményi szereplők és tartalmak közvetítésével jut el a hallgatóhoz, s befolyásolja a pályafutásához való hozzáállását. (Berger, 2000; Reay et al., 2001; Thomas, 2002) Azt a helyzetet, amikor az objektív társadalmi struktúra összhangban van az inkorporált struktúrával, a „hal a vízben" metaforával írja le Bourdieu. (Kemény, 1995; Reay et al., 2001) Az a szervezet, amelyik a magaskultúra és a tudományos hagyományok őrzője és átadója, a magasabb státusú hallgatóknak kedvez többek között a tanterv tartalmával, a pedagógiai gyakorlattal, a vizsgák koreográfiájával, az intézményi szabályokkal, s emiatt az alacsony státusú hallgatók a társadalmi világuktól idegen környezetbe kerülnek, mint a partra vetett halak. (Reay et al., 2001; Thomas, 2002) Az intézményi habitus leghatékonyabb csatornái az oktató-hallgató kapcsolatok. Mivel a felsőoktatási intézmények funkcióváltozásai és a kutatás teljesítmény-minősítő szerepe miatt csökkenhet a tanítás iránti elkötelezettség – mint pl. a korábbi angol politechnikumokban is – az alacsony státusú hallgatók nem találkoznak a szükségleteiknek megfelelő oktatókkal. (Thomas et al., 2001)

A BARÁTI KEZEK

A tanulói vagy hallgatói személyes kapcsolatrendszer valamely vonásának az egyes tanulmányi eredménymutatókkal való összefüggését empirikus elemzések sora regisztrálta, ez önmagában tehát nem önálló elméletalkotó megállapítás. Azonban több elmélet alkotóelemeként is találkozunk vele, s a tanulmányi pályafutásra gyakorolt jelentőségét felismerve egyes teoretikusok önálló társadalomelméletbe illesztették, (Bourdieu, 1988; Coleman, 1988) mások óvatos, de nagy népszerűségre szert tevő középszintű elméletet építettek köré. (Tinto, 1993; Astin, 1993) Többen önálló nevet kerestek a jelenségnek, hallgatói integrációnak, (Tinto, 1993) hallgatói involváltságnak (Astin 1993), társadalmi tőkének (Coleman, 1988) nevezték.

A felsőoktatási hallgatók részvételének, integrációjának elméletei, amelyek lényegében egyidősek a hasonló tárgyú közoktatási elméletekkel, a konkrét szervezeti környezethez való viszonyulást kiemelt tényezőként tárgyalják. Közös vonásuk, hogy alapvetően a gyakorlatban felmerült probléma (intézményi eredményesség, hallgatói lemorzsolódás) többéves, alapos empirikus vizsgálata alapján formálódtak ki kiemelkedve az elméletszegény, de egyre adatgazdagabb, s kifinomult kvantitatív elemzési eszköztárral rendelkező kutatási környezetből.

A hallgatói vizsgálatokkal foglalkozó kutatóközpontokban a nyolcvanas évek óta folyamatosan összegyűjtött, erre a témakörre vonatkozó jelentős eredmények nem érték el az oktatási kormányzatok és az intézményvezetők ingerküszöbét. (Altbach, 2000) Ennek fő oka az, hogy utóbbiak a finanszírozás és a szervezeti működtetés kérdéseibe bonyolódtak bele s fogalmuk sem volt, mit lehetne ezekkel az eredményekkel kezdeni. Eközben a közoktatás hasonló kérdései jórészt a polgárjogi mozgalmak hatására központi politikai kérdéssé váltak, s az e témában kutatók munkáit óriási figyelem kísérte.

Az intézmények küzdelme a hallgatótársadalom heterogenitásával csak a felsőoktatási expanzió újabb hullámainak hatására vált politikai kérdéssé, s az utóbbi években egyes – a tengerentúlon elsősorban kisebbségi, etnikai csoportok, (Harper–Quaye, 2009) az Egyesült Királyságban és az európai kontinensen az elsőgenerációs (Brundsen et al., 2000; Thomas–Jones, 2007; Greenbank–Hepworth, 2008; Reay et al., 2009) – hallgatói csoportok részvételének növelése és támogatott kezelése nemzetközi felsőoktatás-politikai prioritássá vált, mivel a hallgatói részvétel jelentős aránynövekedése mellett az alacsony státusú hallgatók jellegzetesen alulreprezentáltak maradtak a felsőoktatásban.[13] A hazai kutatásokban is határozottan és egyre erősödő hangsúllyal jelennek meg ezek a témák. (Meleg– Rezsőházy, 1989; Forray, 2003; Pusztai, 2004b; Forray–Kozma, 2008)

A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL ELMÉLETE

A hatvanas években induló tengerentúli felsőoktatás-kutatásokban az első intézményi eredményességi összehasonlítások az egyetemek, főiskolák kiválóságának kritériumait keresték. Jelentős, s mint láttuk, máig meghatározó hozzájárulásnak számított ebben a munkában a hallgatói eredményesség kiterjesztett fogalmának megalkotása, (Astin, 1993) amely nemcsak a hallgató, hanem az intézmény teljesítményét is új megvilágításba helyezte. Emellett szintén alapvető előrelépést jelentett az intézményi eredmény olyan koncepciója, amely a felsőoktatásba belépő hallgatók összetételét, belépéskori jellemzőit is figyelembe vette. (Astin, 1984) A hallgatói (ön)szelekció és az intézmények egyedi hatásmechanizmusai jelentőségét felismerve Astin megalkotta a felsőoktatási intézmény hatásának ún. IEO (Input-Environment-Output) modelljét, ami a hallgatói belépéskori jellemzőit, a környezeti hatásokat és a kimeneti eredményeket közös modellben értékeli. (Astin, 1993) Ezzel jelentősen hozzájárult a felsőoktatási hozzáadott érték vizsgálatához, melynek koncepciója és módszertana folyamatosan finomodik, s előbb-utóbb a felsőoktatási minőség központi fogalmává érik.

A társadalomkutatói érdeklődés középpontjában azonban a hallgatói fejlődést, az eredményes iskolai pályafutást és a társadalmi mobilitást befolyásoló tényezők felderítése áll. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak longitudinális összehasonlító vizsgálata vezette el Astint (1984) nagyhatású hallgatói részvétel (student involvement) elmélete megalkotásához, ami a hallgatói előrelépést a hallgatónak a felsőoktatási intézmény tanulmányi és társas életében való részvételének mértékével magyarázza. Az elmélet megkülönböztető vonása, hogy a részvétel, a hallgatói szereppel való azonosulás e koncepció szerint sokkal inkább a hallgatói tevékenységekre koncentrál, mint a motivációra. Ahogy az elméletalkotó kifejtette, nem az az érdekes, hogy a hallgató mit gondol vagy mit érez, hanem az, hogy mit tesz.

13 Az Eurostudent szerint Skóciában, Hollandiában és Finnországban van a legtöbb esélye alacsony státusú fiataloknak bejutni a felsőoktatásba, s a legkevesebb jellemzően a posztszocialista országokban, Bulgáriában, Lettországban, Csehországban, Szlovákiában, Szlovéniában, Észtországban valamint Németországban. (Greenbank–Hepworth, 2008)

Astin a hallgatói lemorzsolódás okait keresve figyelt fel arra, hogy a hallgatók jobban teljesítenek, ha harmóniában vannak intézményi környezetükkel. Úgy találta, hogy a kulturális kötődés támogatja pl. a felekezeti főiskolákon az adott felekezethez tartozók jó teljesítményét, hisz könnyebb azonosulniuk az intézménnyel, s szívesen vesznek részt annak életében. Emellett azt figyelte meg, hogy a felsőoktatásba lépés több világnézeti, vallási, életvezetési, ízlésbeli orientáció alakulására hatással volt,[14] s ebből arra következtetett, hogy az együttálló változásoknak a hallgató intézményi környezettel való kölcsönhatásában kell gyökereznie. Ezen a megfigyelésen nyugszik az involválódás elméletének hallgatói eredményességre adott magyarázata. (Astin, 1993)

A teória a hallgatóval mint szándékos cselekvővel számol, aki az intézményi környezet lehetőségeit jól vagy rosszul hasznosítja előmeneteléhez. A hallgatói részvétel mértéke és minősége természetesen az intézményi környezet alapvető eltéréseire is felhívja a figyelmet, amelyet Astin aszerint osztályozott, hogy a különböző felsőoktatási környezeti típusok mennyire ösztönzik a hallgatót több idő és teljesítmény befektetésére. Az intézményi környezet négy dimenziója nála az intézményi jellemzőkből (intézménytípus, nemek aránya, méret, oktató-hallgató arány, a különböző képzéstípusokban résztvevők aránya, a képzésre és a kutatásra szánt költségek és az oktatói bérek), a tantervi mutatókból (a tanterv egységessége, általános tárgyak aránya, írásbeli értékelés, speciális követelmények) az oktatói válaszok alapján képezett oktatói környezetből (kutatói orientáció, hallgatói aktivitáson alapuló tanítási módszerek alkalmazása, a hallgatók fejlesztése iránti elkötelezettség, a nem szokványos hallgatókkal szembeni befogadó attitűd és rájuk tekintettel a tananyag átformálására való készség, politikai orientáció, munkaterhelés, a munkakörülmények percepciója, az intézményi adminisztráció problémaérzékenységének érzékelése) valamint a kortárs környezetből (szelektivitás, társadalmi-gazdasági státus, a különböző szakosok aránya, politikai orientáció, tudomány iránti elkötelezettség, etnikai, vallási kompozíció, finanszírozási forma, hallgatói kulturális arculat) tevődik össze. (Astin, 1993)

A hallgatói részvétel elmélete szerint nem csupán a konkrét tanulásra fordított idő, hanem az intézményi időtöltés minden eleme hasznosnak bizonyul, ami a hallgatói közösséggel való azonosulást segíti. A tanulmányi és szabadidős tevékenységek és kapcsolatok összes lehetséges típusát[15] számításba vevő koncepció

14 Kutatások sora hívta fel a figyelmet a politikai, társadalompolitikai kérdésekben, az adózási és gazdasági etikai ítéletalkotásban, önkéntes munkában és civil szerepvállalásban mutatkozó változásokra, amelyek a felsőoktatásba lépés nyomán következnek be a hallgatókban. (Pascarella–Terenzini, 2005)

15 Astin a részvétel több dimenzióját különítette el. A részvétel azon formáit, amelyek a belépéskor már meglevő hallgatói jellemzők által determináltak (pl. tanévközi lakóhely) híd-változóknak nevezte. A tanulmányi részvételhez a különböző kurzusok felvételét és az azokon való részvétel gyakoriságát sorolta. Az oktatókhoz való kötődés a nem megszokott tantermi szituációban eltöltött közös tevékenységek (beszélgetés, asszisztálás az oktató munkájában, vendégeskedés az oktató otthonában) gyakoriságát és az erre fordított időt tartalmazta. A hallgatótársadalomban való részvételt különböző társas tevékenységben való részvétel és az arra fordított idő jelenítette meg. A munkában való részvételnél nemcsak az időtartam, hanem az

a hallgató pályafutásának alakulására gyakorolt befolyás tekintetében az empirikus tapasztalatok alapján összevetette a szervezettel való tevőleges azonosulás területeinek hatását egymással és a belépéskori hallgatói jellemzők hatásával. (Astin, 1993) Előfeltevése az volt, hogy a hallgató belépéskori jellemzői (demográfiai jellemzői, családi háttere és az iskolarendszerben szerzett tapasztalatai) nem határozzák meg azt, hogy milyen eredménnyel járnak a felsőfokú tanulmányai. Astin korábban azonos jelentőséget tulajdonított a széles értelemben vett hallgatói környezet sokféle elemének (az intézmény társadalmi összetétele, képzési programok, irányítás, szervezeti kultúra, az intézményben és azon kívül összegyűjtött hallgatói tapasztalatok), később azonban vizsgálataira hivatkozva azzal a tézisével vált ismertté, hogy a hallgató odaadása, részvétele, érintettsége mozdítja leginkább előre a pályafutását. Azt is észrevette, hogy az intenzív hallgatói részvétel nemcsak a tanulmányi eredményeket növeli, hanem hosszú távon a közösségi elköteleződésre, a felnőttkori önkéntes munkavállalásra és a morális tudatosságra is pozitív szignifikáns hatással jár. (Astin, 1993)

Az, hogy a hallgató időt, fizikai és lelki energiát, erőfeszítést fektet be a tanulmányai sikerébe, nehezen konceptualizálható, (Astin, 1984) azonban ebben az interpretációban ez olyan hallgatói magatartásban megnyilvánuló beállítottságként szerepel, ami a hallgató saját minőségi és mennyiségi időbefektetésében ölt testet. Az elmélet érdeme, hogy ezen a ponton képes közvetíteni a pszichológiai és szociológiai magyarázatok között. (Pascarella–Terenzini, 2005) Ebben az értelemben a társadalomtudomány számára is megragadható mutatók közül általában a következőkkel találkozunk: a tanulásra vagy azzal összefüggő tevékenységekre fordított idő, a felsőoktatási intézményben más munkával vagy szabadidős tevékenységekkel eltöltött idő, a diákszervezeti tagság, az oktatókkal és hallgatótársakkal való érintkezési gyakoriság. (Astin, 1984, 1993)

Hipotézise ellenőrzésekor már az elméletalkotó is felfigyelt azokra az eltérésekre, amelyek az egyes tevékenységek vagy kapcsolatok hatásában fennállnak. A hallgatói részvételt legerősebben a hallgató egyetemi tanulmányai alatti lakóhelye befolyásolta. Nagyobb változás észlelhető a kollégiumban lakók, mint a bejáró hallgatók véleményében és ízlésében, emellett körükben kevesebb volt a lemorzsolódás, elégedettebbek voltak az intézménnyel, gyakrabban terveztek továbbtanulni a felsőoktatás következő szintjén, s aktívabban vettek részt extrakurrikuláris tevékenységekben. Ennek magyarázatát abban látta, hogy a kollégistáknak több lehetőségük van a hallgatótársaikkal és az oktatóikkal találkozni. Az oktatókkal való gyakori kommunikáció elégedettebbé tette a hallgatókat az intézménnyel, a hallgatótársakkal, a tanulmányi kínálattal, sőt még az intézményvezetéssel kapcsolatban is. A tehetséggondozó programok hallgatói és az élsportolók esetén mérsékeltebb változás következett be a felsőoktatási intézményben, vagyis azok a hallgatók, akiknél a részvétel féloldalas volt, kevésbé ágyazódtak be, előbb-utóbb izolálttá váltak. Mivel a hallgatói ön-

is számított, hogy a kampuszon kívül vagy belül dolgozik a hallgató. Az egyéb tevékenységekben való részvétel keretei közé a televíziónézés, a szabadidős olvasás, az önkéntes munka, a vallási közösség, a családdal való rendelkezés, az alkoholfogyasztás tartozott. (Astin, 1993)

kormányzatok frontemberei esetében volt a legjelentősebb a szemléletváltozás, Astin arra a következtetésre jutott, hogy a kortárs kapcsolatokba való beágyazottság van a legerősebb hatással a hallgatókra.

Astin involválság elmélete alapján került előtérbe a hallgatói időfelhasználás problémája. A belépéskor már meglévő hallgatói erőforrások hatását leszámítva az Astin-hipotézis az időt tartja a legfontosabb tőkének, azonban ebben az esetben mégsem időmérleg vizsgálatról van szó. A kérdés sokkal inkább az, hogy a tanulmányi és azon kívüli összes tevékenységet tekintve a hallgatók mennyire osztják meg vagy összpontosítják aktivitásukat az intézményen belüli vagy kívüli tevékenységekre.

Ez az eredmény a hallgatói közösséghez tartozás, a többi hallgatóval való kapcsolattartás felé irányította a figyelmet, s ezzel további kutatásokat inspirált a tézis ellenőrzésére. Azonban megfogalmazódik a kétely, hogy közösségi tevékenységeknek szentelt idő vajon nem vonja-e el a hallgatót a tanulástól. Tényleg az támogatja-e leginkább a hallgatói teljesítményt, ha egyensúly van az extrakurrikuláris és a tanulmányi részvételi formák között? Továbbá, ha a hallgatótársadalomban a hallgatónál alacsonyabb státusú fiatalok, vagy az akadémiai értékekkel nem azonosulók dominálnak, akkor is támogatja-e az eredményességet az odatartozás?

MIÉRT FONTOS A HALLGATÓI INTEGRÁCIÓ?

A hallgatói integrációs elméletek közül kiemelkedik Tinto (1987, 1993) hallgatói lemorzsolódással kapcsolatos empirikus tapasztalataira alapozott elmélete. Fogalmai és a teoretikus környezettel való kapcsolata ebben az esetben is arra vall, hogy hatottak rá a lényegében hasonló problémákkal küzdő közoktatási kutatásoknak jóval korábbi, az oktatáspolitikai támogatás révén a figyelem fókuszába került eredményei. Az önálló felsőoktatás-szociológiai kutatások nyolcvanas évekbeli sürgető elméletigényét kielégítendő az etnográfiából kölcsönzött átmeneti rítusok és a durkheimi anómia elmélet keretei között tűntek értelmezhetőnek számára a hallgatói lemorzsolódással kapcsolatos évtizedes kutatómunka tapasztalatai. Az értelmezési keret megválasztása arról is árulkodik, hogy a szerző szakítani kívánt a hallgatói kutatások szinte kizárólag pszichológiai megközelítésével, hangsúlyozta, hogy a szelektív és komprehenzív intézmények lemorzsolódási rátája közötti különbség nem magyarázható a személyiségtípusok közötti eltérésekkel.

A hallgatói integráció elmélete abból a – Parsonstól származó – előfeltevésből indult ki, hogy a cselekvési rendszerek alapfunkciói közül a legalapvetőbb az integratív szerepkör, amely a szocietális közösség normarendszerének egységét, a kohéziót, a kölcsönös lojalitást biztosítja. Tinto elméletébe beépülnek Coleman (1961) korai kutatásainak tapasztalatai, amelyek arra világítottak rá, hogy a fiatalok magatartását az iskolai társas kontextus mindennél jobban magyarázza. Coleman nemcsak azt vette észre, hogy a tanulók kedvező belső szociometriai státusát meghatározó tényezők arról árulkodnak, hogy milyen teljesítmény számít értékesnek a tanulóközösségben, hanem azt is, hogy minél többen

értékelik fel a nem-tanulmányi teljesítményt egy intézményen belül, annál roszszabb az iskola tanulmányi átlaga. Az iskolával foglalkozó kutatók visszatérő kérdése az, hogy az állandóan cserélődő tagság hogyan tehető érdekeltté abban, hogy a célelérésnek megfelelő értékekkel és normákkal azonosuljon. Coleman a hatvanas évektől arra kereste a magyarázatot, hogy az általánossá vált középfokú képzésben hogyan lehet az iskolai eredményesség esélyéhez juttatni a diákokat, s felismerte, hogy az iskolák tanulói kompozíciója elsősorban azért kulcsfontosságú, mert meghatározza az iskolai szubkultúrát.

A felsőoktatás átalakulása az oktatási rendszer e szintjén is exponálta lényegében ugyanezt a problémát. Jencks és Riesman (2002) műve rögzíti azt a pillanatot, amikor az egyetem családias szociális képződményből az érettek és az éretlenek kultúrájára bomlott, s megkezdődött a hallgatók és oktatók generációs állóháborúja. Az elitista oktatókat a hallgatók nem tekintették többé követendő modellnek, az intergenerációs mintakövetés helyét a hallgatók társas és intellektuális egymásra hatása vette át, s inkább a hallgatótársadalmon belüli kiscsoportokhoz (sport, diákszövetség) kezdtek kötődni, mint oktatóikhoz. A hallgatói szubkultúrák közötti különbség lényeges dimenziójában – hogy kihez igazítják a normáikat – jelentős változás történt. A kétféle orientáció közül az egyiket, akik az oktatók elvárásait teljesítik, „fehérgalléros mentalitásnak" nevezik a többség „kékgalléros" gondolkodásmódjával szemben, amelynek általános magatartásmintájává vált a szervezeti kötöttségektől való menekülés s az óvakodás a munkától. (Jencks–Riesmann, 2002:47) Ezeken a tapasztalaton alapult a kívülről irányított karakter típusának megfogalmazása, amelynek meghatározó vonása a kortársak tetszésének való megfelelés és a felszínes, de szerteágazó kapcsolatháló által befolyásolt magatartás. (Riesman, 1983)

A hallgatólétszám megnövekedése, a diploma leértékelődése, a privilegizáltak deklasszálódása, az oktatási rendszer funkciójának átalakulása mindenütt azt a közös élményt erősítette, hogy egy nemzedék elvárásai meghiúsultak. (Bourdieu, 1988) Az alacsony presztizsű tömegessé váló diszciplínákban alacsony státusú gyengén integrált oktatók létszámnövekedése következett be, s gyökeresen átalakult a felsőoktatás pedagógiai viszonyrendszere s a hallgatói lét elemi tapasztalatai. Ezt a diszpozíciók jelentős változása, a gondolkodásmód lassú és egyenetlen átalakulása kíséri, s emellett a remények, a lehetőségek, a teljesítmény aspirációk és különösen a sikeres munkába való befektetés értékének relativizálódása. Kettős tudat alakul ki, a hallgatók örülnek, hogy bejutnak, de középszerűnek tartják a képzést, s a belső konfliktus annál nagyobb, minél nagyobb az eltérés a valóság és az elképzelt jövő között. (Bourdieu, 1988) Ennek nyomán általános tapasztalattá vált, hogy a felsőoktatási intézményekben még inkább működik az a mechanizmus, mint más szervezetben, hogy az informális környezet közvetíti és közben jelentősen át is alakítja a formális szervezet hatásait. (Braxton–Sullivan–Johnson, 1997)

A HALLGATÓI INTEGRÁCIÓ ÚJ ELMÉLETE

A hallgatói integráció elmélete szerint az egyén sikere és az intézmény hatékony működése szempontjából is meghatározó kérdés a felsőoktatási intézmény szocietális közösségének stabilitása, melynek feltétele e koncepció szerint a felsőoktatási intézményen kívüli és az intézményen belüli kötődések közötti jelentős elmozdulás: a közösségváltás. Az átmeneti rítusok elmélete nyomán ebben a modellben e határ, s annak sikeres átlépése nagyon erős hangsúlyt kap, hiszen a *rites of passage* funkciója éppen az, hogy világossá tegye az egyén eredményes elszakadását a korábbi közösségi kapcsolatoktól, és ezzel együtt az ezek által képviselt értékektől és normáktól. Ezzel nyomatékot ad az átmenet és a befogadás szakaszain át az új kapcsolatrendszerbe való beágyazódásnak, s annak értékeivel és normáival való azonosulásnak. A felsőoktatási intézménybeli és az azon kívüli kapcsolathálók és közösségek közötti határmegvonás Tinto modelljében azért olyan erős, s a tagság azért kizárólagos, mert korábbi empirikus tapasztalatai azt mutatták, hogy az elkötelezetlenség, a beágyazatlanság veszélyezteti egyes hallgatói csoportok diplomaszerzési esélyét. A szerző empirikus tapasztalatai elsősorban a hátrányos helyzetű hallgatókkal foglalkozó felsőoktatási szegmensből származnak.

A közösségi integráció gondolata közös gyökerű a Coleman és Hoffer 1987-es művében leírt funkcionális közösség teóriával. Különbség abban mutatkozik, hogy ott a tanulók és szülők iskolai közösségben való integráltsága támogatja az iskolai teljesítményt, itt pedig épp az intézményen kívüli közösségtől való elválás, s annak új, tanulmányi-társas közösséggel való felcserélése alkalmas arra, hogy a hallgató többes kötődésből adódó identitáskrízisét, s az emiatt fenyegető elbizonytalanodást, gyenge teljesítményt, valamint végső esetben a lemorzsolódást megakadályozza. A szervezet és a közösség összekapcsolásának gondolata közös eleme a két koncepciónak, azonban Tinto a hallgatói életszakasz sajátosságaira, a felsőoktatásban megjelenő új társadalmi rétegekre és a generációs viszonyok átrendeződésére való tekintettel sokkal szorosabban és hangsúlyosabban jelöli ki a határt az iskolaközösség körül. A hallgatói szocializáció három – elhatárolódás, átmenet, befogadás – Gennep-i fázisa közben a hallgató korábbi környezetével csökkenő, majd átlényegülő interakciói, az irányító normarendszer cseréje, az új interakciós minták elsajátítása elengedhetetlen a kompetens hallgatói szerepbetöltéshez. A korábbi közösségéből kilépő hallgató szükségszerűen a kulturális senki földjére, anómiás állapotba kerül. Az ezzel való megküzdésben a hagyományos társadalomban az átmenet rítusai segítenek, vagy az éppen átmeneti állapotban levő közösség (communitas) belső szolidaritása. (Tinto, 1993; Manning, 2000)

Mivel a hallgatói integráció elmélete szerint az átmenet szakaszai a hétköznapi interakciók során egymással átfedésben zajlanak, az egyes szakaszok eredményessége csak a folyamat végén látható. A hallgató tanulmányi eredményességét befolyásoló tényezők egyike a múltbeli kapcsolathálótól való elszakadás. Tinto a családdal való kapcsolattartás hallgatói pályafutásra gyakorolt hatását illetően egyetlen pozitív empirikus példára hivatkozik, miközben a felsőoktatás központi

problémájának tartja az elsőgenerációs hallgatók esetében a családtól valamint a középiskolai környezettől, a lakóhelyi közösségtől, s annak érték- és normarendszerétől, magatartásmintáitól való eltávolodás nyomán bekövetkező erős krízist.

A három szakasz elméleti (nem időbeli) elhatárolása arra hívja fel a figyelmet, hogy az elszakadás nem jár automatikusan az egyetemi környezetnek megfelelő kultúra elsajátításával, hanem ezt követően a törvényszerűen bekövetkező normabizonytalanság „sötét erdején" keresztül vezet a hallgató útja, s az átmenet szakaszainak sikertelensége esetén a hallgatók nem válnak igazán az akadémiai közösség tagjává. Ezt a megállapítását nem vitatták az elmélet későbbi kritikusai sem, (Berger, 2000) sőt a brit kutatók kvalitatív vizsgálatai éppen ennek a krízisnek a drámai voltát erősítették meg. (Thomas–Jones, 2007; Reay et al., 2009)

A hallgatói integráció elmélete szerint az eredményes felsőoktatási pályafutást döntő mértékben a harmadik, az inkorporációs szakasz sikere befolyásolja. A Durkheim-i koncepció mintájára a hallgató felsőoktatási integrációjának is intellektuális és társadalmi rétegeit különíti el, ezek a felsőoktatás társadalmában a tanulmányi (tantermi) és a társas rendszereknek felelnek meg, (Tinto, 1993) Az első a formális oktatási funkcióból adódik, a második a mindennapi egyetemi-főiskolai élet informális világából. A koncepció szerint a nem megfelelő integráció egyrészt tanulmányi-intellektuális izolációhoz vezet, másrészt nem kielégítő társas beágyazottsághoz, társas izolációhoz. Az intézményi lemorzsolódást (Tinto, 1993:112) a durkheimi öngyilkosságtípusokkal állította párhuzamba. Az inkorporáció vagy azért nem sikeres, mert a közösség széteső struktúrája nem képes az egyént integrálni (egoista), vagy mert az átmeneti krízisből nem sikerül az egyénnek kitalálni (anómiás), vagy a túlszabályozott környezet miatt (fatalista öngyilkosságtípus). (Tinto, 1993)

Felmerül a kérdés, hogy az intézményen kívüli kapcsolatok erőtere valóban egy távoli idegen világ-e a hallgató számára. Tinto szeparációs-integrációs gondolkodása mellett néhány hazai eredmény, Kozma (2004) kampusz-léttel kapcsolatos fejtegetései, Kálmán (2008) kutatásai, a doktoranduszok és a doktori oktatók kapcsolatrendszerét elemző munkánk tapasztalatai ezt támasztják alá. Kálmán pszichológiai megközelítése a kinti világot a főként érzelmi segítséget nyújtó támogató mikrovilágra és a szélesebb társadalom ellenséges és bonyolult makrovilágára látja tagolódni a hallgatói konstrukciókban. (Kálmán, 2008; Pusztai, 2009)

AZ INTERAKTÍV MODELL

A Tinto alkotta dinamikus és interaktív lemorzsolódás-modell az individuális diszpozíciók formálódására ható tényezőket foglalta össze. Felfogásában az intézményi tapasztalatok olyan folyamatos interakciósorozatnak tekinthetők, ami hatással van az integráltság mértékére, s ezáltal a hallgatók elkötelezettségére is. A pozitív tapasztalatok, azaz az integratívak megerősítik azt a szándékot, hogy a hallgatók befejezzék tanulmányaikat (célelérés), s az adott intézményben fejezzék be (intézményi elkötelezettség). Az intézményi környezetet körülveszik a külső környezet közösségei, azoknak a kampusz közösségétől eltérő ér-

ték- és normarendszere, s a hallgató a befelé és kifelé vonzó erők között kénytelen egyensúlyozni. A tanulmányi integráció következtében szerzett intézményi tapasztalatok formális (tanulmányi teljesítmény) és informális (oktató-hallgató interakciók) tapasztalatok együtteséből állnak. A társas alrendszerbe való integráció is formális (extrakurrikuláris tevékenység) és informális (kortárs csoport hatásai) alkotóelemekre bontható. (Tinto, 1993) A kapcsolatrendszer különböző rétegeiben szerzett tapasztalatok interakciója folyamatos újraformálásra kényszeríti az egyén céljaival és intézményi elkötelezettségével kapcsolatos nézőpontját, az erősebb integráltság megerősíti, a gyengébb csökkenti a végső tanulmányi célelérés esélyét. Eközben a külső közösségekben való részvétel is formálja a diszpozíciókat, elsősorban nem közvetlenül, hanem abban a mértékben, amennyire elvonja a hallgatót az intézményi integráltságtól. A Tinto-modell egy későbbi interakcionista értelmezése ezt azért tartja lényegesnek, mert a hallgatókban intézményen kívüli és belüli kölcsönhatásaik közben a jelentésadás folyamata zajlik, még akkor is, ha nem a tanulmányaik direkt megbeszéléséről van szó. Így az elégtelen tanulmányi eredményért elsősorban az akadémiai integrálatlanság, a tanulmányok folytatásának feladásáért pedig a társas integrálatlanság okolható. (Tinto, 1993; Brundsen et al., 2000)

REPRODUKCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN

Bourdieu elmélete hazai befogadására is igaz, hogy félreértett és leegyszerűsített recepciója miatt maradt szinte az ezredfordulóig hatástalan éppen a teória forrásának számító felsőoktatási kutatásokra. (DiMaggio, 2007) Mivel azonban az elméletalkotó éppen a felsőoktatásban végzett megfigyelései alapján dolgozta ki néha nehezen operacionalizálható, de szemléletes fogalomrendszerét és koncepcióját, a hallgatók felsőoktatási kapcsolatai és eredményessége tárgyában egyaránt megkerülhetetlen. Ebben az értelmezésben a felsőoktatási intézményen belüli kapcsolatok a szimbolikus hatalmi struktúra által meghatározott mezőben artikulálódnak. A hallgatótársadalmat is, akár az oktatókét, a tudományterületek presztízse tagolja, a magas presztízsű diszciplínákat a magas társadalmi státusú oktatók és hallgatók foglalják el, s a tudományos mezőben, hasonlóan a vallási mező felépítéséhez, a tudományterületek perifériájára szorítva a tradicionális, főáramú (ortodox) elméletektől, módszertantól eltérő (eretnek) tudomány- vagy kutatási területek társadalma vegetál megtűrve, azonban ezeknek az alacsony státusú, de feltörekvő csoportoknak már a belépés is jelentős emelkedés.

A személyközi viszonyoknak Bourdieu is kitüntetett szerepet tulajdonít. Azonban a legfontosabb működési elv ebben a mezőben a versengés, a rejtett hatalmi küzdelem. Ebben a paradigmában a hallgatók inkább mellékszereplők, a nevelés mint viszonyrendszer elsősorban a kutatói utódnevelés kapcsán kerül előtérbe. A mester-tanítvány viszony, amit Bourdieu a felsőoktatás elemi viszonyának tart, elsősorban kölcsönös befektetés. A generációk között átörökített ízlés- és cselekvési sémák a gyakorlatban reflektálás nélkül kifejezést nyernek, mindennapi cselekvési kategóriákként funkcionálnak, s reprodukálják önmagukat.

Ami az oktató-hallgató kontaktusok természetét és funkcióját illeti, a hatalmi struktúra fenntartásában van szerepe. Az egyetemi hallgatókról alkotott klasszifikációs oktatói ítéletek valójában társadalmi osztályozáson nyugszanak. A hallgatók minősítésére használt szöveges értékeléseket vizsgálva Bourdieu úgy találta, hogy a felső-középosztályi hallgatókra vonatkozóan nem szívesen használnak negatív jelzőket. Ugyanolyan értékű teljesítmény esetében nem pontos, tárgyszerű minősítéseket, hanem vélelmezett, általánosított értékítéletet fogalmaztak meg. Az alacsonyabb státusú hallgatóknál a következő negatív minősítések szerepelnek: szolgai, vulgáris, egyszerű, zavaros, de még a dicsérő megjegyzések – tanulós, gondos, módszeres – is legfeljebb a szorgalmukra utalnak. A társadalmi elitből származó hallgatóknál megjelenő elismerések viszont a képességeket jelölik: értelmes, intelligens, kulturált, szubtilis. (Bourdieu, 1988: 202–203) A hallgató eredményessége lényegében az öröklött és szerzett tőkék által meghatározott státus, s az intézményen belüli személyközi kapcsolatok arra szolgálnak, hogy ezt megerősítsék.

Ez a koncepció jelentős hatást gyakorolt az ezredfordulón megjelenő tengerentúli, (Berger, 2000; Martin–Spenner, 2009) valamint a brit és kontinentális kutatók munkáira. (Thomas, 2002; Multrus, 2004; Thomas–Jones, 2007; Zimdars et al., 2007; Bargel et al., 2008; Reay et al., 2009) Ezen elmélet keretében értelmezi a felsőoktatási intézmény gazdasági és kulturális tőkeoptimalizáló tevékenységét Berger (2000) és Thomas (2002), ami az individuális szinten jelentkező reprodukcióval együtt a hallgatók eredményességét befolyásolja.

A TINTO-MODELL A REPRODUKCIÓS ELMÉLET TÜKRÉBEN

A hallgatói integráció elméletében az intézmény tanulmányi és társas struktúráiba való beágyazódás az elkötelezettség közvetítésével hat. Az elköteleződést olyan diszpozícióként interpretálja Tinto, hogy az a felsőfokú tanulmányokkal kapcsolatos szándékokra, aspirációkra, célok preferenciáira vonatkozó marad, s befolyásolja az energiák és források mozgósításának intenzitását. Koncepciója szerint az elköteleződés két dimenzióban egy-egy kontinuumon helyezkedik el a teljes elkötelezettség valamint az erre való képtelenség között – mint láttuk – aszerint, hogy a hallgató mennyire tartja fontosnak a diplomaszerzést, s mennyire biztos abban, hogy a megfelelő intézményben folytatja tanulmányait. Az elköteleződés másrészt időben is változó képet mutat, a belépéskori diszpozíciók a hallgató interakcióinak hatására folyamatosan formálódnak.

Tinto nem teszi egyértelművé, de világos, hogy nézete szerint a tanulással kapcsolatos diszpozíciókra hat a származás, hiszen modelljében számol a hallgató belépés előtti jellemzőivel. Ezek részben demográfiaiak (nem, kisebbségi státus), részben családi hátterbeliek (anyagiak, család és más közösségek jellemzői), melyek indikátorai között szerepel a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és a hallgató korábbi kapcsolathálójának kiterjedtsége, valamint tartalmazza a felsőfokú tanulmányokat megelőző iskolai pályafutás presztízsére és eredményére vonatkozó mutatót.

A modellalkotó szerint ezek összessége eredményezi a belépéskori diszpozíciót, amelynek részei a célok, az elkötelezettségek általában a felsőoktatási tanulmányokkal és az intézménnyel kapcsolatban. A beágyazottság mértéke és az elkötelezettség mértéke kompenzálhatják egymás hiányosságait, vagyis alacsony integráltság mellett erőteljesebb elkötelezettségre van szükség, határozottabb beágyazódás mellett alacsonyabb is elegendő. Vagyis implicit módon azt a tézist fogalmazhatjuk meg, hogy a hallgató integráltsága a társadalmi státus reprodukcióját fékező momentum. Valószínűleg amögött is a kapcsolatok társadalmi tagolódás szerinti aszimmetrikus hatása sejthető, hogy akik számára az intellektuális értékek kevésbé fontosak a belépéskor, mint a szociális értékek (barátok, ismerősök), azok sokkal környezetérzékenyebbek.

A reprodukciós elmélet hívei azért bírálják Tintot, mert kevesebb figyelmet szán a társadalmi státusnak, mint szerintük indokolt lenne. Kiindulópontjuk az, hogy mivel az intézményválasztást és az intézményen belüli szelekciót is a kulturális tőke reprodukciója mozgatja, ezért az intézmény olyan hallgatókat toboroz, és tart benn, akik gyarapítják az intézményi kulturális tőkét. (Berger, 2000) A tanulmányi és a társas integrációt véleményük szerint csupán a hallgató kulturális tőkéje határozza meg, hiszen a társadalmi kapcsolatok kiterjedtsége egyrészt a család kulturális tőkéjének közvetlen, másrészt a kommunikációs képességek révén közvetett következménye. (DiMaggio–Mohr, 1985)

A TÁRSAK HATÁSA ÉS A TÁRSADALMI TŐKE

A hallgatói eredményesség magyarázatának kutatásában az ezredfordulón jelent meg másik konkurens elméletként a társadalmi tőke koncepció. Azok a tanulmányok, amelyek erre az elméletre hivatkoznak, nem vállalkoznak átfogó interpretációra a hallgatói pályafutást befolyásoló erőket illetően, hanem elsősorban arra koncentrálnak, amit Lin (2001) is a társadalmi tőke koncepció legfontosabb elméleti problémái közé sorol, hogy pontosan milyen összetételű kapcsolathálók képesek arra, hogy önmagukon túlmutató profithoz juttassák tagjaikat.

Miközen számos elemzés vezetett arra, hogy a tanulói kapcsolathálók által teremtett társadalmi tőke támogatja a sikeres középiskolai eredményt és a felsőoktatásba való bejutást, s sok vizsgálat bizonyítja, hogy a határozottabb beágyazódás az akadémiai közösség különböző szegmenseibe szintén valószínűsíti ezt, csak újabban vetik fel azt, hogy mindez összességében a társadalmi tőke elmélet paradigmájában is leírható. A hallgatói integráció elmélete a lemorzsolódás ellenszereként pontosan a beágyazottságot, a sűrű hallgatói kapcsolathálóhoz való tartozást nevezte meg, azonban sem az elméletalkotó, sem az elmélet későbbi tesztelői nem nevezték társadalmi tőkének, s csak az ezredforduló után történtek kísérletek a két elmélet kombinálására.

Habár a felsőoktatás hallgatóinak intézményi kapcsolataival foglalkozók említik Coleman korábbi műveit, a közoktatási és a felsőoktatási kutatások a nyolcvanas években kikerültek egymás látóteréből, nem hasznosították egymás kutatási tapasztalatait, s azóta is más művekre hivatkoznak, más fogalmi kánont

alkalmaznak. A társadalmi tőke fogalma nevesítve először a felsőoktatási eredményesség és a kortárs-hatás közgazdasági megközelítése felől lopózott be a felsőoktatás-kutatásba, ám e tanulmányokban viszonylag kevéssé sikerül a szerzőknek a colemani elmélet lényegével azonosulni. (Sacerdote, 2001; Winston–Zimmermann, 2004; Arcidiacono–Nicholson, 2005) Mint már korábban is rámutattunk, a társadalmi tőke az oktatásüggyel foglalkozó nemzetközi szervezetek kedvelt fogalmává vált, (Pusztai, 2009a) s az általuk támogatott policy-orientált megközelítést alkalmazó tanulmányokban az is előfordul, hogy inkább a felsőoktatás kívánatos eredményei között szerepeltetik a társadalmi tőkét. (Heuser, 2007) Ez a népszerűség azonban gyakran felületes értelmezésekkel jár együtt.

A társadalmi tőkeelmélet felsőoktatás-kutatási alkalmazásai egyrészt a kortárs hatások kutatásában jelentek meg az ezredfordulón, s az volt a fő kérdésük, hogy a homofilián vagy a heterofilián alapuló kortárs kapcsolatrendszerek támogatják-e jobban a hallgatói teljesítményt. (Arcidiacono–Nicholson, 2005) Más kutatások a felsőoktatási intézményben létesített inter- és intragenerációs kapcsolatok és networkök zártabb vagy nyitottabb karaktere felől közelítenek a problémához. (Jaeger–Eagan, 2009)

Coleman és Hoffer 1987-es, a teóriát megalapozó empirikus műve, s Coleman sokat idézett 1988-as összefoglaló tanulmánya óta nemcsak az elnevezés, hanem a fogalom értelmezése körül is széleskörű vita bontakozott ki a szakirodalomban. (Wellman, 1999; Burt, 2000; Lin, 2001; Kadushin, 2004) Kétségtelennek tűnik azonban, hogy a társadalmi kapcsolatok révén elérhető és önmagukon túl mutató, tanulmányi eredményhez is hozzásegítő erőforrások körét ebbe a kategóriába sorolhatjuk, vagy általánosabban: a társadalmi tőke az egyének közötti kapcsolatokban és kapcsolathálókban keletkezik, nem tartalmazza az egyének javait, de elérhetővé teszi azt. (Lin, 2001) Ennek jelentőségét különösen azok a társadalomtudományi diszciplínák képesek megragadni, amelyekben az egyének csoportjai vagy aggregátumai önálló elemzési egységként is gyakran szóba jönnek, valamint ahol az egyéni illetve a közösségi hasznosságot vagy eredményességet külön lehet és érdemes választani, pl. gazdaság-, egészség-, a település-, nevelés- és oktatásszociológiában.

A társadalmi tőke elmélet alkalmazhatósága kapcsán több fanyalgó interpretáció is született. Van, aki szerint más elnevezést és szűkebb tartalmat szükséges hozzárendelni a jelenséghez, (Wellmann, 1999; Kadushin, 2004; Sík, 2004) mások értékes koncepciónak tartják, s azt javasolják, hogy a fogalom hitelességének megteremtése érdekében a fogalmi pontosságot és a mérési precizitást kell növelni. (Burt, 2000; Lin, 2005)

Amennyiben a kutatók felismerik a fogalom más elméletalkotók hasonló elnevezésű alapfogalmától való eltérését, az oktatáskutatásban jobbára körültekintően konceptualizálják, módszertanilag nagyrészt fegyelmezetten, jelentős eredménnyel alkalmazzák, ahogy ezt már korábban bemutattuk. (Pusztai, 2009a) Az elemző eljárások és programok gazdagodása is támogatja ezt, egy-egy hipotézisünket magunk is többféle eszközzel vizsgáltuk meg, a szektorközi összehasonlításainkban kontextuális és többszintű (multilevel) elemzési technikák

alkalmazása során kapott eredményeinkkel vetettük egybe korábbi többváltozós elemzéseinket. (Pusztai–Fényes, 2004; Hatos et al., 2010)

Jelen munkánkban a korábbiakhoz hasonlóan amellett tartunk ki, hogy a felsőoktatási intézmények látóterébe ne csupán az arctalan hallgatói tömeg kerüljön, hanem az intézményen belül vagy kívül összekapcsolódó közösségek is, amelyek különböző mértékben és módon befolyásolják a tanulmányi döntéseket és eredményességet. Azon tapasztalatunk nyomán tartjuk ezt fontosnak, amit elsőként a felekezeti közoktatási intézményeknek a tanulói eredményességre gyakorolt hatásakor regisztráltunk. Itt a reprodukciós elmélet nem adott maradéktalan választ az iskolafenntartó szektorok közötti teljesítménykülönbségekre, mert az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei a hazai felekezeti iskolákban eredményesebbnek mutatkoztak, mint az állami-önkormányzati szektorban. (Pusztai, 2001) Vagyis a szektorok között különbségek voltak abból a szempontból, hogy a reprodukciós determinizmusok milyen határozottan érvényesültek, s a kontextus szintű magyarázatok között a tanulói, szülői kapcsolathálók összetétele illetve azok iskolai gyakorisága sokkal erőteljesebb magyarázó tényezőnek bizonyult. Különösen a normabiztonságot segítő stabil, kohézív kapcsolatok dominanciája volt képes kompenzálni a reprodukciós determinizmusokat az iskolában.

Mivel az amerikai katolikus iskolákban tapasztalt hasonló mechanizmusnak a felismerése vezette Colemant a társadalmi tőke elmélet megfogalmazására a nyolcvanas években, s elméleti előfeltevéseit mi is igazolva láttuk az általunk vizsgált terepen, elfogadtuk és alkalmaztuk az általa kidolgozott terminológiát. Ebben a felfogásban a társadalom egyénekből és azok kapcsolataiból áll, s a racionális vagy célkitűző cselekvés alapelvének érvényesülése mellett a konkrét társadalmi környezet döntő befolyásával számolva értelmezi az iskolában lezajló folyamatokat, s a sajátos tartalmi és strukturális vonásokkal rendelkező kapcsolatokat az egyéni lehetőségeken túlmutató önálló komponensként azonosítja a teljesítménynövekedés magyarázatában. (Pusztai, 2004a)

Korábbi elemzéseinkben a társadalmi tőke fogalmának nevelésszociológiai gyökereivel, a fogalom körüli vitákkal, a kapcsolathálózati megközelítés nevelésszociológiai – és főként a szektorközi – kutatásokban való alkalmazhatóságával foglalkoztunk. (Pusztai, 2009a) Megállapítottuk, hogy a tengeren túli irodalomhoz képest az európai és a hazai oktatáskutatásban ritkábban alkalmazták és nem egészen az eredeti koncepciónak megfelelően adaptálták a fogalmat. (Corten–Dronkers, 2006) A definíciós bizonytalanságot észlelve korábban is arra törekedtünk, hogy az oktatáskutatásban használatos és használható interpretációkat vegyük górcső alá, amelyek között a Coleman és a Bourdieu nevéhez köthető értelmezés tartotta magát legerősebben. (Pusztai, 2009a) Az összevetés nyomán megállapítottuk, hogy lényegileg különböző elméleti háttérről és fogalomértelmezésről van szó, melyek az oktatási, nevelési szituációt gyökeresen eltérően interpretálják, a kutatásokban nem helyes őket összemosni, inkább alternatív hipotézisek származtathatók belőlük.

Bár az oktatási intézmények keretei között együttmozgó fiatalok közötti kapcsolati struktúra vonásai is teret nyertek a vizsgálatokban, mint említettük,

a legutóbbi időkig elsősorban a közoktatással foglalkozó kutatásokban szerepelt a társadalmi tőkeelmélet. A felsőoktatás hallgatóival foglalkozó munkák sokáig kerülték a fogalmat, noha az utóbbi két évtizedben felvetett felsőoktatási problémák rendre hasonlókká váltak a század közepén tömegessé vált középfokú oktatás nevelésszociológiai problémáihoz, s rengeteg felhalmozott kutatási tapasztalat mutatott a hallgatói kontextus és annak kapcsolatrendszere felé. A közoktatás korábbi gondjai, a különböző társadalmi státusú, demográfiai és etnikai összetételű csoportok oktatási hozzáférésének egyenlősége és eredményes szereplésre való esélye, a lemorzsolódás arányainak mérséklése az utóbbi két évtizedben a felsőoktatásban kerültek napirendre. A huszonegyedik század elején a felsőoktatás-kutatás figyelme az elsőgenerációs, a hátrányos helyzetű, a kisebbségekhez tartozó hallgatók részvételének és sikerességének kérdései felé fordult, s e témákkal kapcsolatban került előtérbe a társadalmi tőke. (Kim–Schneider, 2005; Perna–Titus, 2005; Altbach, 2009)

AZ INTÉZMÉNYI KÖZÖSSÉG COLEMAN ÉS TINTO ELMÉLETÉBEN

Első ránézésre Tinto hallgatói integráltságról szóló koncepciója erősen emlékeztet a Coleman-i iskolaközösségekben létrejövő társadalmi tőkére. Azonban érdemes közelebbről megvizsgálni a két teóriát. A társadalmi tőke hipotézisének megfogalmazása Coleman és Hoffer 1987-es művében fordult elő először, azóta néhány leegyszerűsített definíció alapján gyakran félreértelmezik. Az alapgondolat a következő volt: mivel az iskolák integratív struktúrája pluralizálódott, csupán az öntevékeny tanulói csoportok töltik be az identitásképző feladatot. Ezek azonban a tanulók kezdeményezőkészségétől és részvételi hajlandóságától függnek, s ha a tanuló nem tagja egy ilyen csoportnak sem, akkor nem érzi, hogy az iskolaközösség része, s leszakad a tanulmányokban. Mivel az iskolaközösséget nem fűzi össze közös értékrend, nincs, ami segítse a reintegrációt, s ezt követi a lemorzsolódás. Ez nemcsak a nyilvános (public) szektor iskoláit veszélyezteti, hanem a nem felekezeti magániskolákat is, ahol az iskolaválasztás és az iskolához tartozás individualisztikus karaktere könnyen vezethet izolációhoz. Az izoláció mindkét elméletalkotó szemében az egyik legsúlyosabb erőforrásvesztés. (Coleman–Hoffer, 1987; Tinto, 1993)

A lemorzsolódás és az alulintegráltság összekapcsolódása hasonlóképpen történik Tintonál, aki szerint az akadémiai és társas közösségben a tagok elsősorban összekapcsolódásuk és interakcióik révén vannak összefűzve. Tinto azzal számol, hogy ez az intenzív összetartozás legalább az egyéni hallgatói identitás megerősítését és a tanulmányi cél melletti kitartásra és az intézmény melletti elkötelezettségre épülő közös tudat kialakulását eredményezi, aminek következtében a mindennapi tevékenységet szabályozó megegyező célok és értékek formálódnak, s mindez aztán visszahat az egyén életfelfogására.

Mindkét elméletben fontos szerepe van a határvonalaknak. Az ideális funkcionális közösség esetén az iskolaközösség határvonalai nagyjából egybeesnek

az azonos kultúrával rendelkező közösséggel. Tinto elméletében az intézményen belüli tanulmányi és társas kapcsolatrendszerek körüli erős határvonalnak van áldásos hatása. A Coleman-i elméletben a lakóhelyi és vallási funkcionális közösség integritása képezi a legfontosabb iskolai sikerre is beváltható tőkét, Tintonál pedig a felsőoktatási intézmény kapcsolatrendszeréhez való tartozás. E határvonalak közül való kilépést mindketten Durkheim egoista öngyilkosságához hasonlítják, amikor a társadalmi integráció kritikusan alacsony szintje miatt az egyén nem képes integrálódni. (Coleman–Hoffer, 1987; Tinto, 1993)

Az integráció tehát mindkét esetben védőfaktor, azonban különböző hangsúlyt adnak az értékközösségnek: mindketten a gyakori interakcióra alapozott, zárt intézmény körüli kapcsolatháló mellett érvelnek, azonban Coleman az értékrend tekintetében mutatkozó egyetértés mértékét nagyon érzékeny magyarázóként mutatja be, amikor összehasonlítja a lokális alapon szerveződő, az értékközösségre alapozott és a funkcionális iskolaközösség hatékonyságát.

Érvelése szerint a lokális alapon szerveződő iskola szülőtársadalma azért nem képes iskolai sikerre váltható társadalmi tőkét termelni, mert a lakókörzetek nem működnek funkcionális közösségként. Az értékközösségre épülő iskola, pl. egy nem felekezeti, magán elitiskola szülőtársadalma csak néhány alapérték tekintetében bír konszenzussal, emellett a szülők nem ismerik egymást, ninesenek interakcióik, így a célként megjelölt értékeket nem tudják a mindennapi magatartásmintákban érvényesíteni. A funkcionális közösséggel rendelkező iskola szülőtársadalma folyamatosan egyeztetett érték- és normarendszerrel bír (egyazon vallási felekezethez, sőt sokszor azonos egyházi közösséghez tartozik), így a szülők teljes formai és tartalmi eszköztárral (értékek egész rendszere és gyakori interakciók) rendelkeznek annak érdekében, hogy a gyerekek a közösség számára fontosnak tartott teljesítményt nyújtsák. (Coleman–Hoffer, 1987)

Tinto elméletében az akadémiai közösség értékrendje nem feltétlenül mutat egységet, bár a domináns hallgatói kultúrának jelentős kohézív szerepét feltételezi. A hallgatók identitása és elkötelezettsége itt is ingatag, mint a Coleman-i nyilvános és nem felekezeti magániskolában. A minél gyakoribb intézményi kölcsönhatásra éppen azért van szükség, mert napi szintű bizonytalanság és megingás esetén a hallgató identitását ez van hivatva megerősíteni. Tinto és Coleman is arra alapozza az elméletét, hogy a tanulók és hallgatók intézményi kapcsolathálója jelentős hatást gyakorol a tanulmányi pályafutásukra, azonban nem azonos módon magyarázzák a kortársak egymással való viszonyának funkcióját. Tinto pszichológiai gyökerű magyarázatot kínál, amikor azt feltételezi, hogy a hallgatók társas integrációjára azért van szükség, mert a hallgatói önképük és céltartásuk karbantartásához folyamatosan társas összehasonlításra van szükségük. (Festinger, 1954)

A hallgatók az intézményen belüli egymás közötti beszélgetéseik, vitáik, tanórai eszmecseréik közben nemcsak információkat cserélnek, hanem viszonyulnak is egymáshoz. Az ennek folyamán észlelt megerősítés vagy visszautasítás jeleire támaszkodva akarva akaratlanul is monitorozzák, hogy alkalmasak és megfelelőek-e a hallgatói szerep betöltésére, s ennek alapján interpretálják önmaguk számára saját helyzetüket. Ez a verseny és az együttműködés lehetőségét

egyaránt magában rejti, azonban témánk szempontjából az a mozzanat is fontos, hogy az aspirációs szintet módosítja, magasabb teljesítményre ösztönöz, valamint visszatart a nem megfelelő magatartástól. Az azonos térben együtt mozgó hallgatóknak van alkalmuk az értékekről és a normákról alkotott nézetek összevetésére, a konszenzus kialakítására. A gyakori interakciók, a folyamatos összehasonlítás valamint a kognitív disszonancia felszámolására való törekvés a csoport közös véleményével való konformitás felé tereli a hallgatót. A társas kapcsolatok hatását ez az elmélet dinamikusan értelmezi, az egyéni kognitív fejlődés és motiváció motorjaként.

Míg Colemanék koncepciója szerint a rendszeres interakció a kontroll gyakorlása és a célok – köztük a tanulásról alkotott felfogás és a normák – érvényben tartása érdekében szükséges, (Coleman–Hoffer, 1987) addig a Tinto-modellben a rendszeres interakció egy értékminimum életre beszélése érdekében elengedhetetlen.

Összegezve tehát a Coleman-i funkcionális közösség esetén az értékközösség hozza létre és tartja életben az integráltságot, a Tinto-féle interakciós modellben az összekapcsolódástól várható az az eredmény, hogy értékközösséggé integrálja a hallgatóságot. Leginkább a strukturális betagozódástól várt normatív kongruencia teljesülésének feltételezése miatt érték bírálatok Tinto elméletét, mondván, hogy ez a dominánstól eltérő kultúrájú csoportokból származó nemtradicionális hallgatók akkulturációjával jár együtt, ami egyrészt a kulturális távolság miatt ütközik nehézségekbe, másrészt pedig amiatt, hogy a nagylétszámú intézmények nem kedveznek a tényleges közösségi vonásokat felmutató hallgatótársadalom integrálódásának. Így a hallgatók homofil kapcsolatokat keresve vagy a szervezeti struktúrában mellettük állókkal, vagy a kulturálisan hozzájuk közel állókkal kapcsolódnak össze. (Tierney, 2000; Hurtado, 2007)

TÁRSADALMI TŐKE A FELSŐOKTATÁSBAN

A társadalmi tőke fogalmát alkalmazó felsőoktatási témájú művek nagyobb része a Coleman 1988-as és 1990-es művében foglalt lerövidített definíciókból indul ki, (Arcidiacono–Nicholson, 2005) másoknál a Bourdieu-i tőketriásszal lehet találkozni (Berger 2000, Thomas, 2002; Greenbank 2009), míg a kutatók harmadik csoportja mindkét szerző koncepcióját említi. (Thomas, 2002; Martin–Spenner, 2009) A munkák nagyobb része empirikus természetű, a vizsgálatokban a vonatkozó definíciós problémák közül a leggyakrabban tárgyalt kérdés az, hogy nehezen különböztethető meg egymástól a tőke és a megtérült eredmény. Érdemes elfogadnunk a kapcsolat típusa, a tőke jellege és az eredményezett hasznosság közötti distinkciót Lintől (2005). Ez a koncepció nemcsak megkülönbözteti egymástól a tőkeforrást, a tőkeformát és a nyereséget, hanem a kapcsolatháló típusai közötti különbségre is rávilágít. Szerinte a kapcsolatháló jellege csupán tőkeforrás, sűrű kapcsolathálóban a tagok hasonlóságában rejlik a tőke, s itt az eredmény a normákban és közös értékrendben mérhető, míg a laza kapcsolathálóban a sokféleség a tőke, s ennek eredménye a tagok versenyképessége.

A társadalmi tőke nevelésszociológiai alkalmazása során kialakult diskurzusban az a döntő vitapont, hogy a társas kapcsolatok mely formája segíti elő annak a társadalmi tőketípusnak a keletkezését, ami a tanulmányi pályafutás során legjobban támogatja az egyént. Amikor Coleman úgy fogalmazott, hogy a társadalmi tőke a társadalmi kapcsolatok szerkezetében gyökerezik, s az egyén (tanulmányi) célelérésében nyújt ösztönző támogatást, (Coleman, 1990:302) a zárt és szoros kapcsolati struktúrát nevezte meg leghatékonyabbként. Mások a gyenge kötések és a nyitott háló mellett érveltek, (Granovetter, 1982) hozzátéve, hogy a gyenge kötésű kapcsolatokban rejlő erőforrások akkor hatékonyak, ha kohézív társadalmi alakzatok között közvetítenek. (Angelusz–Tardos, 1991) Ebben a vitában korábban Burt (2000) majd Lin (2005) konszenzusteremtő javaslatai segítik a továbbgondolkodást. Feltehető, hogy mind a sűrű, homogén kapcsolatháló, mind pedig a kevésbé szoros network képes nyereséghez juttatni tagjait, csak másképpen.

Lin szerint a szoros és valószínűleg éppen ezért homogén összetételű ún. zárt kapcsolatok, noha nem alkalmasak külső információk kanalizálására, normabiztonságot kínálnak tagjaiknak, s ennek révén a szolidaritás és a kohézió profitjához jutatják az egyént. A gyenge kötések makroszintű, kiterjedt hálózatai az egyén mobilitási lehetőségeinek felismerésében és realizálásában előnyösek főként azáltal, hogy ezek gyakran heterogenitással járnak együtt, és nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek. Ezért változatos kulturális és gazdasági erőforrásokhoz, információkhoz tudják juttatni az egyént, amivel versenyhelyzetben jelentős előnyt szerezhetnek. (Lin, 2005) Az oktatási rendszer nyelvére lefordítva ez jelentheti azt, hogy az iskolarendszer szintjei közötti átlépésben a gyenge kötésekből álló nyitott kapcsolathálózat lehet hasznos, az egyes iskolai fokozatokon belüli eredményes szocializációhoz és tanulmányi eredmények eléréséhez pedig a zárt és szoros kapcsolati struktúra.

Kérdés, hogy amennyiben a különböző típusú kapcsolathálók eltérő eredményhez segítik a tagjaikat, a felsőoktatás világában vajon melyik típusú tőkére van elsősorban szükség. Amennyiben a felsőoktatás kompetitív mező, a laza és – akár korcsoportok, generációk, akár társadalmi rétegek szempontjából – heterogén tagsággal bíró network lenne a hasznosabb, ha azonban a fiataloknak még a megerősítő, redundáns normákra van szükségük, hogy egy későbbi versenyre felkészüljenek, akkor a sűrű, homofil kapcsolatháló a célravezetőbb.

A felsőoktatás bővülés előtti ún. elit szakaszában (Trow, 1974) a belépéskor szelektívnek számított. A felvételire előkészítő középfok struktúrája, a belépési szándék kialakulása, az erős felvételi vizsgaszűrés, majd az intézménytípusok, képzési formák közötti elhelyezkedés Magyarországon is társadalmilag szelektív módon történt, (Ladányi, 1994) azonban a belépés után nem voltak magas lemorzsolódási arányok. A rendszerváltás után az expanziós nekilendülés és megtorpanás szakaszaitól függetlenül a finanszírozási rendszer és a demográfiai változások összjátékának hatására a felvételi szűrés szigora fokozatosan csökkent. (Polónyi–Timár, 2001; Kozma, 2010)

Az európai országok felsőoktatás-politikájában ma már nem divat szelekcióról és szigorúbb szűrésről beszélni, sokkal inkább a részvétel növelése, s annak

következtében a hátrányos helyzetűek arányának emelése, előmenetelük támogatása vált általános törekvéssé. (Thomas, 2002; Teichler, 2008; Pasternack–Bloch, 2008; Greenbank, 2009 Reay et al., 2009;) Kérdés persze, hogy a tömeges felsőoktatás egyes régiókban, egyes intézményekben, egyes karokon megvalósuló változatai mennyire kompetitívek. A jelentkezők és a felvettek száma nem azonos, vagyis valamilyen szelekcióval kell számolni a bekerülésnél, azonban a diplomaeredményeknek lényegében nincs jelentősége a munkapiacon, azaz kevéssé lehet versengő mezőnek tekinteni. Úgy tűnik, hogy a lemorzsolódás nemzetközi viszonylatban nagyarányú, arról azonban nincsenek adatok, hogy az önkéntes vagy a kényszerű kilépések dominálnak-e ezen belül. (Varga, 2010)

Mint a hallgatói szocializációról szólva leírtuk, a felsőoktatás az utolsó intézményes nevelési periódusként is értelmezhető, ahol minden képzési szinten inkább komprehenzív, mint kompetitív mechanizmusok hatnak. Amellett érvelünk, hogy a közoktatással lassan egybeépülő felsőoktatási szinteken, amelyeknek komprehenzív funkciója erősödik, a képzési célok az általános társadalmi normák elsajátítása irányába tolódnak el. (Kozma, 2010) Ezek szerint a másik típusú haszon, a szolidaritás, a normabiztonság segítené inkább az eredményességet.

Egyesek szerint a serdülők társadalmában még a sűrű homogén kapcsolatháló a hatékonyabb, (Burt, 2000) mások szerint az elérhető eredmény karaktere tér el a különböző típusú kapcsolathálókban éppen azért, mert más típusú forrásokat kínálnak. Amikor ezeket a megfontolásokat a felsőoktatás világában vizsgáljuk, először az életkori megkülönböztetés problémája ötlik szemünkbe. Burt szerint a zárt hálózatok olyan sűrű hálózatok, ahol az információ nagyon biztosan, gyorsan s nem torzulva áramlik, ezért ez a kapcsolati forma segíti elő legjobban a fiatal identitáskereső egyén fejlődését. Ebben az életkorban a redundancia, azaz az ismétlődő információk kifejezetten támogatóak, mivel így az alapvető normák többszöri hallásra jobban bevésődnek.

Burt újravizsgálva Coleman eredményeit megállapította, hogy a serdülőknek valóban előnyös a zárt kapcsolatháló, mert tanulóként az segíti a jó teljesítmény elérését, ezzel szemben a felnőtt a munka kompetitív világában akkor sikeres, ha ő képes eredményesen befolyásolni a környezetét, s ebben a közegben az új információkkal lehet a leginkább előnyre szert tenni. Kérdés, hogy vajon a felsőoktatás hallgatóira társadalmi értelemben felnőttekként gondolhatunk-e vagy posztadoleszcensekként. Nem feladatunk fejlődéslélektani szempontból elemezni a vizsgált életkori szakasz jellegzetességeit, nem is valószínű, hogy pusztán ezek nyomra vezetnének, hiszen az életciklus ifjúsági szakasza jelentősen individualizálódott és átstrukturálódott, azonban a társadalomkutatás szempontjából ezt a szakaszt inkább nem tekintjük a felnőttkor részének, hiszen a hallgató gazdasági és életvezetési függőségben él, átmenetiség, nyitottság és nem teljes felelősségvállalás jellemzi, (Rossi, 2009) vagyis e logika szerint a zárt hálózatok és a rendszeres normák lennének számára megfelelőbbek.

A kapcsolatháló jellemzői nemcsak életkoronként járnak differenciális hatásokkal, hanem az egyén társadalmi státusa szerint is, azonban itt nincs konszenzus azzal kapcsolatban, hogy az alacsony státusúaknak a réteghatárokon átívelő kapcsolatok vagy a homofilia válik inkább hasznára. Egyik vélemény

szerint a valamilyen erőforrásban bővelkedőknek kedvez a gyengébb háló és a hídszerep, a leszakadás ellen és a felzárkózás érdekében viszont a szoros hálózati zártság az igazán hatékony társadalmi tőke forrása. (Burt, 2000) Mások viszont azzal érvelnek, hogy az alacsony státusúaknak a nagy társadalmi távolságokat áthidaló felfelé ívelő kapcsolatok segítenek. Ez a kapcsolatháló szerkezete és az elérhető információk redundanciája között kizárólag egyértelmű hozzárendelést feltételez a homofil és a heterofil kapcsolatok meghatározásakor. (Lin, 2005) Burt szerint a magas teljesítményhez magas csoporton belüli zártság és sok csoporton kívüli nemredundáns kapcsolat szükséges, a többi kombináció mind gyengébb hatásfokkal bír ennél. (Burt, 2000) Ez a hallgatói kapcsolatokban a hallgatói közösségbe való erős beágyazottságot és kifelé (pl. az oktatók felé vagy az intézményen kívülre) mutató új információkat biztosító kötéseket jelenthet.

Addig nem várható egyetértés e vitában, míg nem tisztázzuk, hogy mit értünk homofilia alatt, mivel az több dimenzióban is értelmezhető. Korábbi munkánkban arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanulmányi célelérés szempontjából hasznosabb volt, ha az iskolaközösség a Lazarsfeld-Merton féle distinkcióval élve értékhomofilia alapján szerveződött, ami keresztülmetszette a státushomofilia határait, (McPherson et al., 2001) s az alacsony státusúak így képesek voltak profitálni a közösségben felhalmozott erőforrásokból. (Pusztai, 2004a; 2009a)

A státushomofilia a tanulók hasonló demográfiai és társadalmi jellemzőin alapul, az értékhomofilia az értékek, attitűdök és meggyőződések hasonlóságán. Vagyis amikor az iskola egy kulturális (vallási, etnikai) egybetartozás alapján toborozza tanulóit, akkor egyrészt társadalmi státus szempontjából sokkal szélesebb rétegeket képes integrálni, s jelentősebb felhajtó hatása van a tanulmányi eredményességre. (Pusztai, 2009a) A tengerentúli rétegződéskutatás az etnicitást és a vallási-felekezeti összetartozást is a meghatározó társadalmi státusteényezők közé sorolja, így megállapításunkkal nem vitatjuk azt a véleményét, miszerint a státushomofilia következménye lehet az értékhomofilia. (Blau–Duncan, 1998; McPherson et al., 2001)

Az értékhomofilia a kapcsolathálónak az a tulajdonsága, amit Coleman a legfontosabb erőforrásnak tekint, egyrészt az attitűdök, meggyőződések, aspirációk hasonlóságán, másrészt a magatartás hasonlóságán alapul. Úgy véljük, hogy a hallgatók tanulmányi orientációja, az intézményben honos normákhoz való viszonyulása, a tanulmányi és társas tevékenységekben való részvétele az egymás közötti összehasonlítás, s így a kapcsolatteremtés alapja lehet. Természetesen a másik ember értékpreferenciái teljes egészében nem megismerhetők, sőt egyesek azt is vitatják, hogy létezik-e egybefüggő benyomás erről, hiszen az egyes szituációkban más-más önreprezentáció és magatartás mutatkozik meg, s ez egészül ki a partnerek által konstruált képpé. (McPherson et al., 2001)

Az informális kapcsolatok, személyes networkök létrejöttét további státus szerinti (demográfiai, társadalmi, földrajzi, azonos szervezeti pozícióbeli) hasonlóság eredményezi. Témánk szempontjából kiemelt figyelmet érdemelnek a szervezetben teremtett kapcsolatokban rejlő lehetőségek. A társadalmi és szer-

vezeti korlátok közé szorított, nem értékválasztáson alapuló kapcsolatháló a modern kor és karakter jellemző kapcsolatformája, általános az a vélemény, hogy gyenge stabilitása az egydimenziós, „funkcionális", „kényelmi" barátkozásnak köszönhető, ami az életrajz állomásaihoz kötődve rövid időszakaszokra korlátozódik. (Riesmann, 1983; Simmel, 2001; Pataki, 2003:89; Albert–Dávid, 2007)

A barátságok legnagyobb hányada oktatási homofilián alapul. Az oktatási rendszer a homofil kapcsolatoknak talán a legsokoldalúbb csatornája. Magyarországon még határozottabban jellemző az a törvényszerűség, hogy – elsősorban azáltal, hogy az iskolaválasztás révén az oktatási intézmények társadalma szociológiai szempontból általában meglehetősen homogén – a munkahelyiek mellett az iskolában szerzett kapcsolatok teszik ki a társadalomban mérhető barátságok többségét.[16] (McPherson et al., 2001; Albert–Dávid, 2007; Utasi, 2008)

További alapot képez a kapcsolódáshoz az érdeklődés, ami az azonos diszciplínához tartozókat összeköti, és a közös orientáció. (Becher, 1989; Huber, 1991) A felsőoktatási intézmények tömegessé válása előtt nemcsak demográfiai, hanem társadalmi homofilia is jellemezte a hallgatótársadalmat, s Tinto elmélete kimondva-kimondatlanul azon a feltételezésen alapul, hogy ha a kapcsolatháló több dimenzióban mérhető homofiliája az egyik ponton felbomlott, akkor a másik dimenzióban kiegyensúlyozható. Vagyis az oktatási szervezeti homofilia fokozott kohéziója kompenzálja a társadalmi (valamint demográfiai, etnikai és vallási) heterofiliát, s a szervezetben létrejön a tanulmányi sikert támogató értékhomofilia.

Mivel tehát a felsőoktatás éppen a legalapvetőbb státusmutatók szerint válik heterogénebbé, Tinto koncepciója az, hogy a hallgatói szerephez köthető státusazonosságból az integráltság hatására értékhomofilia fejlődhet ki. A státusazonosság a felsőoktatási szervezetben betöltött azonos szerep szerint a hallgatótársadalom tagjaira vonatkozhat. A szervezeti struktúrában hasonló helyzetűek nemcsak könnyebben kerülnek kommunikációs szituációba, hanem kapcsolattartásuk valószínűsége is nagyobb, hisz a hasonló kihívások és tapasztalatok összekötik őket. Ezen kapcsolatok véleményformáló ereje rendkívül releváns, különösen, mivel ugyanazt a felsőoktatási intézményt vagy annak azonos egységét a szereplők gyökeresen másként láthatják, s ők beszélik életre a hallgató számára a szervezetet.

A kapcsolatteremtés alapját képező homofília nemcsak a hallgatói státusban való osztozáson alapulhat, hanem a kapcsolathálózatban elfoglalt hasonló pozíción is. Tinto modellje is megkülönbözteti a centrális és perifériális hallgatói helyzetet abból a szempontból, hogy a domináns hallgatói kultúrához vagy mindössze a kampusz valamelyik szubkultúrájához kötődik-e a hallgató, s ez sokat elárul arról, hogy milyen hatásoknak van kitéve, milyen távolságban van az akadémiai normáktól. (Clark–Trow, 1966; Tinto, 1993; McPherson et al., 2001)

16 Emellett a felnőttkori társas kapcsolatok és barátságok iskolázottság szempontjából szintén a hasonlókat vonzzák egymáshoz. Az iskolázottság szerinti homofilia a legalacsonyabban és a legmagasabban iskolázottak körében a legerősebb, s jelentősen kisebb a valószínűsége a szellemi-fizikai dolgozók kapcsolatteremtésének, mint a munka jellegében egynemű kapcsolatoknak. (McPherson et al., 2001)

Tinto elsősorban a laza, ismerősi kapcsolatokból álló hallgatótársadalomba való betagozódást tartja értékes tőkeformának, míg az ő koncepcióját empirikusan felülvizsgálók inkább a szoros, baráti kötődést találták meghatározónak. (Bean, 2005) Van olyan nézet is, amely a hallgatói kapcsolatok ökológiai nézőpontú elemzése alapján azt állítja, hogy a közelségek-távolságok szerinti két típus nem választható el egymástól, s nem állítható szembe. Mivel a szűkebb értelemben vett személyközi viszonyok (szobatárs, baráti csoport, munkacsoport, sportkör, oktató-hallgató kapcsolattartás) – mint önálló mikrorendszerek – interakcióban vannak egymással, akkor szolgálják a hallgató fejlődését, ha együttműködés van közöttük. (Renn–Arnold, 2003) Mivel egy intézmény hallgatótársadalma szubkultúrák láncolatából áll, s egy hallgató többféle szubkultúrához is kötődhet egyszerre, nem elég, ha a hallgató tanulmányokkal kapcsolatos felfogása csupán az egyik mikrorendszerben talál támogatásra, az észlelt hallgatói kultúra egészének is ösztönzőnek kell lennie.

A felsőoktatási intézményi kapcsolatok mezoszintjének másik sajátos alakulata a szervezeti referenciacsoport, amelyik a közeli baráti kör és az intézmény hallgatótársadalma közötti szinten speciális befolyásra tehet szert. (Lawrence, 2006) Ez azoknak a sokszor tényleges kommunikáción nem alapuló kapcsolatoknak az összessége, melyeknek lényege sokkal inkább az egyirányú láthatóság, vagyis azok a tagjai, akiket az egyén a környezetének érzékel. Nincs sztenderdizálható definíció arra, hogy ez mekkora és kire terjed ki, mert mindig az egyén szemszögéből rajzolható körül. Olyan hallgatótársak felé mutat, akik orientálják a hallgatót terveiben, magatartásában, laza kapcsolat köti össze velük, nézőpontjukat mégis elsajátítja. A szervezeti referenciacsoport a Merton-féle referenciacsoporthoz csak részben hasonlít, nem a jelenlegi vagy a vágyott közös csoporttagság, hanem a hasonló szervezeti pozíció és társadalmi státus fűzi össze a feleket, ezért a hallgató a szervezeti referenciaszemélyeiről olyan információkat gyűjt össze, amelyekhez saját helyzetét és döntéseit méri és igazítja. (Lawrence, 2006)

Ez a sajátos extenzív információgyűjtés a szervezetben való eligazodáshoz szükséges. A hallgatói tudat konstruktív működése folytán a szervezeti referenciaszemélyről vagy -csoportról koherensnek látszó kép áll össze a nem szisztematikusan gyűjtött, inkább felcsipegetett információk alapján, amelyek esetleg nem is tényszerűek, származhatnak hétköznapi megfigyelésből, nonverbális kommunikációból illetve a szájhagyomány útján terjedő nem-közvetlen információkból, amelyek hiányzó alkotórészeit a tudat kreatív módon egészíti ki. Ez persze megkérdőjelezi a tárgyilagos kapcsolatháló-feltárás lehetőségeit, azonban összhangban van azzal a megállapítással, hogy a huszonegyedik század kapcsolathálói lokálisan nem lehatárolhatók, s a tagok azonosítása és a kiterjedés helyett a bennük közvetített tartalom, valamint nem az objektíve létező network, hanem annak percepciója az, ami a társadalomkutató számára fontos. (Wellmann, 1999)

A szervezeti referenciacsoport empirikus vizsgálata azt mutatta, hogy a homogenitás és a heterogenitás dilemmáján túllépve az egyén egyrészt – nem, etnikai csoport, kor, szervezeti pozíció szerint – hasonlókat, másrészt – előmenetel, iskolázottság szerint – eltérőket választ. Ezek szerint kevésbé valószínű,

hogy a hallgatók szervezeti referenciacsoportja oktatókat tartalmaz, az már inkább elképzelhető, hogy pl. egy magasabb képzési szinten tanuló földijüket, bár előfordulhat például, hogy hallgatónők vagy doktoranduszok oktatónőkkel vetik össze helyzetüket. (Tornyi, 2009b; Harris–Lester, 2009) A nekik tulajdonított értékrend és magatartás alapján konstruálják a felsőoktatási intézményi környezet elvárásait, magatartási normáit. A felsőoktatási intézmény szervezeti kultúrája nem más, mint az egyének s az őket körülvevő csoportok szervezeti tapasztalatainak mintázatai alapján kialakított magatartási normák, rítusok, nyelvhasználat konfigurációja, amit csak a tagok értenek. A hallgatói kultúra intézményi szinten közösnek látszik, de egyes elemeinek jelentésében nincs teljes mértékű konszenzus. (Renn–Arnold, 2003; Lawrence, 2006)

IV. Kapcsolatok a felsőoktatási intézményben

A hallgatók felsőoktatási pályafutásának eredményessége az expanzió nyomán az érdeklődés homlokterébe került. A felsőoktatási intézmények hallgatói előrelépéshez való hozzájárulását kutatva lépett a figyelem középpontjába az intézményen belüli kapcsolatok kérdésköre. Vizsgálatok sora konstatálta, hogy miután összevetették a hallgatók belépéskor meglevő státusmutatóit és erőforrásait (demográfiai és társadalmi attributumok) és a kilépéskori eredményüket, az intézmények között jelentős eltérés mutatkozott abban, hogy mennnyire járulnak hozzá a hallgatók fejlődéséhez. Az intézményi hatást kezdetben az intézmények strukturális jellemzőivel magyarázták (méret, szelektivitás), azonban mára világossá vált, hogy mindezeknek csupán indirekt hatásai érvényesülnek. A hallgatói teljesítményekre a társadalmi kontaktusok létrejöttének valószínűsége, az elkötelezettség, az intézményben uralkodó hallgatói nézetek révén fejtik ki hatásukat. Ebben a fejezetben az intézményen belüli inter- és intragenerációs kapcsolatok természetével foglalkozunk.

HALLGATÓTÁRSAK

Végigtekintve az intézményi hatás empirikus kutatásáról szóló tanulmányokon, nem kétséges, hogy az intézményi kapcsolatok közül kiemelkednek a hallgatótársakhoz fűződők. Nemcsak a nevelésszociológia, hanem más tudományterületek is foglalkoznak a kérdéssel. A hallgatótársak hatásának kérdése jelentős érdeklődést vált ki például a közgazdászokból, akiknek többsége a legutóbbi időkig kételkedett a tiszta kortárs hatás létezésében, vagyis a társak társadalmi státusmutatóinak tulajdonították azt a hatást, amit egyik hallgató a másikra képes gyakorolni. Ismert jelenség, hogy a közoktatásban a szülők nemcsak regisztrálják ezt, hanem egész stratégiát építenek arra, hogy iskola- és lakóhelyválasztással megszerezzék gyermeküknek a véleményük szerint megfelelő iskolai kortárs környezetet, kijátszva ezzel a véletlenszerű diákelosztáson munkálkodó oktatáspolitikai akaratot. (Coleman–Hoffer, 1987; Setényi, 1991)

A közgazdászok a kortársak felsőoktatási hatását a nevelésszociológusokétól eltérő előfeltevésekkel és módszertannal magyarázzák. A kortárs hatás vizsgálata a gazdasági kutatásokban meglehetősen elméletszegény, noha Coleman társadalmi tőke elméletét citálják, a „tiszta" kortárs hatás értelmét tartalomtól

megfosztott térbeli együttállásra szűkítik. A gazdasági szempontot érvényesítve a probléma egyszerű: amennyiben a hallgatótársak tanulmányi eredménye előremozdítja az egyénét, a hasznon maximálása céljából előnyös lehet a magas teljesítményűeket azonos intézményi keretek közé zárni, hogy ilyen módon tovább növekedjen a jó tanulók aránya, hiszen e logika szerint a vegyes csoportkompozíciótól csökkenő hasznon várható.

A hallgatótársak hatására vonatkozó kutatások megpróbálnak kiküszöbölni minden hasonlóságot a kapcsolatokból, legyen az társadalmi háttér vagy akár közös érdeklődés, szimpátia, (Foster, 2006) hogy valamiféle absztrahált kortárs hatást tudjanak mérni. Ennek három típusát különítik el, s ebből csak az elsőt magyarázzák tisztán a társak befolyásával. Az endogén hatás érvényesülésekor az egyén viselkedése aszerint variálódik, hogy egy magatartás hogyan fordul elő a környezetében. Az egyének a környezeti nyomás hatására hasonlóan viselkednek, hogy igazodjanak a normákhoz.

A kontextuális hatás-modellek a csoporttagok háttérjellemzőinek változásával magyarázzák az egyén viselkedését, míg a korrelációs hatások modellje azt veszi számba, hogy az egyének azért viselkednek-e hasonlóan, mert hasonló környezettel szembesülnek, vagy azért, mert hasonló egyéni jellemzőkkel bírnak. (Manski, 1993) A véletlenszerűen beosztott kollégiumi szobatársak (Sacerdote, 2001; Zimmerman, 2003; Stinebrickner–Stinebrickner, 2004) és a csoporttársak (Arcidiacono–Nicholson, 2005) körében végzett vizsgálatok fokozott módszertani aggályossággal törekszenek arra, hogy kísérleti vizsgálati elrendezést szimuláljanak a tiszta hatás létének ellenőrzésére. Az eredmények többnyire a kortárs hatás legfeljebb árnyalatnyi pozitív jelenlétét mutatják, azonban az esetek nagy többségében ez is valamilyen háttérjellemző vagy attitűd endogén karakterének tudható be. (Hanushek et al., 2003)

A felsőoktatási kortárs hatás e vizsgálatait a kisebbségi etnikai és társadalmi csoportok preferálásával kapcsolatos oktatáspolitikai nyomás tette aktuálissá, s a hallgatótársak egymásra gyakorolt hatásainak tisztázását célozták, mielőtt oktatáspolitikai lépések történnének a hátrányos helyzetű hallgatók erősen szelektív, elit felsőoktatási intézményekbe való bejutásának megkönnyítésére. A kortárs hatás az oktatásgazdaságtani tanulmányokban úgy interpretálódik, hogy a szerencsés felsőoktatási intézmények, karok válogathatnak a jelentkezők közül, s nem kell bárkinek eladniuk terméküket, hanem csupán a legjobb minőségű és legígéretesebb hallgatókat veszik fel. Ezt főképpen azért teszik, mert a társak hatásában bíznak, vagyis abban, hogy a minőségi társak teljesítménye fokozza az egyén tanulási teljesítményét. A felsőoktatási intézménybe, karra való lépéskor a társas környezet színvonala piacképes termék, amit a képzés minőségének egyik alkotórészeként tart számon a felsőoktatás gazdaságtana. (Goethals, 2001) Az intézményeknek vagy karoknak érdemes érte megfizetni a szigorúbb belépéskori szűréssel, hogy majd profitáljanak belőle a humán tőke kimenet növekedésekor. (Winston–Zimmermann, 2004) Egy nevelésszociológus fülének cinikusan hangzik ez az okoskodás, azonban létező intézményi szemléletet és gyakorlatot takar.

A haszonmaximalizálás nézőpontjából a tradicionális és a nem-tradicionális hallgatók együttműködése sem mutatott kedvező képet. Még ha a tanulmányi eredményesség tekintetében nyer is az egyik fél, a másik veszít, s a vizsgálatok szerint mindkettő elégedetlensége növekszik a helyzet eredményeképpen. (McPherson–Schapiro, 1990) Az eredményes hallgatók mellé kerülésből csak a nőhallgatók (Stinebrickner–Stinebrickner, 2004; Arcidiacono–Nicholson, 2005) és a legfelső teljesítménynegyedbe tartozók lakótársai (Sacerdote, 2001) profitálnak. Más vizsgálatok szerint a felsőoktatásban a magas teljesítményű társak felhajtó ereje nem erősíthető meg, azonban a gyengék a közepes tanulókra rossz hatással vannak. (Winston–Zimmermann, 2004) Emellett figyelemreméltó, hogy ezek a kutatások a deviáns magatartásúak (nagyivók, csalók) kortársakra gyakorolt hatását a felsőoktatásban is rendkívül hatékonynak mutatták. (Carrel et al., 2008)

Az oktatási intézményekben együtt tanuló fiatalok egymásrahatása elsősorban a nevelésszociológia alapvető kutatási területe. Ezen belül is a társadalmi kapcsolatok képezik vizsgálatok tárgyát, vagyis a cselekvés azon típusa, amikor a hallgatók magatartása valamilyen értelmi tartalommal felruházva kölcsönösen egymáshoz igazodik, egymásra vonatkozik. (Weber, 1987) Jencks és Riesman szerint a kortárs csoporthoz való minden korábbinál erősebb kötődés értelmi tartalma az a törekvés, hogy a hallgató befogadja a másoktól kapott jelzéseket, beilleszkedjen, hasonlítson a társaihoz. (Riesman, 1986; Jencks–Riesman, 2002) Minden iskolás pontosan tudja, mit jelent az ások és a bések közötti különbség, sőt a tanárok mindennapi tapasztalata, hogy a teljesítmény vagy társadalmi státus szerinti osztályozás legkörültekintőbb kiküszöbölése mellett – akár egy körzetesített iskolában is – igen jelentős különbségek jöhetnek létre a tanulók csoportjai között. (Ladányi–Csanádi, 1983)

Míg a közoktatásban a diákok elosztásán ma is folyik a vita, a felsőoktatásban a képességek és érdeklődés szerinti szelekció természetes jelenségnek tűnik, noha egyesek szerint a hallgatók intézmények és karok közötti eloszlását vizsgálva felfedezhető, hogy e szempontok mögött is gyakran társadalmi státuskülönbségek lapulnak. (Bourdieu, 1998) Mint láttuk, a társadalomkutatók egy része azt állítja, hogy nem létezik önmagában intézményi hatás, mások szerint az inputok összeadódnak az intézményi folyamatok eredményeképpen realizálódó társadalmi tőkével. Vita tárgya az, hogy ezt a többletet az együttműködők gondolkodása vagy cselekedetei hozzák-e létre. Az intézményi közösség hatásámechanizmusainak Tinto – és a rá hatást gyakorló kutatók – a normatív csoporthatásokat, a szerep modell nyújtását és a társas összehasonlítást tartották. (Tinto, 1993)

Mint már a hallgatói szocializációról szóló fejezetben kifejtettük, úgy véljük, hogy a hallgatótársadalom azonos szervezeti pozícióban levő identitáskereső hallgatóit mindenekfelett a saját társaik kalauzolják az intézményben. A hallgatótársak a felsőoktatási szocializáció legfontosabb ágensei, s a hallgatótársadalomba való integráltság, annak szervezési (információk áramoltatása) és érzelmi (társas támogatás) funkcióin túl a tanulmányi célok melletti kitartás és a magatartásminták referenciájaként képez kiemelt szerepet. A hallgatónak a hallgatótársai között együttműködő partnereket, barátokat találni hétköznapi

logika alapján is elengedhetetlenül fontos, s a kutatók pedig a tudás és a képességek gyarapodásának, az értékpreferenciák és a aspirációk változásának egyik kiemelkedően hatékony forrásaként tartják őket számon. (Astin, 1993; Pascarella–Terenzini, 2005) Astin részvételi elmélete szerint a hallgatótársak körében domináns értékpreferenciák, aspirációk irányába történő változás zajlik a felsőoktatásban töltött évek alatt. Akár a normák és a kontroll megtartó ereje, akár a társas összehasonlítás nyomán megerősödő konformitás, s a hallgatótársadalommal és intézménnyel kapcsolatos kongruencia, akár egyszerűen mintakövetés révén hatnak a társak, ez az intézményi hatás fő pillére a hallgató és oktató kapcsolattartása mellett. (Astin, 1993; Tinto, 1993; Pascarella–Terenzini, 2005) A hatás jelenlétének kitapintásához a hallgatói környezet meghatározó vonásai mellett a hallgatói beágyazódás mértékét is szükséges vizsgálni, hiszen a gyakori interakciókban megnyilvánuló odatartozás a hatásgyakorlás alapvető feltétele. (Astin, 1993) Mivel rendkívül sokdimenziós viszonyrendszerről van szó, érdemes külön foglalkozni a tantermi és az azon kívüli viszonyokkal.

HALLGATÓTÁRSAK TANULÁS KÖZBEN

A hagyományos felsőoktatási modellben a hallgatók a tantermi munka során kevéssé működtek együtt, az egy szakon tanulók egymás melletti egyéni munkája volt a döntő. Bár nem alakult ki konszenzus, hogy a hallgatói közösséghez vagy a kisebb hallgatói csoportokhoz tartozás rendelkezik erősebb befolyással a tanulmányi pályafutásra, az intézményi hatásokkal foglalkozó felsőoktatáskutatások jelentős impulzust adtak a felsőoktatás-pedagógia számára azzal, hogy felismerték, hogy a kurzusokon egymás mellett ülő hallgatói csoport tagjai nem közömbösök egymás számára.

A figyelem középpontjába került a tantermi csoport, hiszen ők azok, akik közösen találkoznak az oktatókkal, akiknek magatartása együttes hatást gyakorol a csoport tagjaira függetlenül az egyéni hátterüktől, s akik közösen értelmeznek egy-egy konkrét helyzetet, tanulmányi és társas problémát, találják meg a cselekvési alternatívákat, s reakcióikkal rendkívül intenzív módon hatnak egymásra. (Tinto, 1997) A közös kurzusokat hallgatók együttese közvetíti az egyén számára az intézményi, kari hallgatói közvéleményt, magatartásmintákat. A nem-tradicionális hallgatók jórésze, pl. a munka mellett tanulók vagy a kisgyermeket nevelők, más módon nem is tudnak bekapcsolódni az intézmény hallgatói közösségébe, így számukra ez a kizárólagos mintaközvetítő. (Forray, 2003; Engler, 2010) Ha elfoglaltságaik miatt az órákat nem is hallgatják, praktikus okokból a tantermi társakkal mindenképpen kapcsolatot tartanak. A tanulással kapcsolatos segítségnyújtásra épülő hallgatói érdekszövetségek a kapcsolattartás instrumentális jegyeit hordozzák, de az azonos érdeklődésen, intellektuális kötődésen alapuló kötések már az expresszív kapcsolatok irányába mutatnak.

HALLGATÓTÁRSAK A TANTERMEN KÍVÜL

Egy felsőoktatás-pedagógiai kutatás során a tanuló közösségek létrehozásával célozták meg a hallgatói kurzusmunka megújítását, hogy az átstrukturált tanterv szerint a különböző tematikusan összefüggő kurzusokat közösen látogató hallgatói csoportok egymást gazdagító tanulmányi tapasztalatokhoz juthassanak. Ennek megvalósítása aktív, problémacentrikus, diszciplináris vagy interdiszciplináris együttműködési lehetőségeket biztosító munkát igényel. (Tinto, 2003) A tanulóközösségek másik típusában a hallgató kollégiumi közössége kapcsolódik össze a tanulási tevékenységgel. (Tinto, 2003) A lakhatás és a tanulás ilyen módon való összekapcsolásának hatásairól az angolszász szakirodalomból szerezhetünk információt, mivel Európában a kollégiumi elhelyezésnek eltérő tradíciói vannak.[17] A posztszocialista országokban jelentős a kollégiumban lakók aránya, de itt nem gyakori a szervezett tanulmányi együttműködés, s sokan a szüleiknél laknak. A szülőknél vagy albérletben lakók tanulmányi és társas integrációját már a nyolcvanas években is nehézkesnek mutatták a vizsgálatok. (S. Faragó, 1986)

A hallgatótársadalom belső struktúrája megközelíthető abból a szempontból is, hogy a hallgatótársadalmat alapvetően valamilyen közösségnek vagy „közösségkezdeménynek" (Pataki, 2003:101) fogjuk-e fel. (Tinto, 1993; Hurtado, 2007) Más értelmezésben a hallgatók világa inkább konfliktusos mező, amelyben a hallgatók egymással megküzdve jutnak előre a siker felé. Az előző megközelítés elsősorban azt kutatja, hogy milyen és mekkora csoportok számítanak szocietális közösségnek, illetve hogyan lesz valaki a közösség tagja, s miben támogatja őt ez a tagság. A második esetben egyrészt a formális hallgatói előmenetel kompetitív világában, másrészt az informális hallgatótársadalom kulisszái között kialakuló hierarchiát és más társadalmi egyenlőtlenségi dimenziók közötti összefüggést tárják fel a kutatók. (Bourdieu, 1988; Güntert, 2008; Reay et al., 2009)

A konfliktusos megközelítésben tulajdonképpen nincs (és nem is lehet) szó hallgatói közösségről. A hallgatók között a társadalmi pozíciókülönbségeknek megfelelő életstílus és ízlésorientáció eltérései graduális differenciálódást hoznak létre, s ez a felsőoktatási intézmény formális és informális dimenzióiban is hierarchiaalkotóként működik. A hallgatók a hallgatótársadalomban megszerezhető informális hatalomért és pozícióért folytatott küzdelemben is ugyanazokra a tőkékre támaszkodnak, mint a tanulmányi előmenetelben, s a hallgatótársadalomban is ez vezet a magas presztízshez s a megbecsültséghez. (Güntert, 2008)

Egy másik megközelítésben a hallgatói közösség morális okokból pusztul. Nem a presztízsért és a hatalomért folytatott harc, hanem a hallgatók közötti bizalomvesztés okoz konfliktusokat, ami a hallgató kiilleszkedésével is járhat. A bizalom kérdése némely elméleti koncepció számára feldolgozhatatlannak látszik, azonban, mint Coleman mondja, funkciója által azonosítható, s jelentősége a hiányos

17 Mint az EuroStudent III. 2005–2008. Social and Economic Living Conditions of Student *Life in Europe* című jelentéséből megtudjuk, a dél-európai országokban inkább a családoknál, az északi és a német nyelvterületen inkább önálló lakásban lakik a hallgatók többsége. http://www.eurostudent.eu:8080/publications.

működés során mérhető fel. A kijátszás, a szószegés, a hátráltatás élményeit követő morális felháborodás és izoláció szoros összefüggésben állnak egymással, egyrészt hallgatótársadalomtól, a hallgató szereptől való elidegenülést, másrészt a generalizált bizalom megroppanását, általános anómiát vonnak maguk után. (Kálmán, 2008)

A hallgatói összetétel és kapcsolati kohézió változásával foglalkozó kutatások és viták évtizedek óta folyamatosan zajlanak, s közben az expanzió keretében újabb hallgatói csoportok lépnek be a felsőoktatásba, amitől annak arculata is folyamatosan átalakul. Az intézmények szereplői közötti viszonyok, a napi gyakorlatok jelentősen átformálódnak anélkül, hogy ezt az elemzésekben használt fogalmak tükröznék. Miközben tehát a hallgatói integráció elméletének vitája folyik, már nem ugyanazokról a hallgatókról beszélünk, mint mikor az elmélet született. A nem-tradicionális hallgatók újabb és újabb hullámai érkeznek a felsőoktatásba,[18] s közben állandóan újrafogalmazódik az igény, hogy a beágyazódás formai és tartalmi dimenziói pontosításra kerüljenek. A hallgatói integrációt is máshogy értelmezhették, amikor nem középosztályi normákkal bíró fiatalok vagy deviáns magatartású középosztályiak felsőoktatásba illesztéséről volt szó, s ismét máshogy, amikor afro- vagy latin-amerikai hallgatókról, akiknek az iskolához való hozzáállásában egymás között is feltártak különbségeket. A munkás származású fiatalok, a muzulmánok vagy a nőhallgatók szintén az integráció másfajta értelmezését vonják maguk után az Egyesült Királyságban vagy Németországban született tanulmányokban. (Hurrelmann–Ulrich, 1991; Thomas, 2002; Reay et al., 2009) Az ezredforduló után az elsőgenerációs hallgatók mellett mind a tengerentúlon, mind Európában előtérbe került az etnikai és vallási kisebbségek felsőoktatási beágyazottságának problémája, s ez megint igen érzékeny megvilágításba helyezi az integráció kérdését.

A társadalomkutatás egyik visszatérő megfigyelése a közösségek pusztulásához kötődik, a modernizáció közben felbomlott és felbomló hagyományos közösségek gondolata a Gemeinschaft und Gesellschafttól a Bowling alone-ig ível, s az oktatáskutatás erre rímelő tanulmányai között tartjuk számon Coleman és Hoffer 1987-es könyvét, amely a funkcionális iskolaközösségektől vagy Jenck és Riesmann alkotását, amely a hagyományos egyetemtől köszön el. Tinto művét olvasva, amely a hallgatói integrációval az akadémiai közösség előnyei mellett érvel, az az érzésünk, hogy ő is olyan társadalmi alakulattól búcsúzik, ami visszahozhatatlan.

Miközben a modern világ felsőoktatási intézményein belül a hatvanas években jelentős belső változások indultak el a felsőoktatás társadalmában, a szervezetkutatók még a hetvenes évek végén is egy kulturális közösségként értelmezték a felsőoktatási szervezetet, s azt feltételezték, hogy a hallgatói kultúrának is megvannak a tartós, intézményesült, a formális és informális csatornákon átörökített elemei. Azt azonban észrevették, hogy az intézményesült szervezet lényegi vonása nem az, hogy célra irányult tevékenységet végez, hanem az, hogy a tagok mennyire azonosulnak vele. (Meyer–Rowan, 1977) Amint a korszak hallgatói

18 A hátrányos társadalmi helyzetű hallgatók felsőoktatási részvételét támogató politikák az ezredforduló óta határozottan erősödnek. (Veroszta, 2010)

mozgalmai jelezték, (Bourdieu, 1988; Jencks–Riesman, 2002) a hallgatók intézményi azonosulása már korábban válságba került, s ez a hallgatók informális kapcsolattartásának, önszerveződésének kifejezetten használt.

A felsőoktatási szerkezetváltással ismét új feltételek jöttek létre. A társas kapcsolatok kiépülése időigényes folyamat. (Güntert, 2008; Bargel et al., 2009) A hallgatói szabadidőnek és a barátkozásra fordított időnek jelentős szocializációs funkciója és integráló ereje van a felsőoktatási évek alatt, s a rövidebb futamidejű képzések miatt ezek lehetőségei beszűkülnek. Nemcsak a barátkozásra szánt teljes idő lesz kevesebb, hanem a kapcsolatok formálódásának időbeli dinamikája is átalakul. (Güntert, 2008) Emellett képzési szakaszonként eltérő lehet a hallgatói kapcsolathálóban kulcsszerepet betöltő szereppartner. Abban egyetértés mutatkozik, hogy a kortárs kapcsolatok a felsőoktatásba lépés utáni első hónapokban kiemelkedően fontosak, mert a belépés nehézségeit ezek segítenek legjobban leküzdeni, később a szakaszhatárokhoz érve leginkább az oktatókkal való kapcsolattartás a meghatározó. (S. Faragó, 1986; Tinto, 1993) Azonban elképzelhető, hogy a rövidebb képzési idő miatt az utóbbi szakaszt teljesen megtakarítja a hallgató.

A kutatók számos területen regisztrálták, hogy a hallgatóvá válás nyomán viszonylag rövid időn belül jelentős változás következik be a fiatalok világnézetében, értékpreferenciáiban. (Pascarella–Terenzini, 2005) Felmerül a kérdés, hogy ki vagy kik a hatásgyakorlók? Elég-e a referenciacsoport a hatáshoz, amely anélkül irányítja a magatartást, hogy a hallgató tagja lenne? Lehet, hogy a magányos hallgatói tömeg, a „laza társas együttes", a „közösségkezdemény" tagjai, akik csupán szemmel tartják egymást, képesek a hallgatói magatartást befolyásolni éppen annyira, amennyire kell?

A közösség fogalmának megragadásakor a közös élet- és tanulmányi célok, a reflektáltság és a hallgató tudatos együttműködési szándékának kritériuma látszik megkülönböztető jegynek. (Pataki, 2003) A hallgatók informális intézményi beágyazottságát vizsgálva a tantervben előírt tevékenységek körén kívül sokféle interakciójukat vehetjük számításba. Ezek közül a személyes kapcsolathálók osztályozhatók aszerint, hogy milyen tevékenységekhez kötődnek. Észre kell venni, hogy ez az életcélok különböző volta miatt van, s ezek mentén hallgatói tevékenységtípusok, (Szekeres, 1988; Astin, 1993) hallgatói életfilozófiák vagy orientációtípusok (Clark–Trow, 1966; Huber, 1991) különíthetők el. Clark és Trow hallgatói fenotípusai nem az együtt végzett tevékenységek, hanem a tanulmányokhoz és saját intézményükhöz való viszonyulás alapján voltak azonosíthatók, azonban jellegzetesen másféle szabadidős elfoglaltságok, társas orientációk és helyszínek vonzották őket. A munkába állásra koncentráló hallgatótípus mind a tanulmányokat kiegészítő, mind a közösségépítő extrakurrikuláris tevékenységekből kivonja magát, ezért hallgatói kapcsolathálója rendkívül szűk, törzshelye a diákmunkaközvetítő. Az akadémiai-intellektuális hallgató a tanulmányokat kiegészítő extrakurrikuláris alkalmakon, az oktatói szobákban és a könyvtárakban mozog otthonosan és teremt kapcsolatokat, míg a vérbeli kampuszlakó típus a társasági összejöveteleken, a bulikban, a sportegyesületekben, a diákszervezetekben tölti az idejét, az intézmény tanulmányokkal, intellektuális

kihívással vagy önképzéssel kapcsolatos kínálatát határozottan kerüli, s nem keresi a kapcsolatot az oktatókkal és a tanulást komolyabban vevő hallgatókkal sem. A negyedik, nonkonformista hallgatótípus sok egyetemen kívüli tevékenységben vesz részt, ismerősöket szerez a szellemi közéletből, a művészvilágból, a politikai életből, így az intézményben folyó tevékenységekkel, az ottani szereplőkkel inkább kritikus, sőt bizalmatlan, esetleg ellenséges. E hallgatói fenotípusokat később követéses vizsgálatokban is azonosították, s azt tapasztalták, hogy a tevékenységekben és így a kapcsolathálókban való részesedés a tanulmányok végefelé a társasági orientációjú típus gyarapodásának kedvez. (Pascarella–Terenzini, 2005) Vagyis a felsőoktatási évek alatt a hallgatótársadalom egy erős intragenerációs, intézménybe integrált csoportja gyakorolja a legerősebb hatást a többi hallgatóra. Ez is megerősített bennünket abban, hogy a hallgatói kapcsolatoknak kiemelt jelentőséget tulajdonítsunk, s kutatócsoportunk számos elemzést végzett a hallgatók különböző típusainak ezirányú jellemzése céljából.

A hallgatók személyes kapcsolathálói vizsgálhatók aszerint is, hogy milyen szerkezeti sajátosságaik vannak: az intimitás foka, a közös tevékenységek köre és gyakorisága, a tartósság és a kapcsolatteremtés forrása szempontjából. (Albert–Dávid, 2007) Ennek nyomán a strukturális szempontú megközelítés során nyilvánvalóan adódik az a kérdés, hogy vajon az egy intézmény keretei közé tartozó hallgatótársadalom értelmezhető-e közösségként, illetve az integráció milyen foka és milyen mélysége szükséges a tanulmányi sikerhez. (Hurtado, 2007)

Hurtado (2007) szerint a nem-tradicionális hallgatók intézményi közösséghez való kötődése esetén nem elég az interakciók sora, hanem a kohézió percepciója is szükséges. Az együttműködők cseréjére épülő elmélet szerint a többfunkciós kapcsolat nyomán létrejövő kölcsönös bizalom képes a kohéziót működésben tartani. (Coleman, 1988) A bizonyos erőforrásokkal hiányosan rendelkezők esetén a többfunkciós együttműködés úgy működik, hogy a közösség egyes tagjai anélkül, hogy maguk is rendelkeznének bizonyos forrásokkal, részesülnek a tagok erőforrásainak jótéteményeiből. Ezt a közösségi szinten realizálódó társadalmi tőkét az elméletalkotó nem az egyén, hanem a kapcsolati struktúra tulajdonságának tartotta.

Az eredmények arra vallanak, hogy a felsőoktatás kutatásában is alkalmazható az a Coleman-i nézet, miszerint minél szorosabb és zártabb a közösség, annál inkább képes ilyen hatást gyakorolni, azonban az erre utaló empirikus tapasztalatokat nem kötötték össze a társadalmi tőke elmélettel. Bean megállapítja, hogy a tanulmányi eredményességhez segítő hallgatói kapcsolatok nem a kiterjedt hálózat, hanem a szoros, kis létszámú kapcsolatháló kulcsszerepére mutatnak rá. (Bean, 2005) A hallgató számára az ezekben elérhető empátia, odafigyelés, közös időtöltés jobban hasznosul, mint a kiterjedt hallgatói hálózatban. Kérdés azonban, hogy a barátok forrásainak elérése céljából szerveződött instrumentális, egy-egy feladatra szóló barátságok, egydimenziós „fogyasztói szövetségek" (Riesman, 1983; McPherson et al., 2001; Pataki, 2003) hasznosíthatók jól a felsőoktatási eredményesség elérésekor, vagy azok az expresszív-emocionális kapcsolatok, amelyek a reciprocitáson, a társ „teljes személyisége" iránti el-

kötelezettségen, (Pataki, 2003:90) a hallgatók közös érték- és ízlésválasztásain, a kontroll és a normák cseréjén (Coleman, 1990) alapulnak.

A reprodukciós modellt adaptáló intézményi habitus koncepcióban a közvetlen barátok kompenzáló szerepe hangsúlyozódik. (Thomas, 2002) Noha a magas státusúak által dominált hallgatói kultúra tartalma meghatározza a felsőoktatási intézmény habitusát, a kvalitatív kutatások szerint az elsőgenerációs hallgatók barátságaik és kapcsolathálóik révén olyan társadalmi tőkére tesznek szert, ami olyan módon akadályozza meg a lemorzsolódásukat, hogy a hallgatók közötti barátságok segítenek a családi és az attól eltérő intézményi kultúra közötti szakadékot áthidalni, a barátság érzelmi támogató ereje képes bizonyos értelemben reszocializálni a hallgatót, megváltoztatni az ízlését és az érdeklődését, aminek elmaradása az úttévesztés meggyőződését kelti életre a hallgatóban. (Thomas, 2002)

Egyesek az interakciók gyakoriságát, (Tinto, 1993; Bean, 2005) mások a hallgató kapcsolati struktúrában való elhelyezkedésének elsősorban formai jegyeit (Thomas, 2000) tartják meghatározó dimenziónak a hallgató társaival való azonosulása szempontjából. Azzal érvelnek, hogy a szélesebb információs háló hasznosul jobban, valamint ha a hallgatónak olyan társával van közeli kapcsolata, akinek széles külső kapcsolathálója is van. Azok a hallgatók, akiknek szélesebb, jól összekapcsolt hálózata van, könnyebben találnak olyan társakat, akiknek maguknak is szerteágazó kapcsolatai vannak. Ez amellett szóló érv, hogy a szűk baráti vagy tanulói szövetségen túl szélesebb, sokszínűbb kapcsolatháló hatékonyabb, de nem tesz különbséget a kapcsolathálók között azok tartalma, valóságértelmezése szempontjából. Thomas nem a szervezeti referenciacsoportra gondol, mert a kölcsönösséget is fontosnak tartja, s ebből a szempontból értékelődnek fel nála a hallgatói szabadidős szövetségek. (Thomas, 2000)

Visszatérő kérdés az is, hogy a multikulturális intézmények vagy a domináns kultúra által meghatározott hallgatói közösségek gyakorolnak-e nagyobb felhajtó erőt a tanulmányok sikerére. A felsőoktatási intézmények hallgatótársadalmának diverzifikálódása nyomán emellett egyre izgalmasabb kérdéssé válik, hogy az egymás mellett élő hallgatói kultúrák egymáshoz való viszonya milyen módon hat a teljesítményre. A homofil és a heterofil kapcsolatok hasznosságának dilemmája kerül elő az azonos szervezeti státusú hallgatók barátságát támogató erőként értelmező tanulmányokban. Astin a hallgatói kapcsolatteremtés egyértelmű motívumának tartja a homofiliára való törekvést, s véleménye szerint a hallgató nemének vagy etnikumának hatásaként elkönyvelt változások jelentős része valójában a homofil kapcsolatrendszernek a korábbi különbségeket hangsúlyosabbá tevő hatása. (Astin, 1993) Thomas (2002) azzal érvel, hogy vannak reszocializáló erejű, társadalmi státus tekintetében heterofil baráti kapcsolatok, melyek megtalálása segíti igazán az elsőgenerációs hallgatót az átformálódásban. Ugyanezen szerző a részleges beágyazódás hatékonysága mellett érvel, amely szerint az alacsony státusúakra jótékony hatással bír, ha egymás társaságában maradnak, mert például együttlakásukkor jobban elfogadják egymást, s megerősödnek abban, hogy az ő szubkultúrájuk is része az intézményi kultúrának. Úgy tűnik tehát, hogy az ezirányú felsőoktatási kutatások még nem

tartanak abban a fázisban, hogy a tények halmazából általános érvényű törvényeket, sőt elméleteket építsenek össze.

A hallgatótársakra vonatkozó hipotéziseket megvizsgáló munkák alapján megfogalmazható, hogy az egy intézménybe járók már nem alkotnak egységes hallgatótársadalmat, így az újabb kutatások már fel sem vetik, hogy ebbe lehetne integrálódni. Arról viszont eltérő eredmények születnek, hogy a szorosabb vagy lazább, szűkebb vagy kiterjedtebb, homofil vagy heterofil kapcsolatok hasznosulnak jobban a tanulmányi előmenetel során. Arra pedig nem történik kísérlet, hogy azt valamely jelentős neveléssszociológiai elmélet keretei között konzekvensen értelmezzék.

TANULMÁNYI ÉS TÁRSAS KONTEXTUS ÖSSZEFÜGGÉSEI

A Coleman, Jencks és Riesman által először dokumentált intézményi generációs szakadék kapcsán az igazi kérdésnek az tűnik, hogy az általunk inter- és intragenerációs beágyazottságnak, Tinto által tanulmányi és társas viszonyrendszernek nevezett két terület milyen viszonyban áll egymással. A hallgatói integráció modelljében az akadémiai és a társas rendszerek kapcsolata többféle lehet. Kölcsönösen erősíthetik egymást, vagy konfliktusban lehetnek egymással a hallgató idejéért versengve. Astin egyensúly-tézisét átvéve az integrációs elmélet is amellett érvel, hogy az egyik területen való túlzott teljesítmény elvonja a másiktól a hallgatót. E nézet szerint a tanulmányi vagy a társas kontextusba való teljes integráció nem segít csúcsteljesítményhez, azonban a bármelyikben kialakuló izoláltság sikertelenséghez vezet.

A Tinto által alapul vett durkheimi modellben az intellektuális (normákkal való egyetértés) és társas integráció viszonya egymást erősítő, a közösségi normáktól való eltérés könnyen vezet társas izoláltsághoz, s a társas izoláció pedig devianciát s deviáns közösségbe való integrálódást eredményez. Ezt követően a társas izoláció intellektuális izolációt von maga után. (Tinto, 1993) Az intézmény társas és tanulmányi szervezete között a Tinto-modellben az oktatók és hallgatók tantermen kívüli kapcsolattartása, az extrakurrikuláris tevékenységek, a csoportmunka és a kutatásba való bekapcsolódás képezi a kötőanyagot. Ebben az óvatos egyensúlyozásban mintha Riesman (1983) kívülről vezérelt karakterének képe tükröződne, amelyben a teljesítményorientáltság és a társas beágyazódásra való törekvés között hangsúlyeltolódás követezik be a belülről irányított karakterhez képest a második erőközpont javára.

Egyes empirikus tapasztalatok arra vallanak, hogy a tanulmányi és társas beágyazódás kioltja egymás hatását, mivel az intragenerációs tekintetben alaposan beágyazódott hallgató megtanulja, hogyan lehet megtakarítani a fáradságos tanulást. (Kálmán. 2008) Vagyis a beágyazottság jólinformáltságot eredményez, ahogy Riesman megfogalmazta, s a belülről irányítottak teljesítménymotivációja ezzel visszaszorul. A klasszikus egyetem modelljéhez jobban illeszkedő belülről irányított karakternek a tanulmányi teljesítmény és az intergenerációs beágyazottság túlsúlya felelne meg, mint ahogy Clark és Trow (1966) akadémiai hallgató-

típusa mutatta. Feltételezhető ennek alapján, hogy a tanulmányi szempontból eredményes hallgatótípusok inkább az intergenerációs beágyazottságban erősek, s a túlnyomóan intergenerációs kötődésűek a kortársaktól elszigetelődnek.

Az utóbbi években elindult kutatások közül egy német vizsgálat rendelkezik erre vonatkozó eredménnyel. (Güntert, 2008) A felsőoktatási intézményi mező konfliktusos megközelítése mellett a két kapcsolati mező egymással való összekapcsoltságára engednek következtetni az eredmények. Miközben a hallgatók informális kapcsolathálózatai látszólag rendezetlen halmazt alkotnak, a láthatatlan rendező elvek feltárása után világossá válik, hogy a hallgatótársadalom belső hierarchiája egyrészt nem teljesen független a tanulmányi mezőben szerzett tekintélytől sem, másrészt a hallgatói társas viszonyrendszerben kivívott tekintély visszahat a tanulmányok alakulására. (Güntert, 2008) E megállapítással szemben azonban erős a gyanúnk, hogy egy olyan intézményi kontextusban, ahol a hallgatók különböző irányú és mélységű beágyazottsága miatt (vagy más okból) többségük nem rendelkezik határozott, tradicionális akadémiai orientációval, a tanulmányi és társas hierarchia rendezőelvei nem ilyen összefüggést mutatnak.

AZ OKTATÓ-HALLGATÓ INTERAKCIÓK EREJE

Az oktatói szerephez kötődő európai egyetemi hagyomány szerint a hallgatókhoz való viszony alapvetően tudományos kommunikációban merül ki, amelynek keretében az oktató nyilvánosan kifejti tudományos nézeteit, a hallgató pedig tanulmányaival foglalkozik, kérdez, esetleg vitázik. (Szczepanski, 1969) A felsőoktatás funkcióinak szélesedése (Castro–Levy, 2001) és differenciálódása, a hallgatók létszámának emelkedése nyomán az oktatói és kutatói funkciók szétválása következett be, megjelentek és megerősödtek a felsőoktatói szerepkonfliktusok.[19] (Szczepanski, 1969; Clark, 1987; Kozma, 2004) Az objektív életkori távolságon túl a hallgatók és az oktatók között a hatvanas években létrejövő generációs szakadék tovább mélyült az egymást átható szimbolikus hatalmi aszimmetria e viszonyrendszert megterhelő hatása alatt. Bourdieu megállapítja, hogy a pedagógiai viszony nem egyszerű kommunikációs viszony, s a nyelvi tőke szoros összefüggésben áll az első akadémiai években lezajló szelekcióval. Az oktatói értékelés alapja a hallgatói megértés és nyelvhasználat. A nyelv nem egyszerűen kommunikációs eszköz, hanem a család által átörökített kategóriarendszer, amely logikai és esztétikai jellemzőkkel bír, s mindez a hallgató rendkívül tartós vonását képezi. (Bourdieu, 1988)

Bourdieu szerint az oktató öröklött (lakhely, szülő, státus, felekezet) és szerzett (pályafutás, címek, kitüntetések) tőkékkel rendelkezik. Az akadémiai közösséget – amelyben Bourdieu a pozícióját védő konzervatív közösséget lát –

19 Mélyebb elemzés tárgya lehetne, hogy az oktatói karrierlehetőségek, a foglalkozási csoport társadalmi pozíciója milyen hatást gyakorol az oktatói magatartásmintákra. Jelen munkánkban erre nem térünk ki.

az adminisztratív pozíciók viselői kormányozzák. Ők tudományos tekintélytőkével rendelkeznek, ami a tudományos kiválóságtól lényegében független, felhalmozása óriási időbefektetéssel járó tevékenység, de eredményeképpen az intézmény belső kapcsolathálói fölötti hatalom biztosítható. A testület szellemisége tradicionális, erősen szűri az új belépőket, a megfelelőket rigorózusan kiszemeli, beolvasztja, azaz kooptálja. Az új emberek a beválasztás lépcsőfokait végigjárva, hosszasan várva egy pozíció megöröklésére, kerülnek be az oktatói kar privilégizáltjainak körébe. Az egyesült államokbeli szakirodalomban az oktatókutató szembeállítással találkozunk, vagyis a felsőoktatási intézmény személyzetének szerepét úgy interpretálják, hogy vagy a hallgatóért dolgozik, vagy a tudományos kutatásért, Bourdieu-nél ellenben a tudományos vagy az adminisztratív karrier számítanak szerep-alternatívának.

Bourdieu határozottan felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásban lezajló krízis nyomán nemcsak a hallgatótársadalom változott meg, hanem az oktatói diszpozíciók is. A professzori kar egy része az elitképzés megőrzésére hivatkozva kitart a versenyeztetés és a „numerus clausus" álláspontja mellett a hallgatói továbbhaladás és az oktatói előrelépés tekintetében egyaránt. (Bourdieu, 1988:129; Karády, 2005) Az akadémiai előmenetel szabályait betartani szándékozók pályabiztonsága leépült, a feltörekvő oktatói kar egy része az időigényes, sok befektetést kívánó promóciós rítusokat elkerülve a tudástőke gyors megtérülésének stratégiáját (pénz, közéleti siker) választotta, szakítva az akadémiai konvenciókkal, amelyet a türelem és a teljesítményalapú jogosultság felmutatása jellemzett. Kétségtelen a francia felsőoktatás elitista és központosított karakterének egyedisége, egyesek szerint a hazai tudományos társadalom sok hasonlóságot mutat az oligarchikus berendezkedésű francia modellel, (Pokol, 1999) bár az erre vonatkozó oktatói vizsgálatok még hiányoznak. Ettől függetlenül akár a hagyományos, akár a megváltozott oktatói szerepeket tekintjük, ebben a modellben semelyik szerepminta sem segíti elő a hallgatók eredményes pályafutását.

Az oktatói szerep megváltozása mellett a felsőoktatásnak a gazdasági alrendszerhez való közeledése is befolyásolja a tárgyalt viszonyt. A haszonmaximalizálás racionalitásának az akadémiai alapértékek közé, illetve esetenként helyére emelkedése a hallgatók körében erősödő elidegenedést és anómiát eredményezett. Egyesek szerint ez az elidegenedés a követelmények, a tanulmányokra szükséges idő csökkenésével, (Bryson–Hand, 2007) mások szerint a tanulmányok alatti és utáni karrierlehetőségek szűkülésével (Bourdieu, 1988; Bargel et al., 2009) van összefüggésben.

A felsőoktatási intézményt több kutatás is a hallgatói magányosság melegágyának találta, a felsőoktatási intézményen belüli személytelenség egyetlen ellensúlyának pedig a személyes kapcsolattartást. (Ritoók et al., 1998; Kézdy, 2007; Kálmán, 2008) Az elidegenedés a hallgatói izoláció egyik fő komponense, amely abból adódik, hogy a hallgató úgy érzékeli, hogy nem értelmezik teljes személyiségként, legfeljebb ügyfélként, csak a teljesítményére terjed ki a figyelem, nem veszik észre, ha huzamosabb ideig hiányzik, s nincs, aki megszólítaná. Ezek a jelenségek a német kutatók vizsgálatai szerint a hallgatók egyharmadát-kétötödét érinthetik. (Bargel et al., 2008) Az oktatók megközelíthetetlensége, a

teljesen kontaktusnélküli hallgatók magas aránya intézménytípusonkénti és tudományterületenkénti eltérést mutat[20] e kutatások szerint, azonban arra vonatkozóan kevés információnk van, hogy a különböző társadalmi hátterű hallgatók mennyire érzékenyek erre.[21]

Habár az e problémával korábban szembesülő és ezt kezelni törekvő felsőoktatási rendszerekben a hallgatókat körülvevő intézményi szolgáltatások sora települt meg a felsőoktatási intézményekben, amelyek arra specializálódnak, hogy tanácsokat adjanak vagy meghallgassák, (Harper–Quaye, 2009) az alacsony státusú hallgatók körében nem mindig működőképes ez a megoldás. Ők kevésbé profitálnak a hallgatókat segítő specialistákból, inkább az oktatókhoz fordulnak szívesebben, mert a célirányos szervezeti egységek ügyfélszemlélete elrettenti őket. (Thomas–Jones, 2007; Greenbank–Hepworth, 2008) A nagy reménység, az internetkapcsolat lehetősége egy kissé javította ugyan a kontaktussal rendelkezők arányát, de a hallgatók izoláltsággal kapcsolatos percepcióit és elégedetlenségét nagyon kevéssé mérsékelte. (Bargel et al., 2008)

Pedig az oktatás világában különösen fontos hatása van az „észrevettségnek" és a „számon tartottságnak". (Pataki, 2003:91) Nem új jelenség, hogy a hallgatók oktatókkal kapcsolatos elvárásai között általában a szociális kompetenciák a legfontosabbak, s ezek alapján egy barátságos, megértő, segítőkész, rokonszenves, személyes vonzerővel ható pedagógus ideálképe bontakozik ki. (Szczepanski, 1969) Coleman asszimmetrikus hatás tézisének ellenőrzése közben korábban magunk is rámutattunk, hogy az alacsony státusúak számára a tanári odafigyelésnek nagyobb jelentősége van. (Pusztai, 2009a) A tanulás hatékonyságával foglalkozó kutatások szerint az oktatók pozitív szerepe akkor hatékony igazán, ha az interperszonális kapcsolat olyan dimenziói válnak lehetővé, amelyek a hallgató teljes személyiségére vonatkoznak (emberként kezelés, visszaköszönés a folyosón, odafigyelés, visszajelzés, dicséret). (Kálmán, 2008)

Az oktatói szereppel kapcsolatos magatartásminták tekintetében minden intézményben, vagy még inkább az egymással érintkezők között egy karon kialakul egy speciális konszenzus, amit a hallgatók újabb generációi természetes környezetként észlelnek, s ezért az intézményváltó hallgatókat kivéve viszonyítás nélkül kevéssé tudnak erre reflektálni. A nehéz mérhetőségük ellenére ezek a lokálisan realizálódó magatartási sztenderdek olyan hozzájárulást jelentenek a hallgatói környezethez, ami a hallgatók elköteleződésének fontos alapköve, hiszen a saját szerepmegvalósításuk nagymértékben függ a kiegészítő szerepet betöltőkétől. (Szczepanski, 1969)

Az oktatók szerepfelfogásával kapcsolatos néhány vizsgálat arra vall, hogy jelentős elbizonytalanodás mutatkozik ezen a téren. A hallgatói és az oktatói

20 Az egyetemeken feleannyi a kontaktussal rendelkező, mint a főiskolákon, a bölcsészek és a természettudományok hallgatóinak bő egyharmada tart bármilyen kapcsolatot az oktatóival, míg a jogász- és gazdaságtudományi képzésben alig hatoduk. (Bargel et al., 2008)

21 Ez a kutatás az oktató-hallgató kapcsolat mutatóiként a következőket alkalmazta: fogadóórai találkozás, informális tanácsadás, bevezető, orientáló foglalkozás és vizsgaelőkészítés. (Bargel et al., 2008)

koncepciókat szembesíve egymással, egyértelmű, hogy miközben a hallgatók hasznosnak és fontosnak találják a bizalmon és informális kommunikáción alapuló kapcsolatukat az oktatókkal, ők kiábrándultságuknak adnak hangot a hallgatókkal szemben, s meggyőződésük, hogy a hallgató saját érdeke és felelőssége, hogy elkötelezett legyen. (Bryson–Hand, 2007) Egy másik megközelítés a személyes kontaktuson, odafigyelésen alapuló oktató-hallgató viszonyt az akadémiai etikai kockázatok közé sorolja, megemlítve a hivatalos és a magánjellegű duális kapcsolatok veszélyét, a kedvezményekkel és a bizalommal való visszaélés eseteit. (Blevins-Knabe, 2006; Klatt 2006) Emögött az a meggyőződés húzódik meg, hogy a hallgató ügyfélként való kezelése jóval rizikómentesebb megoldás.

Az oktató-hallgató interakciók meghatározó magyarázó szerepet töltöttek be a hallgatói integráció korai modelljeiben. Már az első felismerések arra vallottak, hogy bármilyen formális vagy informális kapcsolat az oktatóval pozitívan hat a hallgató tanulmányi eredményeire, elkötelezettségére és elégedettségére. (Gaff–Gaff, 1981; Endo–Harpel, 1982; Milem–Berger, 1997) Gyakori állítás ez a szakirodalomban, azonban a kutatók jórésze csupán feljegyzi a változók szignifikáns együttjárását, s nagyon ritkán vállalkoznak arra, hogy a működési mechanizmusokat keressék vagy elméleti szinten is értelmezzék a jelenséget. Az is kevéssé fordul elő, hogy árnyalják a hallgató-oktató kapcsolattartás jellegét.

A hallgatók szemszögéből vizsgálva az oktatók hatásának kulcseleme természetesen a kapcsolat közvetlen intellektuális stimuláló hatása. Az oktató és a hallgató tudásának disputák során át való formálódása. (Veroszta, 2010) a felsőoktatás egyik legmarkánsabb és legtartósabb specialitása. A kapcsolathiány úgy is értelmezhető, mint a megbeszélésre, vitára való tanulmányi-intellektuális alkalmatlanság megnyilvánulása, ami minden paradigma szerint rögtön erőforrás-deficitet okoz. Ezen túlmenően már az oktatók láthatósága és elérhetősége önmagában jótékonyan hat, hiszen a megbízhatóság benyomását kelti a felekben, ami egy kapcsolat társadalmi „tőkeerősségét" mutatja. (Coleman, 1988) Bryk és Schneider kimutatták, hogy a szereppartnerek közötti bizalom növekedése az oktatási intézmény közegében hozzájárul a tanulmányi eredmények javulásához. (Bryk–Schneider, 2002) Ennek kialakulásához szükséges az együttműködők azon percepciója, hogy érdekeik tekintetbe vétele kölcsönösen fontos, személyes figyelmet fordítanak rájuk, valamint hogy kompetensen és tisztességesen látják el munkájukat. Az oktató-hallgató interakciók tehát arról is jelzést adnak a hallgatóknak, hogy az intézmény mennyire elkötelezett az ő irányukban.

Az oktatókba vetett bizalom még egy szempontból túlmutat elsődleges jelentőségén. Amennyiben Simmel általános bizalom elméletéből indulunk ki, s elfogadjuk, hogy a személyközi bizalom az általánosított bizalom alapja, akkor az oktatóba vetett bizalom elősegítheti azt a bizalmat, hogy a felsőoktatási tanulmányoknak van értelme. Lin (2005) szerint nem tudjuk, hogyan keletkezik ez az általánosított bizalom. Kérdés számunkra is, hogy mi hozza létre az általános bizalmat: a személyes kapcsolatháló megbízható tagjainak minél nagyobb aránya, vagy azoknak a hallgatótársaknak a kontextusban tapasztalt sűrűsége, akik szintén megbíznak az oktatókban.

Az interakciós modellben az oktató-hallgató kapcsolattartás funkciója az, hogy a hallgató összemérje a saját diszpozícióit az akadémiai környezet repre-

zentánsainak érték- és normarendszerével, s információt kapjon a sajátjai kongruenciájáról, vagyis a társas összehasonlításra teremt alkalmat. (Festinger, 1954) Ezen elmélet szerint a kontaktusok gyakorisága növeli a konformitást, s ezzel együtt a kongruencia érzését, s korrigálhatja az identitások- és értékorientációk közötti hallgatói sodródás következményeit, azaz lehorgonyzó következménnyel bír. (Berger–Milem, 2000) Azonban az a leegyszerűsített oktatókép, ami ezekben a modellekben szerepel, nem számol azzal, hogy az oktatói kultúra – a hallgatóihoz hasonlóan – valószínűleg szintén plurálissá vált, ezért a konfrontációnak sokféle intézményi megvalósulása alakulhat ki, s nagyon eltérő eredményekkel járhat.

Coleman társadalmi tőke elméletének logikája szerint az oktató aktív jelenléte másképpen is hozzájárul az intézményi kapcsolatháló kohéziójához, aminek számos hatása közül leginkább a teljesítményre ösztönző kontrollt kell kiemelnünk. Ebben a tekintetben a hallgatói integráció elmélete ismét hasonlóságot mutat a Coleman-féle társadalmi tőke koncepcióval, melynek szintén fontos tézise, hogy a minél gyakoribb és sokoldalúbb kapcsolattartás növeli a tanulmányi eredményesség esélyét, azonban Coleman (1988) ezt a normák és a kontroll magas teljesítmény elérésére ösztönző kölcsönös cseréjével magyarázza. Ez az elmélet tehát nemcsak az összekapcsoltságot, hanem a normarendszerbe való beágyazottság elemeinek kérdését is felveti.

A társadalmi tőke elmélet megközelítése szerint a kapcsolattartás gyakorisága mellett annak minősége, sokoldalúsága és az odafigyelés mértéke dönti el, hogy a kapcsolattartásból fakadó előnyök érvényesülnek-e a hallgató pályáján, különösen az alacsony státusú nem-tradicionális hallgatók körében. (Jaeger–Eagan, 2009) Az oktatói habitus mint az intézményi habitus része jön szóba, s számos olyan elemet tartalmazhat, ami az alacsony státusú hallgatók egyenlőtlen kezelésének Bourdieu által azonosított mozzanataival rokon. Köztük már a belépéskor a középosztályiakhoz képest alacsonyabb elvárások, s a magasabb státusúaknak kedvező tradicionális didaktika kellékei: a tanítás nyelvezete, a feltételezett tudás, a stílus előnyben részesítése a tartalommal szemben. (Thomas, 2002) Az oktatókkal való tantermi kapcsolatoknak megvannak a maguk rítusai, amit általában a hallgatói passzivitás és a távolságtartás jellemez, s a tanórák típusai és koreográfiája a felsőoktatás átalakulása mellett továbbra is kevéssé változik. A felsőoktatás-pedagógia modernizációjának kitörési pontját sokáig kizárólag az információs és kommunikációs technológia használatában látták, azonban a nemzetközi szakirodalomban egyre nagyobb súlyt kap a felsőoktatás-pedagógia tartalmi újragondolása, a tantermi légkör, a tanterv és a munkaszervezés hallgatói személyes fejlődést jobban támogató megoldásainak azonosítása, s így került a figyelem középpontjába a hallgatói részvétel, az aktív és közösségi tanulás vizsgálata. (Astin, 1987)

Az európai felsőoktatás-pedagógia szakirodalmában az utóbbi időben a középiskolai tanárokkal kapcsolatban ismertté vált elvárások kerülnek megfogalmazásra. A hallgatói percepciók vizsgálata alapján meghatározott inkluzív felsőoktatói habitus mutatói között szerepel a korábban alulreprezentált hallgatói csoportok tanulmányi problémáinak konstruktív kezelése, a tanulmányi aspirációik kialakulásában, pontosításában nyújtott támogatás, a tanulmányi eredmények

személyes értékelése, értelmezése, a személyes érdeklődés kifejezésre juttatása (saját néven szólítás). (Thomas, 2002)

Az oktatói munka jellegének változásai összefüggenek a hallgatókkal való kapcsolattartás minőségével és mennyiségével, s ez az intézményben elérhető kapcsolatokat, s az ezek révén elérhető nyereséghez való hallgatói hozzájutást is érintette. A hallgató-oktató arány költségkímélő emelkedése, a piaci vagy alapkutatásokkal kapcsolatos elfoglaltságok konkurrenciája, vagy a részidős oktatók többes identitása jelentősen mérsékli az oktatói tevékenységre fordított időt. Az oktatók munkahelyi státusa felőli megközelítések a munkaidő és a szervezeti pozíció szempontjait veszik figyelembe. A részidőben foglalkoztatott oktatók az intézmény költségeit ugyan csökkentik, azonban a hallgatók számára nem elérhetők, kevesebb kapcsolatuk van velük, igazoltan kevesebbet követelnek tőlük vagy alacsonyabb elvárásokkal rendelkeznek irányukban, valamint a hallgatók ritkábban választják őket témavezetőként. (Umbach, 2007; Jaeger–Eagan, 2009)

A tanárok adott intézményt preferáló időkezelését korábban is társadalmi tőke-forrásnak találták, ami nemcsak az iskolai problémák megoldását segíti, hanem az intézmény feladataival kapcsolatos szolidaritás létrejöttét is. (Bryk et al., 1992) A felsőoktatás részidőben foglalkoztatott oktatói a nemzetközi kutatások szerint kevéssé azonosulnak az intézményi kultúrával és a speciális feladatokkal, sőt általában elégedetlenek azzal a munkahellyel, amit csak részidőben látnak el. (Jaeger–Eagan, 2009) Hazai kutatások nem foglalkoznak még ezzel, azonban alternatív hipotézisként korábban felvetettük, hogy ugyanakkor gazdag külső kapcsolatrendszerükkel új információkat és lehetőségeket hozhatnak az intézménybe, de ez csupán az egyetemi képzés legmagasabb szintjein kínálhat eredményeket. (Pusztai, 2009b)

Vizsgálatunkban azzal foglalkoztunk, hogy az oktatók elérhetősége és hatékonysága között nemcsak az alap- és mesterképzésben, hanem a doktori képzésben is összefüggés gyanítható. (Pusztai, 2009b) Eltérő nézetek léteznek arról, hogy a doktoranduszokat milyen összetételű és szerkezetű kapcsolatháló segíti az eredményes akadémiai pályafutás során, s milyen típusú (gyenge vagy erős, áthidaló vagy összekötő) kötések befolyása nagyobb körükben. Az, hogy a témavezetők, a konzulensek, a doktoranduszok kortársi hálózata milyen mértékben hat, nyilván függ a diszciplínától és az intézményi kultúrától is, azonban a vizsgálatok azt mutatják, hogy a témavezetők és a doktori oktatók felé irányuló kötéseknek, valamint az akadémiai networkökbe való beágyazódásnak igen jelentős szerepe van, mégpedig nemcsak a disszertáció eredményes befejezésében, (Lovitts, 2001) hanem ezen túl az értékek, normák és magatartásminták közvetítésében. A doktoranduszok gyenge intézményi beágyazottsága a doktori eredménytelenség egyik fő prediktora. (Austin, 2002) Mindez a valóságos tudományos közösségként működő műhelyek jelentőségét húzza alá a magányosan alkotó doktoranduszokból álló, sok esetben „holt lelkekre" épülő doktori iskolákkal szemben.[22]

22 A doktori iskolákban végzett kutatások során az integráltság mérésére szolgáló indikátorok között nemcsak kutatással összefüggő mutatókat találunk (kutatócsoport tagság, közös publikáció, tudományos, szakmai szervezeti tagság), hanem olyanok is szerepelnek itt, mint az

Amikor a kapcsolatoknak a doktoranduszok egyéni pályafutására, karrierjére gyakorolt hatását vizsgáljuk, kétféle erőforrással számolhatunk. Egyik a kapcsolatok eszköz jellegét hangsúlyozza, amelyek révén az ember hasznos információkhoz, ösztöndíj-, publikációs vagy álláslehetőségekhez jut. A másik erőforrás rejtőzködőbb, a támogató stabilitást, a sikerre ösztönző normákat közvetíti, amelyek a szerepelsajátításban s az identitás kialakításában fontosak. (Gersick et al., 2000) A doktoranduszoknak az intézményükön kívüli akadémiai világhoz fűződő kapcsolatait fejlesztő networkként definiálva Schweitzer (2009) ez utóbbiak döntő voltát hangsúlyozza, azonban kérdés, hogy a kifelé mutató kötések kialakulásának előfeltétele vagy alternatívája az intézményen belüli kapcsolatok erőssége.

A témavezetőt ez a megközelítés olyan szignifikáns másikként értelmezi, (Paglis et al., 2006) aki segít áthidalni a másik kapcsolathálóba lépés okozta kultúrsokkot, ami az új belépőt éri, különösen, ha a közvetlen környezetében nem volt még akadémiai világhoz kötődő személy, majd ő könnyíti meg más oktatókkal és az akadémiai világgal való kapcsolatteremtését is. A doktorandusz és témavezető kapcsolatának szervezetszociológiai értelmezésén túlmutatva a network megközelítés révén derült fény a doktorandusz-témavezető kapcsolat azon vonására, hogy nemcsak a doktori tanulmányok befejeztéig vagy a sikeres disszertáció védéséig terjedő időszakban értelmezhető a kapcsolat, hanem a doktorandusz, sőt a témavezető további karrierjére is hatása lehet. (Lovitts, 2001; Golde, 2005) A kiterjesztett témavezetői szerepértelmezésnek (a mentorálásnak) a doktori fokozatszerzés eredményességére gyakorolt pozitív hatását húzza alá a szakirodalom, különösen akkor, amikor a doktorandusz karrier iránti elkötelezettsége gyengébb lábakon áll, vagy a doktorjelölt a nem-tradicionális hallgatók közül kerül ki. (Paglis et al., 2006; Pusztai, 2009b)

HALLGATÓI KAPCSOLATOK AZ INTÉZMÉNYI KULTÚRAÉRTELMEZÉSEKBEN

A hallgatói kapcsolatok a felsőoktatási intézményi kultúra konfliktuselméleti interpretációja szerint a társadalmi struktúra intézményi implementációjának, az intézményen kívüli társadalmi struktúra hatalmi viszonyainak eszközei, amelyek a hallgatókat a társadalmi státusuknak megfelelő kapcsolatokhoz juttatják. Ebben a felfogásban a felsőoktatási kontextusok és kapcsolatok funkciója az, hogy megerősítse a hallgató származás szerinti társadalmi rétegéhez tartozását. A strukturalista-funkcionalista megközelítésben a hallgatók közötti vagy az oktató-hallgató kapcsolatok olyan intézményesült együttműködések, amelyekhez normatív szabályozás kötődik, s az intézményi közösség(ek) érték- és normarendszerének áthagyományozása a dolguk. A hallgatók kapcsolatai azt mutatják, hogy milyen érték- és normarendszerhez kötődnek, az intézményen kívülihez

oktatóval közös irodában rendelkezésre álló munkahely, a közös szabadidős tevékenységek, pl. sport. (Lovitts, 2001)

vagy azon belülihez, az intézmény tanulmányi és társas közösségéhez, illetve ha létezik, a szervezeti egység domináns kultúrájához vagy valamelyik hallgatói szubkultúrához. (Tinto, 1993)

A felsőoktatás hallgatói kapcsolatainak fenomenológiai megközelítéseivel is találkozhatunk, s a kapcsolatok, kapcsolathálók ezekben nem objektív tulajdonságaik révén válnak jelentőssé az intézményben, hanem azon jelentések által, amelyeket a hallgatók nekik tulajdonítanak, s ahogyan saját maguk számára értelmezik azokat. Ebben az értelemben a hallgatói kapcsolatháló nem más, mint a hallgatók egyéni tapaszatlatainak és interakcióinak tulajdonított jelentések hálója.

Coleman elméletének logikája szerint a kapcsolatok lényege nem az, hogy társadalmi kényszereket közvetítsenek, hanem hogy az új felsőoktatási kapcsolathálóba kerüléssel olyan multiplex kapcsolatok létesítésére nyílik lehetőség, amelyekben, alapesetben információ és szívességek áramlanak, s bizonyos feltételek mellett kölcsönösen megsokszorozzák a tagok erejét a közösen értékesnek talált célok elérésére. A hallgatók körül, függetlenül attól, hogy a kapcsolataiknak milyen konkrét értelmet tulajdonítanak, egyedi személyes kapcsolathálózatok alakulnak ki, amelyek a célok megformálásában, a befektetett erőfeszítés mértékében hatással vannak az egyéni pályafutásukra, s e viszonyok mintázata együttesen érinti a hallgatói kontextus tagjainak viselkedését is.

Interakcionalista megközelítésben a felsőoktatási kapcsolatok jelentősége szintén kiemelkedő, hiszen az interakciók során nemcsak a hallgatói identitás, hanem a majdan kilépő hallgató számos meggyőződése és magatartási mintája konstruálódik, például a diplomaszerzésről, a munkáról és az elhelyezkedésről alkotott képe. A konstruktivista kultúraértelmezés azon alapul, hogy a rendszeres interakciók által összekötött egyéneket a közös jelentésadás, az együtt megalkotott értelmezések fűzik egymáshoz, s az egyén körül kialakuló értelmező közösségként konceptualizálható a fogalom.

Akármelyik megközelítésben értelmezzük a hallgatók intézményi környezetét, nem beszélhetünk egységes intézményi vagy kari kultúráról. A felsőoktatási intézmények társadalmában több szinten egymás mellett létező kultúrák feltételezhetők. A célokról, az értékpreferenciákról alkotott elképzelések és a magatartásminták tekintetében nemcsak az intézmények és intézményi egységek között, hanem valószínűleg az adminisztráció különböző körei és az oktatótársadalom között éppúgy törésvonalak fedezhetők fel, mint a hallgatótársadalom csoportjaiban, s mindezek önmagukon belül is mikromiliők hálózatának nagyon változatos képét mutatják. A hallgatói integráció modelljének legérdekesebb kérdése az, hogy a folyamatosan és közösen újraértelmeződő intézményi kultúrában pontosan mivel is azonosul a hallgató. Nem csoda, hogy a hallgatói kultúra fogalmát a kutatók nehezen konceptualizálhatónak, a tartalmát pontatlanul operacionalizálhatónak tartják. A speciális hallgatói célok, az általuk meghatározott értékek és a hallgatói élet normái csak a kapcsolathálókban azonosíthatók, amelyek interakcióik során közös valóságértelmezéseket alkotnak. (Thomas, 2000)

A laza kötésekből álló kiterjedt kapcsolathálók esetén állandó kérdés, hogy az információkon, a szívességeken túl mennyire képes normákat, értékpreferenciákat, magatartásmintákat áramoltatni. Mint láttuk, Coleman elmélete a szoros

és zárt kapcsolatokat látta erre alkalmasnak. Korábban Tinto modelljének gyenge pontja volt az, hogy a hallgatói közösséghez fűződő gyenge kötésekre alapozva kialakuló egységes hallgatói kultúrát tételezett fel. Azonban az integráció az ő modelljében nem a kultúraátadás biztosítékaként kerül értelmezésre, hanem a társas összehasonlítás eredményeként megerősödő vagy megcsappanó kongruencia-érzés az eredmény. Azzal, hogy Tinto azt feltételezi, hogy az interakciók közben lezajló összehasonlítás leginkább megerősíti a hallgató odatartozás-érzését, nem igazolható előfeltevésekre támaszkodik.

Az egyik ilyen előfeltevés az, hogy a domináns hallgatói kultúra vonzása kedvez a tanulmányi céltartásnak, holott már Clark és Trow (1966) is az elkötelezettség mértéke szerint különítették el hallgatótípusaikat, s felismerték, hogy intézményenként más-más típus juthat többségbe. A második előfeltevés, hogy a gyakori kapcsolattartás a vélemények egyezését és kölcsönösen elfogadható vagy közeledő nézeteket, értékeket eredményez. Hurtado véleménye szerint Tinto koncepciója nem alkalmazható az ezredforduló utáni kulturálisan heterogén hallgatótársadalomra, amelyben nem működik a domináns hallgatói kultúrába való integrálás. (Hurtado, 2007) Hazai empirikus kutatások szerint nem a konkrét közeli csoport véleményével, nézeteivel, hanem a hallgatótársadalom egy egyénileg konstruált képével való globális összehasonlítás folyamata játszódik le, (Kálmán, 2008) ami persze nem zárja ki, hogy az ezzel összevetett aktuális helyzetértékelés forrásai között a társak felfogásának jelentős szerepe van.

Tinto 1993-as könyvében nem gondolkodik egészen egységes intézményi kultúrában, azonban nézete szerint mindenütt létezik domináns akadémiai és társas kultúra, amely az intézményt jellemzi, s amely a tanulmányi céltartást támogatja. Ennek megismerése segíti a hallgatót abban, hogy értelmezni tudja, mi a kompetens tagság, s mi nem az. A hallgatói szerep betöltése nem követeli meg a teljes értékegyezést, de a konformitás bizonyos szintje szükséges a tanulmányi kudarc elkerüléséhez. Az intézményekben a hallgató a túlsúlyban levő kultúrát észleli úgy, mint intézményi ethoszt, a többi kisebbségben, periférián levő szubkultúra a döntő kérdésekben kevésbé hat a hallgatóra. A reprodukciós elmélet képviselői is számolnak a domináns kultúra erejével, de az ő értelmezésükben az a társadalmi elit által képviselt és nekik kedvező. Ebbe beolvadni egy alacsony státusú hallgatónak lényegében szinte lehetetlen. Az intézményen belüli akadémiai tőke hatalmi pozíciója miatt ez monolit képlet, de nem terjed ki mindenkire.

Az intézmények többszintű társas rendszerében a kisebb közösségekhez vagy azok klasztereihez való kötődés a Tinto-modellben is támogatja a hallgatói teljesítményt, minél többnek tagja a hallgató, annál jobban integrálódik az intézményi társas struktúrába. Ezekben nagyobb a homogenitás és a kohézió, s a támogató emberi kapcsolatok személyiségfejlesztő, krízismegelőző, ösztönző erejével lehet számolni. Tinto véleménye szerint a domináns helyzetű kultúrákhoz tartozók inkább képesek a tanulmányi célmegvalósításra. Formai szempontból megkülönböztet centrális és marginális szubkultúrákat, ha van egy domináns kultúra a hallgatók között, akkor ez az intellektuális és társas centrum, az ide tartozók alkotják a központi csoportot.

Feltételezhetjük, hogy a sokszubkultúrájú intézmény előnye az lehet, hogy egy vagy több csoportba minden hallgató be tud kapcsolódni, míg a gyengén vonzó intézményi környezetben nagyobb esély lehet arra, hogy a hallgató inkongruensnek érezze magát, (Hurtado, 2001)

A NEM-TRADICIONÁLIS HALLGATÓK

A hallgatótársadalom diverzitásáról szólva a szakirodalom egy része a hallgatói összetétel nemek és társadalmi származás szerinti valamint etnikai, vallási heterogenitását tárgyalja. (Hu–Kuh, 2003; Harper–Quaye, 2009) A nevelésszociológiai és felsőoktatás-pedagógiai művek az e dimenziókban a korábbihoz képest új vonásokat mutató vagy társadalmi jelentőségéhez képest alulreprezentált csoportot következetesen nem-tradicionális hallgatóknak nevezik. A hallgatók sokszínűsége a felsőoktatásba belépés, a bennmaradás és a diploma- vagy fokozatszerzés sikere kapcsán került a vizsgálatok középpontjába. Az oktatásgazdaságtani nézőpontú megközelítésekben máshová kerülnek a hangsúlyok, a hallgatók társadalmi, gazdasági helyzete, esetleg korábbi iskolai pályafutása, eredményei alapján kalkulálják, hogy milyen haszon várható a különböző hallgatói kompozícióktól a felsőoktatásban. (Winston–Zimmermann, 2004) Bourdieu (1988) rámutat, hogy a klasszikus gazdaságtani logika kedvez azoknak a megoldásoknak, amelyekben a hallgatólétszám növekedésével kevés vagy csökkenő anyagi ráfordítás jár együtt, s a tömeget oktató alacsony státusú oktatók és az akadémiai tőkével rendelkező hatalmasok közti harc közben a társadalmilag heterogén összetételű hallgatóság hátrányos helyzetű tagjai (pl. a munka mellett dolgozók, nők, fiatal szülők, kisebbségiek) helyzete tovább romlik. A posztszocialista országokat, s különösen Magyarországot Európában a legmagasabb egyenlőtlenség jellemzi a felsőoktatásba jutás és a diplomaszerzés szempontjából az utóbbi húsz évben. (Koucký et al., 2010)

A nem-tradicionális hallgató fogalma nem rendelkezik stabil jelentésmezővel, a kategória jelentése folyamatosan bővül. Az alacsony státusú családból származókat, a nőket, a kisebbségi etnikai és vallási, felekezeti csoportokhoz tartozókat, a tanulmányaikat valamivel idősebben kezdőket (Európában a 21 év felettieket), a családfenntartókat, a munka mellett tanulókat mint kockázati csoportokat azonosították. (Forray, 2003; Thomas–Jones, 2007; Harper–Quaye, 2009) A kockázatban levő hallgatócsoportok azon köre rajzolható itt ki, amelyek az expanzió újabb hullámaival jutottak be a felsőoktatásba, s a huszonegyedik század felsőoktatásáról szólva új célcsoportoknak számítanak. Az integrálatlanság azokat fenyegeti leginkább, akiknek a korábbi társas és intellektuális környezete valamint az intézményi környezet kultúrája között nagyobb a távolság, azaz az elsőgenerációs hallgatókat. A gyenge eredményekkel küzdő középosztályiak a kilencvenes évekre a felsőoktatásban is megjelentek, új krízischoportként tömeges „középosztályi lemorzsolódást" mutatva. Egy magyarázat szerint ők a szerkezetileg hiányos vagy diszfunkcionálisan működő, deficites családokból érkeznek. (Coleman–Hoffer 1987:126; Tinto, 1993)

A hallgatói integráció elmélete szerint nem egyszerűen a korábbi vagy a külső közösséggel fenntartott kapcsolat jelent kockázatot, hanem az, ha ezek a felsőoktatásból kifelé szívó vonzerőként jelennek meg, azaz ha eredményesen versengenek a hallgatói időért és enrgiáért. Az integrációs elmélet szerint a hallgatóvá válás átmeneti fázisai sikertelenek vagy a szokásosnál súlyosabb krízissel és anómiával járnak a nők, különösen a családos nők, az elkülönülő vallási és etnikai szubkultúrákból érkezők és a szüleikkel lakó bejáró hallgatók számára. (Tinto, 1993) A társadalmi tőke elmélet szerint a kisebbségi etnikai és vallási csoportokból származók esetében azonban nem a közösségüktől való elszigetelés vezet eredményre, hanem a diákok közösségeinek minél szorosabb összekapcsolása az intézményi közösséggel. (Coleman–Hoffer, 1987; Pusztai, 2004b) Ez történhet a kapcsolatok struktúrája és a tanulmányok során hasznosítható külső normák által.

KIK A NEM-TRADICIONÁLIS HALLGATÓK?

Astin vizsgálatai rámutattak a munka melletti tanulás okozta hátrányokra. A felsőoktatás-kutatásban ismert tény az, hogy az alacsonyabb státusú hallgatók alacsonyabb arányban jutnak be a felsőoktatás királyi útját jelentő elitképzésekbe, (Koucký et al., 2010) s az alacsonyabb presztízsű és több önálló munkát kívánó részidős képzésekre járnak. (Ladányi, 1994) Az empirikus eredmények azt mutatták, hogy az intézményen kívüli, teljes idős munka lemorzsolódást elősegítő tényező. Amennyiben a hallgató ideje nagy részét felsőoktatási környezeten kívül tölti el, ezzel nemcsak időt és energiát veszteget el nem tanulmányi tevékenységre, amivel legfontosabb erőforrásait rossz irányba fekteti be, hanem az izoláció felé mozdul el. (Astin, 1993) A munka és a tanulás szerencsés kombinációinak tűnik például, ha a hallgató az intézményi környezetben vállal munkát, mert az erre fordított ideje alatt is nagy a valószínűsége a hallgatótársakkal vagy oktatókkal való kapcsolattartásnak.

A munka mellett tanuló hallgatók mellett a többszörös életszerepek hallgatóért való versengése miatt tipikusan gyenge a családjával élő alacsony státusú hallgatók beágyazottsága, akik sokszor távolabbról járnak be az egyetemre. A költségek minimalizálása érdekében a hallgató és családja olyan tevékenységstruktúrát alakít ki, amelyben kevés idő jut a tanulmányokkal kapcsolatos összes tevékenységnek, s az intézményi infrastruktúra használata az önképzéshez, az extrakurrikuláris vagy az intézmény által szervezett szabadidős tevékenységek szóba sem jöhetnek. Minimalizálják az oktatókkal való találkozásokat is, munkájukra legfeljebb csak késleltetett visszajelzést kapnak, sem a formális, sem az informális elvárások szintjét nem érzékelik, a környezetük őket tartja a leginkább érdektelennek és normaszegőnek. (Forray–Kozma, 2008; Silvermann et al., 2009)

Az elsőgenerációs, de leginkább az alacsony státusú hallgatók kibocsátó háttere és a felsőoktatási környezet a legtöbb esetben konfliktusos. Korábban csak a felsőoktatásba való bejutásukat övezte figyelem, (Róbert, 2000) vagy a kevés bejutó szép sikereiről számoltak be a tanulmányok. (S. Faragó, 1986)

A bejutáson túl valójában a következő területen vannak nehézségeik: a felsőoktatási tanulmányok céljával és a konkrét intézménnyel való azonosulásban, valamint a tanulmányokban való előrelépés és diplomaszerzés terén. A tanulmányaikat maguk finanszírozó alacsony státusúak általában többet dolgoznak ugyanannyi pénzért, mint magas társadalmi-gazdasági státusú társaik. (Gupton et al., 2009) Az alacsony státusú hallgatók számára kiemelkedő fontossága van az oktatókkal való formális és informális kapcsolattartásnak, hiszen már a felsőoktatásba jutáskor is meghatározó számukra egy mentor beavatkozása. (Stanton-Salazar–Dornbusch, 1995)

Emellett a felsőoktatási beágyazódásukat nehezíti, hogy belépéskor erős kultúrsokkot élnek át. (Meleg–Rezsőházy, 1989) A hallgatói integráció elmélete elsősorban ennek a hallgatói csoportnak a vizsgálata kapcsán körvonalazódott, hiszen az volt a tapasztalat, hogy kizárólag a formális tevékenységekbe való bevonásuk nem járt sikerrel, annak ellenére, hogy a tengerentúlon a felsőoktatási intézmények kétharmada már a kilencvenes évek elején felkészítő, fejlesztő kurzusokat szervezett számukra. (Tinto, 1993) Az Egyesült Királyságban az ezredforduló óta a munkásszármazású hallgatók kapják talán a legnagyobb figyelmet. A legnagyobb gondnak azt tartják, hogy a fiatalok kapcsolathálói társadalmi státus vonatkozásában homogének és főként a felsőoktatás világában értékesíthető kulturális tőkében kevéssé gazdagok. (Thomas, 2002; Thomas–Jones, 2007; Reay et al., 2009)

A kvalitatív kutatások szerint a munkásszármazású hallgatók szülei nemcsak bizonytalan megtérülésűnek tartják a felsőfokú tanulmányokat, (Forray, 2003) hanem sok esetben nem értik az felsőoktatás világához tartozó fogalmakat sem. Emiatt nem is számol be otthon a hallgató a tanulmányokról, a téma nem kap figyelmet, a teljesítmények sem elismerést. A hallgatók korábbi barátaiktól eltávolodnak értékek és életstílus tekintetében, s elidegenedés veszi körül őket az intézményen kívüli kapcsolataikban, (Thomas–Jones, 2007; Greenbank–Hepworth, 2008; Reay et al., 2009) miközben az intézményen belül is elszigeteltek. A nem-tradicionális hallgatók egyik gyenge pontja a tanulmányi és az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel alacsonyabb mértéke, aminek nemcsak közvetlen negatív hatásai vannak, hanem a társadalmi tőkéhez való hozzájutásuk lehetőségei is beszűkülnek ezáltal. (Thomas–Jones, 2007)

Az egyetemet váltó hallgatók a hallgatótársadalom további kockázati csoportját alkotják, mert az ún. őshonos (Pascarella–Terenzini, 2005) hallgatóhoz képest hátrányba kerülnek a tanulmányi környezet folytonosságának megszakításakor. A hallgatói integráció elmélet szerint a gyengébb beágyazottság miatt alacsonyabb az intézmény, s végső soron a tanulmányi célok felé való elköteleződésük, s ez negatív hatással van a pályafutásukra. A tengerentúli kutatások már a nyolcvanas években felfigyeltek aránynövekedésükre, s arra, hogy az intézmények létszámveszteségei vagy -nyereségei miatt gazdasági tényezővé is válhatnak. (Volkwein–King–Terenzini, 1986; Harper–Quaye, 2009) A szerkezetváltó európai felsőoktatásban azonban még ezután jelenik meg majd tömegesen az a hallgatótípus, aki a következő képzési szintre lépéskor új intézményt is választ, s túl rövid ideig tartózkodik egy intézményben ahhoz, hogy stabil kapcsolathálót alakítson ki. (Gün-

tert, 2008; Bargel et al., 2009) Számunkra azonban nem gazdasági vagy statisztikai okokból fontosak, hanem a hallgatótársadalomba való beágyazódás szempontjából. Vélhetően ugyanis a társadalmi tőke elmélete szerint a tőkehiányos intézményváltók egy alacsonyabb presztízsű intézményből küzdik fel magukat egy magasabb képzési szintet is működtetni jogosultba, s valószínűsíthetően a felsőoktatásba jelentkezéskor az alacsonyabb szülői státus is hozzájárult intézményválasztásukhoz. (Coleman–Hoffer, 1987) Vagyis az intézményváltó hallgatók származási (társadalmi és kulturális) valamint tanulmányi életút (intézményválasztás) terén mutatkozó hátrányaik mellé az intézményváltáskor társadalmi tőkéjükben is veszteséget könyvelhetnek el.

A beágyazódás szempontjából speciális rizikócsoportnak tartja a szakirodalom az átlagos diplomaszerzési életkornál később tanulmányokat kezdő hallgatókat, akik korábbi sikeres vagy sikertelen felsőoktatási próbálkozás után térnek vissza a tanulásba. A magyar hallgatók az európai átlagtól idősebbek, s bár egy részük a vertikális közoktatási expanzió miatt kerül későn a felsőoktatásba, de jelentős hányaduk nem kezdi el tanulmányait a középiskola után. (Fábri, 2010; Veroszta, 2010) Noha a hagyományos életkorú hallgatókkal szemben céltudatosabbnak tűnnek, azonban nem az intézményhez kötődő kapcsolatrendszerbe való bekapcsolódást, hanem inkább gyors diplomaszerzést terveznek, s nem tudnak támaszkodni a hallgatói közösség kínálta társadalmi tőkékre. (Forray–Kozma, 2008; Silvermann et al., 2009)

Bár a nőhallgatók aránya növekszik a felsőoktatásban, a nemzetközi szakirodalom kitüntetetten foglalkozik hátrányaikkal. Alacsonyabb presztízsű intézményekbe, szakokra és képzéstípusokra jutnak be. (Bourdieu, 1988) A jelenség akkor is kimutatható, ha már többségbe kerülnek egy régió felsőoktatásában, (Fényes, 2010; Engler, 2010) de továbbra is nehezen jutnak be alacsony női aránnyal jellemezhető pályákra. (Harper–Quaye, 2009; Tornyi, 2009a) A nagylétszámú felsőoktatási intézmény közvetett negatív hatással van a nők teljesítményére, s a társas környezet világnézete, attitűdjei jobban hatnak a nőhallgatókéra, mint a férfiakra. (Pascarella–Terenzini, 2005) A kapcsolati beágyazódásukat az jellemzi, hogy mint más hátrányos helyzetű csoport esetében, számukra is nagyobb a jelentősége az oktatói kapcsolatnak, sőt az oktatónői kapcsolatnak és mintának, pl. a magasabb oktatónői arányú karokon jobb az eredményük. (Pascarella–Terenzini, 2005) A lemorzsolódó nőhallgatók egy része a családi szerepei harmonizálása és a gyermekelhelyezés problémáival küzd. (Thomas, 2002; Engler, 2010)

Mind az Egyesült Államokban, mind Európában a nem-tradicionális hallgatók között egyre gyakrabban kerülnek tárgyalásra a kisebbségi etnikai csoportok tagjai. Habár a közoktatási kutatások azt mutatták, hogy a kisebbségi közösséghez tartozás erőforrást jelent a tanulásban, (Stanton-Salazar–Dornbusch, 1995) konszenzus alakult ki abban a tekintetben, hogy felsőoktatási előmenetelükre negatív hatással van a felsőoktatási intézményük többségi kultúrájának hegemóniája, a kisebbségi hallgató tudásának eltérő mintázatai s a sztereotíp kezelés. (Quaye–Tambascia–Talesh, 2009) Tinto koncepcióját sokan felülvizsgálták, újraértelmezték. Elismert és domináns elméletét az ezredfordulótól kezdve egyre gyakrabban bírálták főként azért, mert modelljében központi integráló szerepet

tölt be egy domináns kampuszkultúra, aminek hatását egyesek belső gyarmatosításnak tartják. (Rendon et al., 2000) Egyik megoldásnak a kisebbségi csoportok számára külön felsőoktatási intézmények („fekete kampuszok") létrehozása tűnt. (Jewell–Allen, 2002) A szeparáció szükségessége helyett felvetik a bikulturalizmus lehetőségét, melynek lényege, hogy a kisebbségi etnikumhoz tartozók tanulmányi sikerét a duális szocializáció során kiépülő és fennmaradó érvényes kettős tagság is biztosíthatja.

Így a hallgató két kultúra között létrejövő átfedésekre támaszkodva ér el eredményeket. Hogy az otthoni baráti, családi kapcsolatok fenntartása segíti az eredményességet, közelebb áll a Coleman-i funkcionális közösség koncepciójához, mint Tinto integrációs elméletéhez. Kérdés, hogy arról van-e szó, hogy az integrációs modell csak bizonyos hallgatói csoportok esetén alkalmazható, vagy teljes paradigmaváltásra van szükség a nem-tradicionális hallgatók felsőoktatási pályafutásának értelmezéséhez? A nem középosztályi hallgatók esetén a gazdasági és társadalmi réteghelyzet mutatóinak eltéréséről volt szó, s – bár érték kritikák (Tierney, 2000) – az empirikus kutatások sora igazolta a Tinto-modell érvényességét. Azonban az etnikai – és gyaníthatóan a vallási kisebbség esetén – már nem biztos, hogy a funkcionális közösségből való kiszakadás egyértelműen pozitív hatással lehet a hallgatói karrierre. (Hurtado, 2007)

Noha a Coleman-i koncepció szerint az önkéntes, civil szervezeti tagság és a vallásos baráti körhöz tartozás olyan közösségi támogató erőt, társadalmi tőkét teremt, ami növeli az eredményesebbé válás esélyét, (Coleman–Hoffer, 1987) a nem domináns vallási és felekezeti közösségekhez tartozó hallgatókat is kockázati csoportként írja le a szakirodalom a felsőoktatási bejutás és eredményesség szempontjából. (Mahaffey–Smith, 2009) A hallgatók vallási-felekezeti diverzitására különösen a nem zsidó-keresztény vallási gyökerű bevándorló hallgatók kapcsán kezdtek jobban odafigyelni. Az utóbbi években három lényeges jelenséget mutattak a vizsgálatok. Elsősorban az tapasztalható, hogy a spirituális érdeklődés növekvő arányban jellemzi a hallgatókat, másrészt növekszik a vallási és felekezeti diverzitás, sőt ezek etnikai sokféleséggel való többszínű kombinációja, s gyakori a felekezeti-vallási okok miatti izolálódás a felsőoktatásban. (Kuh, 1995; Astin–Astin–Lindholm, 2003; Mahaffey–Smith, 2009)

A vallásosság iskolai pályafutásra gyakorolt hatásait korábban elemeztük, s megerősítettük a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló támogató szerepét, (Pusztai, 2009a) azonban a felsőoktatás világában az intézmény értékrendjével és céljaival való azonosulás feladata bonyolultabb, hiszen egyrészt a felsőoktatás világára hagyományosan szekuláris vagy vallásellenes beállítódás jellemző, (Berger, 1999; Geiger, 1999) másrészt az intézményi kultúra elsősorban a hallgatótársak interpretációjában jut el az egyénhez. Egyrészt tehát az oktatókkal való viszonyban, másrészt a hallgatótársadalomba való beágyazódásban kerülhet hátrányba a hallgató. Mivel régiónkban az oktatókkal való kontaktusokban a vallásosság a legutóbbi időkig tabutémának számított, a hallgatók vallási igényei más közösségi, kapcsolathálók felé orientálják őket. Közben elszigetelődhetnek a hallgatótársadalomtól, melynek domináns magatartásmintái (például alkoholfogyasztás, szórakozóhelyek látogatása), egyes vallási-felekezeti

csoportok számára nem elfogadhatók. Az étkezés, a térhasználat (ima, szertartások helyszínének biztosítása), az időbeosztás (ünnepek megtartása) számos további kérdést vethet fel. Így a nem domináns világnézethez tartozó hallgatók beágyazódása, s a tanulmányi szempontból fontos információk és segítség elérése is veszélybe kerül. (Mahaffey–Smith, 2009)

Emellett a kötődések rendszerét egyrészt a család, másrészt a kialakult vallási közösséghez vagy baráti körhöz tartozás többszörözi meg. A vallási és felekezeti homofilia a baráti kapcsolatok egy jelentős részének képezi az alapját, s a vallási közösségben kötött barátság egyedi alkalom arra, hogy a szervezeti racionalitás helyett az önkéntesség alapján létrejövő testületi tagság és a választás általi homofilia essen egybe. Ezekben többféle támogatás realizálódik, mint az oktatási és munkahelyi szervezetekben kötött kapcsolatokban. (McPherson et al., 2001) A vallásgyakorló hallgatók nemcsak a meglevő, hanem a hallgatótársadalomban kialakuló barátságok esetében is fontosabbnak tartják a vallási-felekezeti homofiliát. (Stark et al., 1996)

A vallási-felekezeti közösségekhez kötődők felsőoktatási beágyazottságát jellemezve három típus különíthető el. Az elsőbe azok a hallgatók tartoznak, akiknek vallási közösségi beágyazódása segíti a tanulmányi sikert, s a hallgatók körében megbecsülésre tesznek szert, míg a másik csoport nem tudja nézeteit összeegyeztetni az intézmény tanulmányi és társas közegében kialakult domináns kultúrával, s ezért izolálódik vagy előbb-utóbb sehova sem tartozik. A harmadik típusba az intoleráns vallási közösségekhez tartozó hallgatók kerülnek, akik általában nagyon erősen izolálódnak. (Sherkat, 2007)

INTÉZMÉNYI KEZDEMÉNYEZÉSEK

A Tinto-modell a korábbi elméletekhez képest arra mutatott rá, hogy a tanulmányi pályafutás sikere nem kizárólag a hallgatói státus hatásán, a belépéskor már meglevő személyes vagy demográfiai-társadalmi jellemzőin múlik. Az intézményi oldal sajátosságaira irányította a figyelmet azzal, hogy felidézte Durkheim azon tézisét, miszerint az integrációs hibák oka a társadalom gyenge integrációs képességében keresendő. Ahogy a rosszul integrált társadalmak nagyarányú devianciával jellemezhetők, úgy azok az intézményi közegek is, ahol gyenge a kapcsolati beágyazottság, gyenge teljesítményre ösztönöznek. Ezt a feltételezését Tinto Durkheim elemzési módszerét követve igazolta oly módon, hogy különböző lemorzsolódási arányokkal rendelkező intézményeket hasonlított össze, megkereste a közös jellemzőket. (Tinto, 1993) Az intézmények közötti összehasonlítás nehézsége, hogy a tanulmányi és a társas integráció nem mérhető intézmények feletti sztenderdekkel, igazán csak mikroszintű vizsgálatokkal tárható fel, legfeljebb az egyes intézménytípusok között lehet ezek dominanciájában megmutatkozó különbség.

A tengerentúlon óriási empirikus apparátussal kezdtek neki a kampuszhatás kutatásának. (Pascarella–Terenzini, 2005) Az intézményi hatások felderítésére alkalmazott és nemzetközi összehasonlítások megerősítették, hogy az in-

tézményi eredményesség fő forrása a hallgatói integráltság, ami a kapcsolatokban, a tevékenységben, az idő- és energiabefektetés irányultságában mutatkozik meg. Fény derült olyan intézményi tevékenységekre, amelyek különösen elősegítik a hallgató integrálódását. A felsőoktatási pedagógia, a tanterv és az oktatás stratégiája a kutatások központjába került. A hallgatót integráló tevékenységek egy része működő intézményi gyakorlat egyes helyeken, s amikor a különböző képzési szinteken magas teljesítményt nyújtó intézményeket megvizsgálták, azt tapasztalták, hogy ezek jobban hozzájárulnak a hallgatói előrelépéshez. Az intézményi tevékenységek másik része még csak kísérletképpen bevezetett, kipróbálás alatt levő pedagógiai innováció.

Tinto kidolgozta egy olyan intézményi policy alapelveit, amelynek megkerülhetetlen első lépése annak tisztázása, hogy mi az intézmény társadalmi küldetése. Milyen fejlődéshez tudja eljuttatni konkrét társadalmi jellemzőkkel bíró hallgatók köreit? Az intézményi policyban e koncepció szerint szükség van az érdemi hallgatóközpontúságra, ami nem a kávéautomaták száma és a hallgatói kívánságlisták, hanem a hallgatókra irányuló fejlesztő figyelem alapján, a személyes találkozások révén alakul ki. Másrészt középpontba kerül az oktatói elhivatottság és a felsőoktatás-pedagógiai képzettség, a hallgatók fejlődésének monitorozása. Sok bírálat éri az elektronikus tanulmányi rendszereket, amelyek döntően arra vannak hangolva, hogy az oktatók csak töredékes képet kapjanak a hallgatói teljesítményről, noha a személyiség egészét érinti a felsőoktatás hatása. A Tinto által javasolt intézményi policy harmadik pillére a hallgatók tanulmányi és a társas közösségeinek támogatása, melyet egy intézményi koordináló testület szisztematikusan kézben tart. (Tinto, 2003)

Astin empirikus tapasztalatai szerint a hallgatag és láthatatlan, azaz a gyengén beágyazódó hallgatót nem éri el a felsőoktatás. (Astin, 1993) E megállapítása szolgált alapul azoknak a felsőoktatás-pedagógiai törekvéseknek, amelyek a kontakt és a nem kontakt munkában is a hallgatói aktivitásra koncentrálnak, s a hallgató részéről a legtöbb időt és energiát igénylő feladatokat, a közös, csoportos munkát, az extrakurrikuláris tevékenységeket tartják a leghatékonyabbnak. A tanulmányi integrációt támogató megoldások közös vonása, hogy azon a törekvésen alapulnak, hogy a hallgató számára valóságos tanulmányi kihívást biztosítsanak – nem elsősorban a terjedelmes tananyag vagy a szelektív vizsgarendszer révén – s ösztönözzék a tanulmányokban való minél aktívabb hallgatói részvételt. Ennek érdekében a tanulmányi tapasztalatok sokszínűségének, a hallgatók és az oktatók határozottabb és szélesebb spektrumú találkozási lehetőségeinek valamint a támogató intézményi környezetnek jelentősebb szerepet kínáltak. (Kuh–Kinzie–Schuh–Whitt, 2005) A felsőoktatás-pedagógiai kutatások eredményeit figyelembe vevő intézményi gyakorlat újabban Európában is teret nyert. Az erre ügyelő intézményekben a csoportlétszámokat radikálisan alacsony szintre szorították le a tanulmányok első szakaszában, a hallgatók fejlődését, felzárkózását, karriertervezését támogató elsőéves kurzusokat vezettek be, s a tanulmányi önismeretet, módszereket, időgazdálkodást fejlesztő tréningeket működtettek. (Thomas, 2002; Tinto, 2003; Gensch–Sandfuchs, 2007; Bargel et al., 2008)

Az intergenerációs integráció fontosságát felismerő intézményi policy középpontjában áll az oktatómunka presztízsvesztésének (Jencks–Riesman, 2002; Astin, 1984) megfordítása is, és célja az oktatói munka és a tanulás eredményességének demonstratív elismerése. Az elszemélytelenedett oktatói szerepvállalással szemben előtérbe kerül az oxbridge modellből származó tutori rendszer, amely támogatja a személyes felelősségvállalást, mérsékli a hallgatói elidegenedést, s további védőhálót képez a hallgató körül a szakképzett segítő szolgálat. (Tinto, 2003) A hallgatói tanácsadó szolgálat kisérleti eredményeiről a hazai szakirodalom is beszámolt a nyolcvanas években, (S. Faragó, 1986) de a felsőoktatás változásai elsodorták ezeket. (Kézdy, 2007) Az utóbbi két évtizedben egy új szakma formálódott e feladatra, melynek intézményesülését nemcsak az egyetemeken, főiskolákon belül létrejövő központok, hanem önálló szakemberképzés, szakfolyóiratok, szakkönyvek megjelenése kíséri. (Tinto, 2003; Harper–Quaye, 2009) A hallgatói társas integráltság elősegítése érdekében az eredményes intézmények lehetőségei közé tartozik, hogy rendszeresen feltérképezzék a hallgatók kulturális és társadalmi összetételét, speciális rendszert hozzanak létre a hallgatói rizikócsoportok kiszűrésére, nyomon követésére és támogatására. (Gensch–Sandfuchs, 2007) Ezek a jelenségek arra világítanak rá, hogy nemcsak a végzés után szükséges hallgatói követést működtetni, hanem a hallgatói évek kezdetétől folyamatosan.

Az intézményi hatás vizsgálataiban általános tapasztalat volt, hogy míg a kollégiumban lakás erősíti a hallgató részvételét az intézmény életében, a személyes találkozásokban, az extrakurrikuláris programokban, s gyakoribb az interakciójuk minden intézményi szereplővel, (Berger, 1997; Pascarella–Terenzini, 2005) addig a távol lakó és bejáró hallgatókat nem érik el az intézményi közösség jótékony hatásai. Ezért több kezdeményezés történt a hallgatói lakóhely és a tanuló közösség összekapcsolására, hogy a nem intézményközeli lakóhely közvetett negatív hatását kiküszöböljék (lakó-tanuló központok, tanulmányi programok a kollégiumokban). Az 1990-es évek első vizsgálatai már azt mutatták, hogy a lakó-tanuló közösségek nagyon hatékony környezettel veszik körül a hallgatókat, a tapasztalatok szerint a program épp a hallgatótársakkal és az oktatókkal való kapcsolattartás hatására működik jól. (Tinto, 2003; Pascarella–Terenzini, 2005) A hazai szakkollégiumoknak is vannak hasonló törekvései, (Erős, 2010; Ceglédi, 2011; Kardos, 2011) igaz ezek általában csak a kiemelkedő és elkötelezett hallgatókat érik el.

Amikor a hallgatók tanulóközösségként – bár nem laknak együtt, de – közösen mozognak a tanulmányi rendszerben, az pedagógiai szempontból jelentősen hatékonyabb megoldás, mint a hallgatók elszigetelt, egyéni teljesítménye. (Tinto, 2003) Az ezzel kapcsolatos felsőoktatási gyakorlat elemzésekor kitűnt, hogy az együttműködésen alapuló felsőoktatás-pedagógiai kezdeményezések a közösségi élményt, az extrakurrikuláris tevékenységek önkéntes munkáinak lendületét és a hagyományos munkaszervezés előnyeit egyesítik magukban.

Az együtt tanuló hallgatók egymásra hatását a tanulásvizsgálatok is elemzik. Túllépve az individuális fejlődéselméletek, s az egyéni tudáskonstruálás koncepcióin többféleképpen értelmezik a társas kontextus tanulásra gyakorolt

hatását. Megkülönböztethetők egymástól azok a társas-kognitív koncepciók, amelyek az együtt tanulók tapasztalatainak és véleményének ütközését tartják a folyamat lényegének, a közös jelentésadást középpontba állító megértés fontosságát hangsúlyozó elméletek, valamint a formális és informális szituációk összességében végbemenő tudásformálódás koncepciói. Ezeken az elméleti alapokon új felsőoktatás-pedagógiai paradigmák vannak kibontakozóban, melyek közül a legfontosabbak talán az együttműködő tanulás valamint a munkához kötött, munkahelyen folyó gyakorlat közben való együttmunkálkodás tanulásmodelljei. (Kálmán, 2008)

A többféle kombinációban megvalósuló közös tanulás (a látogatott kurzus közös megbeszélései, több diszciplína közös témakörben érintett kurzusának vagy gyakorlati és elméleti kurzusok tananyagának összekapcsolása) esetén a hallgatók egy tanulóközösséggé szerveződött csoportja minden kurzust együtt végez el egy félévben, s emellett az előadások után kisebb érdeklődési csoportban megbeszéléseket folytat akár egy felsőbbéves hallgató vezetése alatt. A tanuló közösség ennél rafináltabb formái a hallgatói klaszterek, amelyben több kisebb létszámú hallgatói csoport munkája összefügg egymással, vagy a koordinált tanulás, melynek keretében heti több alkalommal közösen és szervezett formában tanulnak. Tinto empirikus tapasztalatai szerint a tanuló közösségekhez tartozás intellektuális tekintetben többféle eredménnyel kecsegtet a magasabb szintű kognitív komplexitás kialakítása, a közösen felépített, s nem készen kapott tudás, az egymás véleményére és munkájára való reflektálás révén. Emellett témánk szempontjából arra érdemes figyelni, hogy a hagyományos felsőoktatási munkaformákkal – a „nézőtéri sporttal" (Tinto, 2003:4) – szemben a hallgatók tanuló közösségei a közös boldogulás érdekében vállalt hallgatói önkéntes aktivitást és felelősséget serkentik, másrészt a hallgatók kölcsönösen ellenőrzik és ösztönzik egymást, s mindez a társadalmi tőkébe való befektetésnek minősül. (Tinto, 2003) Az együttműködő tanulás során a tudáskonstruálás közösségi jellege kap hangsúlyt, s fontos szerepbe kerül a közösség iránti elkötelezettség, a társas beágyazottság. Úgy tűnik, a hazai felsőoktatás-pedagógiában a társas tudáskonstruálás lehetőségei egyelőre kihasználatlanok. (Kálmán, 2008)

Az intézményi hozzájárulás után kutató elemzések azonban arra is rámutatnak, hogy egyszerűen a hallgatói együttműködés és sokféleség révén remélt pozitív hatás a hátrányos helyzetű hallgatók esetében nem automatikus, hanem ehhez további intézményi feltételek szükségesek. A kutatások az intézményi kontextus számos elemének (multikulturális tapasztalatokat feldolgozó speciális kurzusok, közösségi alkalmak) jótékony hatását regisztrálták. (Thomas, 2002; Gensch–Sandfuchs, 2007; Harper–Quaye, 2009)

Emellett olyan, látszólag az eredményességet segítő feltételektől távol álló szempontok, mint a kollégiumok elhelyezkedése, az egyetemi épületek távolsága, a szabadidő-eltöltési kínálat lehetőségei, a hallgatói munkáltatás elsősorban a kampuszon belül, az extrakurrikuláris lehetőségek és más, részvételt ösztönző intézkedések, a kulturális rendezvények gyakorisága és megfizethető ára, a szobabeosztás, a hallgatói szociális támogatások, étkezési és parkolási (pl. kismamák) lehetőségek jótékonyan befolyásolják a hallgatói erőforrásokkal való

gazdálkodást, s a hallgatói döntéshozatalt. (Tomalin, 2007; Harper–Quaye, 2009) Mindezek azáltal, hogy a hallgatói beágyazódást segítik, jelentős hatást gyakorolnak az eredményességre.

A felsőoktatás-pedagógiai szemléletváltás – mely tehát nemcsak a tantermi munkát, hanem a kampusz egész életét áthatja – része a multikulturálissá vált hallgatótársadalom kihívásaira adott válaszadás. A bővülő felsőoktatás társadalmi, etnikai és vallási diverzitása miatt lényeges kérdés, hogy a hallgatók hogyan reagálnak és alkalmazkodnak a heterogén kortárs közeghez, mik ennek a következményei a hallgatói közösségek mindennapjaira, és hogyan hat ez a tanulmányi célelérésre. Az angol felsőoktatásban honos asszimilációpárti és inkluziós ideológiák helyett, melyeket a napjainkra kialakult helyzetben felszínesnek, konfliktuskerülőnek, a másságot egzotizálónak, s az eltérő kezeléssel ezt fenntartónak tekintenek, a kritikai, transzformatív megközelítés kerül előtérbe. Ennek kulcskifejezése az egység lehetséges dimenzióinak azonosítása a különbözőségben. (Tomalin, 2007) A fent említett háromféle ideológiának megfelelő felsőoktatás-pedagógiai stílus az oktatóközpontú asszimilációpárti, a hallgatóközpontú inklúziópárti, s a harmadiknak a hallgatók egymás közti kulturális cseréjét támogató pedagógia, amely a közös munka, a reflexió és a rekonstrukció révén valósul meg. (Tomalin, 2007)

MIRE JÓK A HALLGATÓK INTÉZMÉNYI KAPCSOLATAI?

A témában publikált jelentős mennyiségű szakirodalom feldolgozása után összegezve tehát egyértelműen megfogalmazható, hogy a felsőoktatási intézmények nem különböző strukturális és infrastrukturális tényezők révén, hanem az általuk biztosított interakciós erőtér révén járulnak hozzá a hallgatói fejlődéshez, s ezen belül is jelentős súlyponteltolódás következett be egyrészt az informális, másrészt az intragenerációs hatóerők irányába. Mindezzel párhuzamosan a hallgatók között megnövekedett a nem-tradicionális hallgatók aránya, akik nem csupán nem rendelkeznek áthagyományozott felsőoktatási tapasztalattal, hanem társadalmi státusuk és mikrokörnyezetük miliője a felsőoktatási intézmény hatóteréből kifelé vonzza őket.

Az ezen a téren rendelkezésre álló figyelemre méltó vizsgálati eredmények értelmezési keretéül kínálkozó elméletek közül a leginkább meghatározó az Astin-féle hallgatói részvétel, a Tinto által kidolgozott hallgatói integráció elmélete, a Bourdieu-i reprodukciós elmélet valamint a társadalmi tőke Coleman-i koncepciója. Újabban jelentős paradigmaváltás tapasztalható ezen a területen, hiszen a legnépszerűbb paradigma, Tinto integrációs elmélete elsősorban a nem-tradicionális hallgatók első hullámának '80-as évekbeli felsőoktatásba áramlásának tapasztalatai alapján, az alacsony státusúak felsőoktatási beilleszkedésének magyarázatául működött jól, egy hagyományosabb szocializáció-felfogásra és az intézményi társadalom némileg leegyszerűsített képére támaszkodva. Az elmélet felülvizsgálatai során megállapították, hogy nem minden hallgatói csoportra érvényesíthető, pl. a bentlakásosak között jobban működik,

mint a bejárók között, s a nemek között is eltérően érvényesül. (Braxton–Sullivan–Johnson, 1997) Azóta a felsőoktatási expanzió újabb hullámaiban azok a hallgatók is megjelentek a felsőoktatás közelében, akik nem (vagy nemcsak) a kemény társadalmi státusmutatók szempontjából térnek el a hagyományos hallgatóktól, hanem más szempontból is különböznek.

Ők már egy heterogenizálódott hallgató- és oktatótársadalommal rendelkező intézményi kontextusba léptek be. A társadalmi státus érzékenyebb, többdimenziós megközelítésével, a szubkultúrákra jellemző életstílus, a személyes kapcsolathálókat meghatározó érték- és identitáskategóriák figyelembe vételével a finomabb társadalmi kategóriák kitapintása révén a hallgatók csoportjainak felsőoktatási eredményessége vonatkozásában talán pontosabb magyarázatot szükséges keresnünk. A kapcsolati dimenziónak az értelmezési keretben való kiemelt kezelése az érzékenyebb státusmeghatározáson túl azért is érdekel bennünket, mert az a feltételezésünk, hogy a felsőoktatásban a tanulmányi pályafutás során jól kamatoztatható hagyományos tőkeformák mellett a kapcsolati erőforrások jelentős mértékben hasznosulnak a tanulmányi előmenetel során. Ezért azokat az elméleteket és kutatásokat tekintettük át, amelyek a hallgatói kapcsolatok erejével számolnak.

Tinto az eredményes cselekvés magyarázataként a hallgatóknak az intézmény társadalmába való integrációját kívánta elemezni. Átfogó modelljében a hallgatók formális és informális társas rendszerekkel való összekapcsolódását gondolta végig, s azt állította, hogy az ezekbe való integráltság olyan módon hat a teljesítményre, hogy a hallgató ennek révén elszakad a felsőoktatás világából kifelé vonzó kötésektől, s a gyakori interakciók révén konformálódik a felsőoktatás belefelé vonzó erőihez. A hallgató olyan mértékben integrálódik, amennyire képes osztozni a hallgatótársak normáiban, értékeiben, s amennyiben betartja az intézményi közösség vagy a kisebb hallgatói közösség tartós formális és informális követelményeit. Miközben az integráció növekszik vagy erős marad, a hallgatói elkötelezettség mind a személyes célok, mind az intézmény irányában nő, s ez jótékonyan hat a teljesítményre. Az integráció hiánya pedig eltávolodáshoz, marginalizálódáshoz, lemorzsolódáshoz vezet.

A tanulmányi és szociális integráció elmélete hosszú ideig az egyetlen domináns magyarázatnak számított a kérdésben, noha többen vitatkoztak vele részleteiben, általában alkalmazhatónak látták. Az elmélet alkalmazhatóságát mi is korlátozottnak látjuk, hiszen a hallgatói szocializációról szólva is rámutattunk, hogy nem feltételezhetjük, hogy az intézményekben kitapintható egy jól megragadható közös kultúra, s a hallgatótársadalom sem alkot egy olyan alakulatot, amely harmonikusan magába építi az új belépőt.

Astin hallgatói részvétel elméletével összevetve a hallgatói integráció tézisét, több érintkezési pont mutatható ki. Azonban Astin nem adott összefüggő elméleti magyarázatot arra, hogy mitől függnek a hallgatói ráfordítások mértékében mutatkozó eltérések, a Tintonál megfogalmazott hallgatói integráció eltérő eredményessége azonban erre nézve kínált támpontokat. Az eredményességhez szükséges elköteleződés állapota Bean, Spady, Astin, Tinto műveiben lényegében azonos módon az integráltság hatására keletkezik.

A felsőoktatási kapcsolatok és eredményesség összefüggésének vizsgálatához hozzájáruló másik domináns elméleti modell Bourdieu és követőinek interpretációja, melyben elsősorban a hallgatói habitus és az intézményi habitus összeilleszkedésével magyarázzák az egyén kapcsolatait és teljesítményét. Ez az elmélet azokon a pontokon nem ad kellő magyarázatot, amikor a nem-tradicionális hallgatói csoportokon belül mutatkozó eredményesség-különbségekre keresnek választ. A habitus erősen összekapcsolódik a kemény társadalmi státusmutatókkal, így a hallgatók osztályokon, osztályfrakciókon belüli teljesítményének eltérései nem értelmezhetők a segítségével. Akár az ifjúság individualizálódásáról, (Zinnecker, 2006) akár a diszciplináris szocializációról (Huber, 1991) van szó, a szerzők nem távolodnak el messze a hallgatói osztálymeghatározottság paradigmájától.

A hazai szakirodalom elsősorban a hallgatói erőforrások hiányosságaira koncentrál az eredményesség és eredménytelenség magyarázatánál, s kevés figyelmet kap a hallgatói szocializáció fontos dimenziójaként az, hogy kikkel együttműködve és hogyan kerül sor a diszpozíciók és célok alakulására, újraértelmezésére. Vizsgálatunk modelljében a nemzetközi elméletek és kutatási tapasztalatok alapján a hallgatói személyes kapcsolathálót tartjuk relevánsnak, amely a heterogénná vált kampuszkörnyezetben élő hallgatóra döntő hatást gyakorol.

Coleman elméletét azért tartjuk alkalmazhatónak, mert a hallgatói individuális döntéseknek nagy jelentőséget tulajdonít. A származási osztályhovatartozást fontosnak, de nem meghatározónak tartja a pályafutásban, ezzel nyitva hagyja a lehetőséget arra, hogy a nem-tradicionális hallgatók közti teljesítménykülönbségeket magyarázzuk. A különbségeket a személyes kapcsolathálók létezésével, összetételével, erősségével indokolja, nem egységes vagy domináns, kényszerítő intézményi közösségben és normarendszerben gondolkozik, hanem a szubkultúrák sokféleségére érzékenyebb kapcsolathálózati megközelítéssel él. Ez a heterogén felsőoktatási intézményi kultúrához jobban alkalmazkodik. A személyes kapcsolathálók által meghatározott mikrokörnyezetben a hallgatók erőforrásai nem egy irányba áramlanak, hanem kicserélődnek. Ez a dinamikus, kölcsönös erőforrás átadás nemcsak életben tartja a kapcsolathálókat, hanem arra is magyarázatot ad, hogy ezek hogyan formálódnak a belépő tagok által. Mindeközben nem csupán az egyéni erőforrások hangsúlyozódnak, hanem a hallgatói kapcsolathálók szerkezeti és tartalmi tulajdonságai, melyek módosítják az egyéni erőforrások alapján várható teljesítményt. Úgy véljük, hogy az ezekben a mikroközösségekben életre beszélt, megosztott értékek és normák befolyásolják igazán a hallgató teljesítményét.

Az intézményi társadalmat személyes kapcsolatrendszerek hálózataként értelmezzük, a hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolatait elkülönítjük és fontosságukat összemérjük. Számos kutatás hangsúlyozza a felsőoktatáson belüli generációs szakadék növekedését az oktatók és hallgatók érdekeinek távolodása miatt, s a formális oktatásban mindenütt jellemző a pedagógus súlyának, tekintélyének, szerepvállalásának, a belé vetett bizalomnak a csökkenése. Vizsgálandó, hogy a felsőoktatásban milyen mértékben és milyen következményekkel jelenik ez meg.

További kérdések merülnek fel az intézményi társas hatások vonatkozásában. Nem rendelkezünk teljesen megnyugtató válaszokkal arról, hogy a hallgatók számára a formális vagy az informális, az inter- vagy az intragenerációs, a szoros homofil vagy a gyenge kötésekből álló heterogén kapcsolatok jelentenek-e olyan erőforrást, ami a tanulmányaikban támogatja őket. Úgy tűnik, hogy a kapcsolati erőforrások hatása eltér a különböző életkori csoportoknál. Lényeges kérdésnek tekintjük, hogy a felsőoktatás hallgatói körében inkább a közoktatásban tapasztalt hatásmechanizmusok érvényesülnek, s a formális kapcsolatokat informálisokkal megerősítő, az inter- és intragenerációs kohéziót a kontextusszintjén is érzékelő kapcsolati környezet erősíti-e az egyént. A közoktatás és a felsőoktatás ilyen szempontú jellemzőinek feltárása hozzájárulhat a felsőoktatás pedagógiai identitásának napjainkban sürgetővé vált tisztázásához is. Nem születtek megcáfolhatatlan eredmények arról, hogy az egyes hallgatói csoportok érzékenyebbek-e az intézményi társas hatások valamelyik típusára. Válaszra vár az is, hogy milyen szerepe van a szélesebb hallgatótársadalomnak. A nagy szervezeteknél nehéz megmondani, hogy ki tartozik az egyén mintaadó társas környezetébe, de feltételezhető, hogy pályafutását szélesebb kör befolyásolja, mint a személyes kapcsolathálója. A kölcsönös viszonyt feltételező személyes kapcsolathálón túl számításba kell venni az azonos szervezeti pozíciót betöltők, például ugyanazon kar hallgatóinak szervezeti referenciacsoportként való működését. A velük kapcsolatos információk forrása és tartalma természetesen homályos, az információcsere nem kölcsönös, azonban feltehetően mégis befolyással bír arra, ahogyan a hallgatók értelmet adnak a felsőoktatási intézményben szerzett tapasztalataiknak, s döntéseiket valamilyen mértékben ehhez a konstruált képhez is igazítják.

V. Hallgatók az Európai Felsőoktatási Tér peremén

Ebben a fejezetben empirikus kutatásunk alapvető céljait foglaljuk össze, majd a vizsgált régió hallgatótársadalmának legfontosabb vonásait tekintjük át. Lényegesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy vizsgálatunkat nem egy központi régióban fekvő privilegizált helyzetű felsőoktatási térségben végeztük, hanem olyan intézményekben, ahol jól felismerhetők azok a tendenciák, amelyek a kortárs felsőoktatás megváltozott társadalmi összetételű hallgatótársadalmában jelentkező kulturális átrendeződés révén tapasztalhatók. Úgy véljük, hogy ebben a közegben reális képet kaphatunk arról, hogy mivel járul hozzá a felsőoktatás a hallgatók fejlődéséhez.

MIRE VÁLASZOL AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT?

Munkánkban a felsőoktatási szocializációelméletek és az intézményi hatás modellek következtetéseit továbbgondolva, a konstruktivista közösségértelmezés és Coleman társadalmi tőke elméletének megfontolásai alapján értelmezzük a hallgatók intézményi beágyazottságának kérdését. Coleman elméletének köszönhetően tudjuk, hogy az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén magatartását. Ő a funkcionális közösségre támaszkodó intézményt tapasztalta a legeffektívebbnek, ahol az iskolaközösség formailag és tartalmilag zárt hálózatokra épül. Világos, hogy erről a felsőoktatás világában nincsen szó, azonban a hallgatói kapcsolathálónak mégis rendkívül fontos szerepe van. A konstruktivista fordulatot követően, melynek hatására a társadalomtudományok újraértelmezték a közösség régi fogalmát, a tudás interszubjektív természetéből kiindulva az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, sőt, a közösség határainak egyéni konstrukciója került a középpontba. (Berger–Luckmann, 1998) A lokálisan jól körülrajzolható közösség fogalma már a szimbolikus közösség elmélete hatására újradefiniálásra került, amely a kapcsolatok által összekötött egyének struktúrájának formai kérdésein túllépve a közösséget összekötő kultúra értelmezésének nyomába eredt. (Cohen, 1989) A szervezeti homofilia, a diszciplináris, professzionális szocializáció termékeként kialakuló értelmező közösségeket a jelentések hálója tartja össze. (Fish, 1980; Becher, 1989; Geertz, 2001) A hallgatók

kapcsolatait tehát mi is úgy értelmeztük, mint az egyént körülvevő, s nagyjában-egészében egybehangzó jelentést alkotó és használó hálózatot, s az értelmező közösség más tudományokban is alkalmazott fogalmát tartottuk legalkalmasabbnak a megjelenítésére. (Balogh–Karácsony, 2000; Kálmán C., 2001; Pataki, 2004; Pusztai B., 2009)

A felsőoktatás két évtizedes átalakulása nyomán elsősorban a kevés munkalehetőséget kínáló régiók és képzési ágak hallgatótársadalmában váltak meghatározó tényezővé a korábbihoz képest alacsonyabb státusú, jellegzetesen eltérő kultúrájú ún. nem-tradicionális hallgatók. Amennyiben csupán a szülői iskolázottságot vesszük tekintetbe, elmondható, hogy a középrétegek részvétele bővült, azonban a munkapiaci, vagyoni, települési és egyéb demográfiai mutatók alapján pontosítva a belépők között jelentős arányban alsó-középrétegekből származókat és alacsony státusúakat találunk. További mutatókkal (hallgatói munka, bejárás, családi státus, életkor, felsőoktatási pályafutás töredezettsége) számolva megállapítható, hogy összességében növekszik és változatos összetételűvé válik a nem-tradicionális hallgatók tábora. Az össztársadalomhoz képest relatíve – de a felsőoktatás világában kifejezetten – hátrányos helyzetű fiatalok az akadémiai értékek és normák pluralizálódó világában nehezen boldogulnak, megélhetési, lakhatási gondjaik, munkavállalásuk miatt nehezebben férnek hozzá az egyetem kínálta kulturális infrastruktúrához, vélhetőleg nem lazítanak a kibocsátó környezet kapcsolathálóihoz fűződő kötéseiken, s kevésbé válnak az akadémiai társadalom részeivé.

A felsőoktatás-kutatás szakirodalma számol a hallgatótársadalom heterogenitásának növekvő mértékével, azonban ritkán merészkedik el odáig, hogy levonja ennek arra vonatkozó konzekvenciáit, hogy mindez hogyan alakítja át az akadémiai közösség, s azon belül a hallgatótársadalom arculatát, belső szerkezetét, s mindennek milyen hatása van az intézményekben honos kultúrára. A felsőoktatókkal kapcsolatos kutatásokból ismert, hogy a diszciplináris közösségek által tagolt akadémiai mezőben az intézményi sajátosságok és a mind komplexebbé váló szervezeten belüli hierarchia mentén megsokszorozódtak a szeparációs felületek.

Ami a hallgatókat illeti, az elmúlt évtizedben végzett regionális felsőoktatási vizsgálataink nyomán meg tudtuk erősíteni azt a tapasztalatot, hogy a hallgatótársadalom heterogenitása több dimenzióban is kitapintható. Megkülönböztethető egymástól a strukturális sokféleség (demográfiai és státusmutatók alapján), a kulturális (az alapértékek és magatartásminták alapján), az interakciós heterogenitás (a kapcsolattartás, beágyazottság vonatkozásában) valamint a tanulmányi diverzitás (tantervi és extrakurrikuláris teljesítmény szerint). (Kuh, 1995; Hurtado, 2001) Munkánkban e dimenziók összefüggéseire koncentrálunk, s azt a feltételezésünket vizsgáljuk meg, hogy a sokfelé töredezett akadémiai közösségben a közvetlen társas közeg, a hallgatókat körülvevő kapcsolathálók milyen módon befolyásolják a felsőoktatási pályafutásukat.

Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a nemzetközi szakirodalomban fellelhető hallgatói szocializációs elméletek mennyire érzékenyek a hallgatótársadalomban és a felsőoktatás funkcióiban bekövetkezett változásokra, s mennyire képesek értelmezni azt, ahogy a hallgatók kapcsolathálóiban

rekonceptualizálódik maga az intézmény is. Milyen változások mentek végbe a felsőoktatási szocializációt értelmező modellekben, míg megragadhatóvá vált, hogy a hallgató azáltal gyakorol nyomást a rendszerre, hogy a saját közösségeiben életre beszéli az intézményt, s hogy a mikrokörnyezeti beágyazottságának döntő szerepe van abban, hogy értelmezi saját felsőoktatási tanulmányait.

Ezzel összefüggésben az adatelemzés során azt a kérdést fogalmaztuk meg, hogy az intézményi egységekben együtt élő hallgatói közösség felsőoktatással kapcsolatos vélekedése a felsőoktatási tanulmányok céljáról, értelméről, a hallgatói munka során követendő normákról, a nem kötelező munkáról és a megbízhatók köréről alkotott elképzelése milyen hatással van az egyénre, valamint hogy ez a hatás képes-e felülírni az előnyös társadalmi kompozíciójú hallgatótársadalom befolyását. Kérdés továbbá, hogy a hallgatói beágyazottság, s ennek relációs, strukturális, kulturális dimenziói milyen kapcsolatban állnak egymással?

Kutatásunk során nemcsak a hallgatói értelmező közösségek működését, hanem azoknak a hallgatói pályafutás alakulására gyakorolt hatását igyekeztünk kitapintani, ezért megkerülhetetlen volt a felsőoktatási eredményességfogalommal való kritikus szembenézés. Az eredményesség koncepciókat abból a szempontból tekintettük át, hogy mennyire vállalják fel diszciplinárisan konzekvens, önálló koncepció megfogalmazását. Értelmezésünk szerint ennek kritériuma egyrészt a holisztikus hallgatókép, másrészt a régió társadalmi problémáira, a belépő hallgatók sajátos társadalmi hátterére reflektáló eredményességfogalom. Figyelembe véve, hogy a felsőoktatás önálló értékduáljai az értékközvetítés és a tudás teremtése köré szerveződnek, a nevelésszociológia által elfogadható eredményességfogalom nemcsak a belépéskor meglévő attribútumok alapján jórészt előrejelezhető kimeneti teljesítménymutatókat értékeli, hanem a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás pedagógiai vonatkozásban értelmezhető mozzanatára igyekszik ráközelíteni.

Mivel azt tapasztaltuk, hogy az egyes intézményi egységekben átlag fölött teljesítők eredményeit a bevett magyarázatmodellekben nem szereplő, ismeretlen tényezők magyarázzák, a társadalmi tőke elméletből kiinduló feltételezés felé fordultunk, s úgy fogalmaztuk meg a kérdést, hogy az oktatási intézmények körül vagy azon belül létrejövő értelmező közösségbe való beágyazottság milyen mértékben képes kompenzálni az alacsonyabb társadalmi státus, az alacsonyabb kulturális tőke státuskijelölő hatását. Mivel korábbi kutatásainkban felismertük, hogy az iskola körül létrejövő kapcsolatok hálózatának létezik bizonyos kompenzáló hatása, jelen munkánkban azt feltételeztük, hogy a hallgatók intézményi kapcsolatai, a kapcsolatok hálózata, minősége, tartalma, s az ezekbe való beágyazottság hozzájárul a hallgatók – társadalmi helyzet alapján várható – egyenlőtlen teljesítményének módosításához.

Amikor arra kerestük a választ, hogy a beágyazottság milyen összefüggésben áll az eredményességgel, mindez elsősorban azért érdekelt bennünket, mert a régiónkban nagyarányú nem-tradicionális hallgatói csoportok számára elérhető, kompenzáló kapcsolati erőforrások után nyomoztunk. A kérdésünk tehát egész pontosan úgy tehető fel, mennyit lendít a beágyazottság az azonos

belépéskori jellemzőkkel leírható csoportok különböző kapcsolati erőforrásokhoz jutó tagjain?

A tengerentúli szakirodalomban a felsőoktatási intézmény hatásával foglalkozó kutatásokban, az Egyesült Királyságban és az európai kontinensen az elsőgenerációs és alacsony státusú hallgatói csoportok részvételét tárgyaló művekben kerül sor a kérdés tárgyalására. A vizsgált probléma jelenlegi értelmezési alternatívái közül a legnépszerűbbek a hallgatói részvétel teóriája, (Astin, 1993) a hallgatói integráció interakcionista koncepciója, (Tinto, 1993) a reprodukciós tézisen nyugvó intézményi kulturális tőke vagy intézményi habitus koncepciója, (Bourdieu, 1988; Tierney, 2000) valamint a társadalmi tőke elmélete. (Coleman, 1988)

A konkurens elméleteket áttekintve arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézményen kívüli és a belső kapcsolatok valóban perdöntő alternatívát képeznek-e a hallgatói kapcsolatokban. Kérdés továbbá, hogy az intézményi társadalom melyik szegmenséhez való tartozásra, s azon belül milyen jellegű kapcsolatok elérésére van lehetőségük a hallgatóknak, s melyek támogatják inkább a pályafutásukban. Ha Astinhoz és Tintohoz hasonlóan abból indulunk ki, hogy a felsőoktatás társadalma sajátos, zárt, környezettől elkülönült szegmense a nagytársadalomnak, akkor a beágyazódás és a tanulmányi pályafutás között pozitív összefüggés feltételezhető.

Ezzel szemben viszont, ha Bourdieu és Tierney logikája szerint haladunk, akkor az intézményen belüli kapcsolatok leképezik a nagytársadalom státushierarchiáját, s ebben az értelemben az alacsonyabb státusúak integrálódása lehetetlen. Amennyiben azonban Colemannak van igaza, a külső funkcionális közösségekhez tartozás a stabil értelmezések révén akár az alacsony státusú hallgatót is olyan erőforráshoz juttatja, amelynek révén eredményesebbé válhat. Ha azonban azt fogadjuk el, hogy a posztmodern társadalom felsőoktatása nem kínál garanciát, de még a tudás bizonyosságát sem, (Beck, 2008; Kálmán, 2009) akkor az erre adott válasz a teljes beágyazódás helyett a párhuzamos tevékenységek és kötődések sora. Így a felsőoktatási intézményen belüli kapcsolatok nem erős és kizárólagos networköt alkotnak, hanem különböző élethelyzetű egyének gyenge, átrendeződésre hajló hálóját, az egyetem pedig találkahely, melynek társas közegében többféle, hasznos vagy kevésbé hasznos információk diffúziója történik. Ezen a ponton természetesen az elemző széttárhatná a kezét, mondhatná, hogy a megfigyelt világ egyéni és – folyamatosan újjáépített – közösségi konstrukciók széttartó alakulata, melynek megfigyelhetősége korlátozott vagy lehetetlen, s csak egyéni olvasatok tárhatók fel. Azonban úgy véljük, hogy a kapcsolati mintázatok olyan karakteres struktúrákba rendeződnek, amelyek hozzájárulnak a hallgatói pályafutást magyarázó egyéni és közösségi értelmezések kialakulásához.

Egyik feltevésünk tehát az, hogy a határozottabb beágyazódás az, ami a sikerhez szükséges erőforrásokhoz juttatja a hallgatót, mert épp a szervezetbeli boldoguláshoz szükséges mindaz, amihez hozzájut a források által. Az alternatív hipotézis szerint az intézményi kapcsolatokba való gyenge integrálódás inkább célravezető megoldás, mert ennek segítségével érhető el többféle külső és belső forrás a sikeres pályafutáshoz. Vagyis itt azt keressük, hogy a beágyazódás erős,

kizárólagos vagy laza, mellérendelő karaktere magyarázza-e a sikert. Eközben természetesen nem biztos, hogy az egyik cáfolata automatikusan a másik megerősítését jelenti, (Lin, 2005) hiszen a különböző hallgatói csoportok esetében a külső kapcsolathálózatokban ható értelmezések lényegesen különbözőek lehetnek. Kérdés az is, hogy vajon a felsőoktatás intézményi közösségén belül melyik interpretációval harmonizálnak. Feltételezhetően nemcsak a beágyazódás mértéke, hanem annak az intézményi kontextusokban kialakult különböző karaktere befolyásolja a hallgató szerepértelmezését, s a kettő kölcsönhatásával érdemes számolnunk a hallgatói szocializáció során.

A képzési szintek összehasonlítása során azt vizsgáltuk, hogy vajon a mesterképzésben az alapképzéshez képest szelektált, magasabb kulturális tőkével és a klasszikus akadémiai értékekkel harmonizáló habitusú hallgatótársadalom végzi-e mindennapi munkáját, vagy a mesterképzés társadalmának arculata az alapképzésben tanulókról nyert, differenciált képhez hasonlóan sokszínű. Kérdés továbbá, hogy az eltérő tanulmányi szinteken más erőforrásokra van-e szükség az eredmények eléréséhez. Van olyan nézet, amely szerint az eltérő életszakaszokhoz és célokhoz másféle network segíti az eltérő helyzetűeket. (Burt, 2001; Kadushin, 2004; Lin, 2005) Ennek alapján feltételezhető, hogy a zárt kapcsolatháló az alacsonyabb, a nyitott a magasabb képzési szinteken hasznosul jobban, s a mesterképzésben az individuális erőforrások, a kulturális tőke szerepe növekszik meg.

Mivel az intézményi társadalmat személyes kapcsolatrendszerek hálózataként értelmezzük, a hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolatait elkülönítettük és ezek fontosságát összemértük. Választ keresve arra, hogy a nagy szervezeteknél ki tartozik az egyén mintaadó társas környezetébe, feltételeztük, hogy a hallgató pályafutását szélesebb kör befolyásolja, mint a szoros kapcsolathálója. Ami az intergenerációs kapcsolatokat illeti, a felsőoktatáson belüli generációs szakadék növekedése, az oktatók és hallgatók érdekeinek távolodása, a pedagógusoknak a formális oktatásban mindenütt jelentkező tekintélyvesztése és a beléjük vetett bizalom csökkenése miatt kívántuk feltárni a felsőoktatók szerepét a hallgatói kapcsolathálókban.

Végső soron a kérdésünk az volt, hogy amennyire a rendelkezésre álló adatok segítségével megragadható a kampusz-hatás, vajon mely kapcsolatok járulnak hozzá ehhez a leghatékonyabban, s az oktatási intézmények szervezeti keretei között megvalósuló kapcsolatok milyen összefüggést mutathatnak az eredményességgel.

A NEM-TRADICIONÁLIS HALLGATÓK TÉRNYERÉSE

A kutatás térbeli lehatárolásakor az a szándék vezetett bennünket, hogy a felsőoktatás nemzeti illetve nemzetközi szinten tematizált problémáit egy jelentős szereplőcsoport magatartásának intézményi közelnézetben végiggondolt, s a konkrét társadalmi és kulturális kontextusban végbemenő folyamatok szintjén vizsgáljuk meg Altbach (2009) javaslatát követve. Lényegesnek tartjuk újfent hangsúlyozni, hogy vizsgálatunkat tervszerűen, nem egy centrum helyzetű felső-

oktatási térségben végeztük, hanem olyan régióban, ahol markánsan tapasztalható a kortárs felsőoktatás megváltozott társadalmi összetételű hallgatótársadalmában jelentkező kulturális átrendeződés. Úgy véltük, hogy ebben a közegben reális képet kaphatunk arról, hogy mivel járul hozzá a felsőoktatási intézmény, s azon belül az átstrukturálódott akadémiai közösséghez fűződő kapcsolatok a hallgatók fejlődéséhez.

A Regionális Egyetem, majd a Harmadfokú képzés szerepe a társadalmi, gazdasági átalakulásban (TERD) kutatássorozat tapasztalatai felhívták a figyelmet a vizsgált határmenti térség felsőoktatásának egyedi vonásaira. (Kozma–Pusztai, 2005; Pusztai, 2007; 2010a) Az intézményi vizsgálatok híven tükrözték, hogy a hallgatók olyan régióból származnak, ahol a gazdasági és társadalmi átalakulás megkésettsége és a perifériahelyzet jellemző. Az országos ifjúságkutatási adatokkal egybevetve egyértelmű volt az alacsonyabb iskolázottságú szülői háttér valamint a hazai vonatkozásban is kiemelkedően magas munkanélküli tapasztalat a hallgatói családokban. (Pusztai, 2007) Ez összhangban áll a felnőtt lakosságra vonatkozó adatokkal, amelyek szintén az átlagosnál alacsonyabb iskolázottságot s magasabb munkanélküliségi arányokat mutatnak. A térségben az országosnál magasabb létszámú ifjúsági korcsoportokkal lehet számolni,[23] relatíve szűkre szabott, de a határon átnyúló vonzáskörzet és a képzési struktúra hiányossága jellemző. (Kozma-Pusztai, 2005)

A vizsgált intézmények alap- vagy osztatlan képzéseibe jelentkezők közül valamivel többen végeztek szakközépiskolában, az átlagnál jóval kevesebben vannak az emelt szintű érettségi vizsgát tett fiatalok, ugyanakkor itt a legmagasabb azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a felsőoktatásba nyelvvizsga nélkül lépnek be, emellett az alapképzésbe belépők közül a hátrányos helyzet valamint a halmozottan hátrányos helyzet miatti preferálást szolgáló többletpontokra vonatkozó igényüket kiugróan nagy arányban jelezték. A vizsgált felsőoktatási térségben az utóbbi tíz évben a hallgatók között egyre nő az alacsonyabb státusúak aránya. Másrészt úgy tűnik, hogy a fentiekben bemutatott hátrányokkal rendelkező fiatalok felsőoktatási előmenetele nem töretlen, hiszen a magasabb évfolyamokon és képzési szinteken alacsonyabb arányban találkozunk velük, mint a korábbi évfolyamokon és alacsonyabb szinteken.

A felsőoktatási régió hátrányos helyzetére vonatkozó hipotéziseket ellenőrizve az Országos Felsőoktatási Információs Központ adataira és kérdőíves vizsgálatokra támaszkodhatunk. Az előbbiek előnye a teljeskörűség és a longitudinális összevetés lehetősége, míg a kérdőíves felvételre alapozott adatbázisoké az, hogy részletes, terepérzékeny és egy-egy intézményre nézve (is) érvényes következtetésre alkalmas adatokat kínálnak. (Ambrózy et al., 2005; Szemerszki, 2010; Révay, 2010)

Az elmúlt évtized oktatáspolitikai eseményeiből az egyik leglényegesebb szakaszt kiragadva tárgyaljuk az osztott képzésre való áttérés „pillanatát".

23 A KSH adatai szerint még 2008-ban is az országos átlagnál magasabb 6,5% feletti a 14–18 éves népesség aránya az össznépességben a három északkeleti megyében, Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben.

Elemzésünkben alap- és mesterképzésbe járó hallgatók (2008, 2010) körében végzett adatfelvétel empirikus eredményeire támaszkodunk.[24] A három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) határmenti régiójának magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben végzett adatfelvétel 2008-ban zajlott. Ekkor a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, valamint a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a Babes–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola harmadéves alapképzésben tanuló hallgatói szerepeltek a karonként reprezentatív mintában. Az összes karról létszámarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. Mivel a végzős alapképzéses hallgatókról nem rendelkeztünk teljes körű névsorral, csoportos mintavételt alkalmaztunk, véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportok kerültek lekérdezésre (N=1399). 2010 tavaszán ugyanezen térség intézményeinek mesterképzést kezdő hallgatóit kerestük fel kérdőívekkel. A teljes alapsokaság az intézményektől lekért adatok szerint körülbelül 888 hallgató volt, a minta a célpopuláció kétharmadára terjed ki, a végső elemszám 602 fő. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk. A vizsgálatok átfogó célját és első részeredményeit egy tanulmánykötetben mutattuk be. (Kozma–Ceglédi, 2010)

Munkánkban többféle elemzési stratégiát alkalmaztunk. Az egymást követő vizsgálati hullámok adatai alapján időbeli változásokra igyekeztünk következtetni, a képzés különböző szakaszában felvett adatokból pedig a hallgatói előrelépés és a szelekció hatásának körültekintő mérlegelésére tettünk kísérletet. Egy-egy adatfelvétel adatait elemezve a hallgatók beágyazottság szerinti klaszereit hasonlítottuk össze, valamint a hallgatói kontextusok karakterét is többféleképpen osztályoztuk, ilyen módon törekedve arra, hogy a kontextus szintű és az egyénszintű adatok összevethetők legyenek.

Korlátot szabott kutatásunknak, hogy nem rendelkeztünk valódi követéses adatokkal, valamint a kis csoportonkénti elemszám miatt a képzési szintek összehasonlításából óvatosabb következtetések vonhatók le. Más felsőoktatási régiókból származó összehasonlítható adatok hiányában nem volt lehetőségünk az általunk feltárt jelenségeket összevetni. Remélhetőleg a jövőben van remény a felsőoktatási kutatóközpontok jelenleg formálódó hálózata segítségével rendszeres és széleskörű hallgatói adatfelvételek és elemzések elkészítésére.

REGIONÁLIS KÜLÖNBSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásba belépők regionális különbségei után nyomozva érdemes szembenézni a középiskolából kilépő hallgatók iskolatípus szerinti összetételével, hiszen a felsőoktatás felé zökkenőmentes átmenetet igazából a gimnázium képez, a szakközépiskolában maturáltak nagyobb aránya azt sejteti, hogy a kutatásban

24 A régió felsőoktatásának társadalmi és gazdasági átalakulásával foglalkozó kutatási programban a hallgatói vizsgálat az intézményi kutatások részét képezte. (Kozma–Ceglédi, 2010)

megcélzott felsőoktatási intézményekre több pedagógiai feladat vár. Az általunk vizsgált felsőoktatási régióban 2008-ban az országos átlagnál összességében nem alacsonyabb a gimnáziumban érettségizettek aránya, de a vizsgált intézmények alap- vagy osztatlan képzéseibe jelentkezők közül valamivel többen végeztek szakközépiskolában. Kiemelendő, hogy az átlagnál jóval kevesebben vannak az emelt szintű érettségi vizsgát tett fiatalok, ugyanakkor itt a legmagasabb azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a felsőoktatásba nyelvvizsga nélkül lépnek be. (Szemerszki, 2010)

A térség hallgatói összetételét híven jellemzi, hogy az alapképzésbe belépők közül a hátrányos helyzet valamint a halmozottan hátrányos helyzet[25] miatti kompenzálást szolgáló többletpontokra vonatkozó igényüket kiugróan nagy arányban jelezték, minden hetedik jelentkező ide sorolta magát. (Szemerszki, 2010) Ez a jogi paraméterekkel körülírt hátrányos helyzetű hallgatócsoport a lakóhely településtípusa szerint is alacsony státusú, ahogy arra Szemerszki rámutat. A felsőoktatási felvételi adatok arról vallanak, hogy az osztott és az osztatlan képzés között a régióban is kialakulóban van egy sajátos társadalmi hierarchia, az osztatlan képzések „elit" szakjain kedvezőbb társadalmi státusú hallgatóság gyűlik össze. (Szemerszki, 2010) Jelen empirikus vizsgálat nem az elit hallgatói csoportot tanulmányozza, érdeklődésünk kifejezetten emiatt fordult az osztott képzések hallgatói felé.

A felvett hallgatók bemeneti adatai közül a rendelkezésünkre állnak ezen kívül még a felvételi pontszámok is. A felsőoktatási statisztikák alapján vizsgálható a felvettek kari pontszámának aránya az adott képzési területen legerősebb kar átlagpontszámához képest. Az országos élvonalba 2007-ben, az osztott képzések széleskörű bevezetésekor a régió karai közül a Debreceni Egyetem Általános Orvoskara, Gyógyszertudományi és Bölcsészettudományi Kara tartozik, amelyek bemeneti pontszámai alig maradnak el a képzési terület maximumpontszámaitól, míg a legalacsonyabbak a belépéskori pontok a műszaki és természettudományi képzésben, ezek a maximum pontszámok 75%-a körül mozognak. (Pusztai, 2010)

Mivel nem biztos, hogy ezek a pontszámok kizárólag a hallgatók teljesítményét mutatják, hanem különböző intézményi és oktatáspolitikai érdekeket, alkukat és preferenciákat is tükröznek, olyan mutatókat kerestünk a hallgatói bemenetre, amelyek a tanulók magukkal hozott státus- és teljesítménymutatóit

25 „Hátrányos helyzetű jelentkező, aki felvétel esetén a beiratkozás időpontjában huszonötödik életévét nem töltötte be, és akit középfokú tanulmányai során családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítottak, illetve rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult vagy állami gondozott volt. További 25, azaz összesen 50 többletpontra jogosult az a már eleve hátrányos helyzetű jelentkező, akinek szülője/szülei legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezett/rendelkeztek, valamint az, akit tartós nevelésbe vettek." (Szemerszki, 2010:177) A „hátrányos helyzetű hallgató" kategóriáját mások olyan módon operacionalizálják, hogy az ide tartozó hallgató legalább két szempontból nehézségekkel néz szembe a következőkből: magas testvérszám, alacsony státusú településtípus, alacsony iskolázottságú, elhunyt vagy munkanélküli szülő. (Ceglédi, 2009)

korábbi vizsgálatokban is megbízhatóan jelenítették meg. A hazai oktatáskutatás eredményei szerint a legjobban indokolható mutató a felvett hallgatók szülői iskolai végzettség szerinti státusa. Ennek más régiók felsőoktatási központjaihoz való viszonyítására összevethető adatok hiányában ritkán történik kísérlet. Leginkább egy-egy tudományág esetén lehet és érdemes összevetéseket végezni, azonban a hazai felsőoktatásban nem történnek összehangolt adatfelvételek.

A korábbi empirikus eredményeink alapján gyanított regionális hátrányt mutatja, hogy például a bemeneti pontszámok szerint igen előnyös helyzetben levő debreceni bölcsészkar a központi régió két bölcsészkarához képest igen eltérő társadalmi státusú hallgatókkal foglalkozik. Míg a központi régió bölcsészeinek mintegy kétharmada felsőfokú végzettségű szülők gyermeke, addig a vizsgált térségben az apák 37,3%-a, az anyák 40%-a volt diplomás 2003-ban (F. 2. táblázat). Az ELTE bölcsészhallgatói esetében egy 2002-es vizsgálat az apák körében 69,4%-os, az anyák körében 64,4%-os felsőfokú végzettségű arány talált, s nem sokkal maradtak el ettől a PPKE bölcsészei sem, ahol az apák 63%-a, az anyák 60,3%-a tartozik e csoportba. (Ambrózy et al., 2005; Pusztai, 2010)

Természetesen a belépéskori pontszámoknak és a hallgatók társadalmi helyzetének itt felvillantott inkonzisztenciája a bemeneti mutatók közötti nem egyértelmű felcserélhetőségére is felhívja a figyelmünket. A szülői iskolázottságra, a család anyagi hátterére és a hallgatók korábbi iskolai pályafutására vonatkozó adatok segítségével több dimenzióban és longitudinális vizsgálatokra támaszkodva lehetne alaposabban közelíteni a kérdéshez.

A HALLGATÓK TÁRSADALMI HÁTTERÉNEK JELLEMZŐI

A hallgatók szüleinek iskolázottsági adataiban a legfontosabb különbségek az intézménytípusok és a tanulmányi területek közötti eltérésekben mutatkoznak. (Gábor–Szemerszki–Tomasz, 2006) A vizsgált térségben a főiskolai karokon és a természettudományi karon volt legmagasabb az alapfokú végzettségű szülői háttérrel rendelkező hallgatói arány az ezredforduló utáni első évtizedben, míg legelőnyösebb háttérrel az orvos-, a közgazdász- és a jogászhallgatók rendelkeztek. A 2003-as elsőévesek és a 2005-ös ötödévesek szülői iskolázottsági adatait[26] összevetve azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei általában nagyobb arányban vannak jelen a teljes mintában az egyes karokon belépéskor, mint kilépéskor. Bár nem ugyanarról a kohorszról van szó, csak ugyanazon karok egymástól független elsőéves és egy végzős évfolyamairól, figyelemre méltó, hogy a tizenhárom karból nyolc esetben alacsonyabb az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek aránya a végzős korcsoportban. Főleg az alacsony státusú háttérrel rendelkező hallgatókat nagyobb arányban foglalkoztató karokon szembeötlő a különbség az alapfokú végzettségű szülők arányának eltérésében

26 Az adatok a Regionális Egyetem kutatásból NKFP származnak, a minta részletes bemutatása korábbi tanulmányainkban olvasható. (Pusztai, 2008; 2009a)

(F. 3. táblázat). A diplomás szülők aránya is szinte minden karon magasabb a végzősöknél.

Mivel a két adatfelvétel között csak három év telt el, nem öt, ennek magyarázata lehet az is, hogy azok az ötödévesek, akik még az ezredfordulón kezdték felsőfokú tanulmányaikat, a szülői iskolázottság tekintetében társadalmilag zártabb körből kerültek ki, mint a három évvel későbbi belépők, de az is elképzelhető, hogy az alacsonyabb státusú hallgatók nagyobb arányban morzsolódtak le. A lemorzsolódási mutatókra vonatkozóan nincsenek intézményi adataink, azonban témánk szempontjából fontosnak tartjuk megállapítani, hogy az elmúlt évtized folyamán a térség felsőoktatásában növekvő arányban jelentek meg olyan hallgatók, akik nemcsak reménybeli elsőgenerációs diplomások, hanem ráadásul a szüleik legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek.

A kérdés további vizsgálatához az első alap- és mesterképzési évfolyamok hallgatóinak válaszaira támaszkodhatunk. Itt egy kohorszból származnak az adatok, azonban a szerkezetváltó felsőoktatás sajátosságai és az adatfelvétel jellege miatt az osztatlan képzést folytató karokról, illetve az alap- vagy mesterképzést nem indító karokról nem rendelkezünk adatokkal. Ahol azonban lehetőség nyílik az alapképzéses és a mesterképzéses hallgatók adatainak összevetésére, azt látjuk, hogy az alapképzésben magasabb arányban vesznek részt alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei, az alapfokú végzettséggel rendelkező apák aránya 40,5%, az anyáké 26,6%. Van olyan kar a térségben, ahol az alapfokú végzettségű apák gyermekeinek aránya 50% fölé is emelkedik. A főiskolai karokon működő alapképzésekben továbbra is, az egyetemi karok közül pedig a bölcsész- és informatikai karon tanulnak többen ebből a csoportból (F. 4. táblázat).

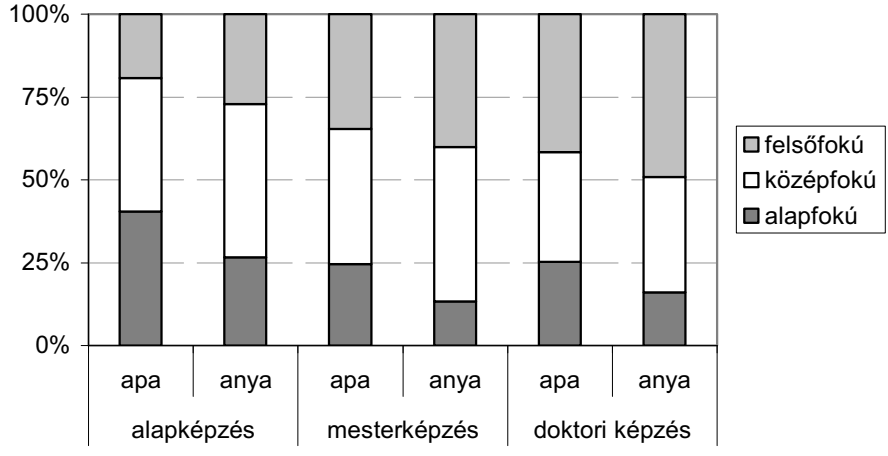
A mesterképzésben azonban megváltoznak az arányok, az alapfokú végzettségű anyák aránya erősebben (13,3%), az apáké valamivel kisebb mértékben (26%), de mindkettő igen határozottan csökken. Azokon a főiskolai karokon, amelyeknek sikerült mesterképzést indítani, magasabb az alacsony státusúak aránya, de közben az alapképzésiekhez képest nő a felsőfokú végzettségű szülők gyakorisága. Azokon a karokon, ahol nem sikerült mesterképzést indítani – s a hallgatóknak nemcsak a továbbtanulással kapcsolatos nehéz döntést kell meghozni, hanem a szintén súlyos intézményváltoztatási döntést is –, az alapképzésben igen jelentős az alacsony szülői iskolázottsági háttérrel rendelkezők aránya. Míg azokon a karokon (elsősorban az DEOEC-en), ahol csak a mesterképzésben találtunk hallgatókat az osztatlan képzésen kívül, többnyire igen mérsékelt az alacsonyan iskolázott szülőarány. Az alap- és a mesterképzés között az alapfokú végzettségű háttérrel rendelkezők arányának csökkenése a térségben a bölcsész, az informatikai, és a jogi karon, valamint a PKE-n a legerőteljesebb. Az adatok alapján úgy tűnik, egyes karokon a középfokú végzettségű szülők gyermekei is kevesebben lesznek a mesterképzésben, például az agrár, a közgazdasági, a műszaki és a jogi képzésben. Természetesen ezek az adatok csupán az első szerkezetváltó évfolyamról vallanak, s noha a mesterképzésben szinte teljes körű volt a vizsgálat, igen alacsony elemszámokkal kellett dolgoznunk.

Ennek ellenére világos, hogy az alapképzés társadalmilag jóval nyitottabb, s a mesterképzésbe kevesebb alacsony státusú hallgató kerül be. A régió doktori

iskoláiban végzett vizsgálataink alapján 2009-ből van információnk a felsőoktatás legmagasabb képzési szinjéről. Láthatjuk, hogy a doktori képzésben az arányok a felsőfokú végzettségű szülők gyerekeinek dominanciáját mutatják, az apák 41,6%-a, az anyák 49,2%-a diplomás (F. 5. táblázat). Az agrár és a bölcsész doktoranduszok között a középfokú végzettségűek gyermekei dominálnak, a természettudományi doktorjelöltek közül kiemelkedően sokan vannak a felsőfokú végzettségűek, az orvostudományi doktoranduszok szülői iskolázottság szerinti megoszlása kiegyensúlyozottnak látszik.[27]

A két tudományegyetemi kar társadalmi hátterét összehasonlító táblázatból az olvasható le, hogy a felsőfokú képzésbe lépő alacsonyabb státusú hallgatók aránya az évtized folyamán növekedett, azonban akár az anyák, akár az apák legmagasabb iskolai végzettségét figyeljük, a képzés magasabb évfolyamain vagy szintjein nagyobb a felsőfokú végzettségű szülői háttérrel rendelkezők aránya (1. ábra, F. 6. táblázat).

1. ábra. A hallgatók megoszlása a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint a régió alap-, mester és a doktori képzésében, százalék (2008, 2009, 2010)



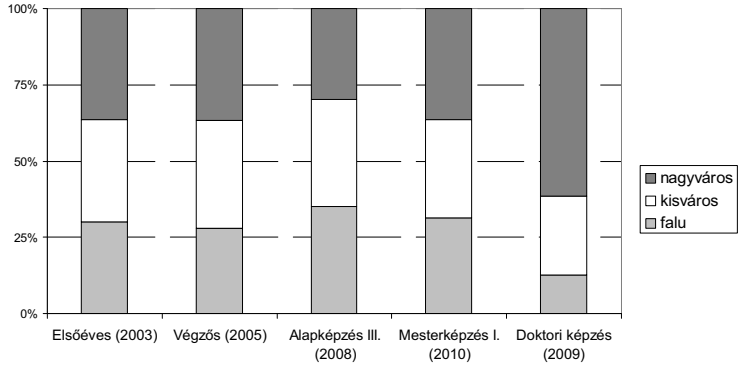
A hallgatók lakóhelyének településtípus szerinti elemzése is hasonló különbséget mutatott: a településtípus szerinti hierarchia magasabb szintjein állók az elsőévesekhez képest a végzősök között magasabb arányban fordulnak elő, különösen a természettudományi és az orvoskari hallgatók között csökkent a települési hierarchia szerint alacsonyabb státusú településekről származó hallgatók aránya a végzés évére (F. 7. táblázat), vagyis a kilépők között kevesebb a

27 A doktori képzésben résztvevők adatai a Debreceni Doktoranduszok c. online kérdőíves vizsgálatból származnak 2009-ből. Az online felvételek sajátossága, hogy nem biztosítható a reprezentativitás, a 30%-os arány elfogadhatónak számít.

falusi hallgató, mint amennyi a belépők között. A szerkezetváltás utáni adatfelvételeket áttekintve hasonló egyenlőtlenségi mintázatokat találunk (F. 8. táblázat).

Ahol mindkét ciklus elérhető, az alapképzés és a mesterképzés között mindenütt van veszteség a falusiakból, a legjelentősebb a különbség az informatikai képzésben valamint a PKE-n. Azokon a karokon, ahol csak alapképzés működik, kiemelkedően magas a falusi fiatalok aránya. Mint már fentebb jeleztük, nekik több szempontból is komplikáltabb pozitív továbbtanulási döntésre jutni. A régió doktori képzésében a falusi hallgatók aránya már csak 16%-os, miközben a nagyvárosi doktoranduszok aránya közel van a hatvan százalékhoz (2. ábra, F. 9. táblázat).

2. ábra. A hallgatók településtípus szerinti megoszlása az alap-, mester- és doktori képzésben, százalék (2008, 2009, 2010)



Hasonlóképpen megvizsgáltuk a család munkapiaci helyzetének egy lényeges vonását, ami a család anyagi helyzetén keresztül általában erős hatást gyakorol a hallgatói döntésekre. Az, hogy mindkét szülő dolgozik-e vagy valamilyen okból az egyik nem – vagy egyik sem –, természetesen több okból bekövetkezhet. Már korábban is felfigyeltünk a térség hallgatói családi körében a jelentős arányú munkanélküliségre, rokkantsági vagy öregségi nyugdíjasra, sőt az elhunyt szülővel rendelkezők nagy arányára. A nem kétkeresős családok aránya meghaladta a 40%-ot, sőt az évek során még nőtt is. (Pusztai, 2009a) Általában (13 kar közül hétben) nagyobb arányban fordulnak elő a végzősök között azon hallgatók, akiknek mindkét szülője dolgozik, azaz valószínűleg nagyobb eséllyel fejezte be az egyetemet valaki a vizsgált térségben az évtized közepén, ha kétkeresős családban nőtt fel.

Az évtized végén tovább nő a bizonytalan munkapiaci helyzetű szülők aránya, 2010-ben majd minden második hallgató ilyen családból került ki a térségből. A munkapiaci szempontból hátrányos helyzetű szülők gyerekei csupán kétféle kontextusban tűntek kitartóbb, sikeresebb hallgatónak: azokon a karokon, ahol nem túl magas az egykeresős vagy kereső szülő nélküli hallgatók aránya (közgazdasági és orvosi), valamint néhány jelentősebb arányú munkapiaci

hátrányt jelző főiskolai közegben (az egészségügyi karon és a két egyházi fenntartású intézményben) (F. 10. táblázat).

A szülők munkapiaci helyzete tekintetében is nehéz következtetéseket levonni az alacsony elemszám miatt. Az azonban világos, hogy azok a hallgatók, akiknek szülei nem keresnek mindketten, jelentős arányban tanulnak azokon a karokon, ahol nincs lehetőség intézményváltoztatás nélkül továbblépni a képzési területnek megfelelő mesterképzésbe, vagyis kevesebb az esélyük a felsőoktatás magasabb képzési szintjeire jutni (F. 11. táblázat).

A család gazdasági státusát, anyagi teherbírását, a továbbtanulással kapcsolatos döntési folyamat során alkalmazott kalkulációkat módosítja az, hogy hány gyermekről kell gondoskodni. Miközben mind a négy időpontban 1,2–1,3 közötti gyermekszámot regisztráltunk a régió hallgatóinak családjaiban, a karok között tapasztaltunk eltéréseket e tekintetben. Amikor megvizsgáltuk, hogy a három vagy annál több gyermeket nevelő családok milyen eredménnyel juttatják előre gyermeküket a felsőoktatásban, azt tapasztaltuk, hogy a szerkezetváltás utáni szisztéma kevésbé kedvez a nagycsaládok gyermekeinek magasabb képzési szintre lépésében. Az évtized első felében azokon a karokon, ahol több nagycsaládból származó fiatal volt, valamivel alacsonyabb arányban jutottak el a végzésig, míg az alacsonyabb nagycsaládos arányszámmal jellemezhető karokon és a református főiskolán nagyobb arányban végeztek (F. 12. táblázat). A többciklusú képzésből származó adatok viszont azt mutatják, hogy mindenütt csökken a nagycsaládból származó gyerekek aránya, kivéve a két gazdasági és az egyik műszaki kart (F. 13. táblázat).

A középiskolai tanulmányok intézménytípusa illetve képzéstípusa az előzőkben is bemutatott státusmutatók révén valamint feltehetőleg önállóan is jelentős hatással bír a felsőoktatási pályafutásra. Úgy tűnik, a szelektív középfokú struktúra hatása a szerkezetváltó felsőoktatásban is kimutatható. (Bargel et al., 2009) Az évtized első feléből származó adataink szerint a szakközépiskolából érkezőknek a nagyobb (egykori) szakközépiskolás arányszámmal rendelkező karokon komolyabb nehézséget jelentett eljutni a végzős évfolyamokig, mint azokon a karokon, ahol ritkábban jelentek meg nem általános képzésből származó hallgatók (F. 14. táblázat).

Az átstrukturált felsőoktatásban viszont láthatóan szinte általánosnak mondható, hogy a szakközépiskolában érettségizett hallgatók közül kevesebben lépnek be a mesterképzésbe, mint az alapképzésbe. A mintaterület hazai oldalán a debreceni mezőgazdaságtudományi kar kivételével mindenütt ez az elbátortalanodás tapasztalható a szakközépiskolások részéről (F. 15. táblázat). A kisebbségi helyzetben működő szakképzés hiányos szerkezete miatt nem alakult ki ez a státuskülönbség a szakképző és az általánosan képző középfok között, amit hazai viszonylatban jól ismernek az oktatáskutatók. (Fehérvári–Liskó, 1998; Pusztai, 2009a)

Összességében megfogalmazható, hogy egyrészt a vizsgált felsőoktatási térségben a hallgatók között időben előrehaladva és regionális összevetésben egyre nő az alacsonyabb státusú (alacsonyabban iskolázott, alacsonyabb hierarchiájú településen élő, munkapiaci hátránnyal, több gyermekkel rendelkező szülőkkel,

s a felsőfokú továbbtanulás során nehezebben hasznosítható középiskolai karrierrel jellemezhető) hallgatók aránya. Másrészt úgy tűnik, hogy a fentiekben bemutatott hátrányokkal rendelkező fiatalok felsőoktatási előmenetele nem töretlen, hiszen a magasabb évfolyamokon és képzési szinteken alacsonyabb arányban találkozunk velük, mint a korábbi évfolyamokon és alacsonyabb szinteken. Harmadrészt pedig megállapítható, hogy a különböző karok között már az adatokra vetett első pillantások alapján különbségek bontakoznak ki arra vonatkozólag, hogy az alacsonyabb státusú hallgatók előrejutása hogyan jellemezhető.

Az egyszerű arányszámok alapján is feltűnik, hogy a hallgatók pályafutását a kontextus rendkívül határozottan befolyásolja. Az első ránézésre látszik, hogy azokon a karokon nehezebb sikert elérni az alacsony státusú hallgatóknak, ahol többen vannak, ami megerősíti a Coleman (1966) által a közoktatásban talált működési mechanizmus felsőoktatási érvényességét. Azonban ezek a tények további kérdéseket vetnek fel, amelyek közül elsősorban annak vizsgálatához kívánunk hozzájárulni, hogy az intézmény társas kontextusának a felületi mutatókon túl milyen hatása van a hallgatókra.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS NYOMAI

A hallgatói összetétel feltételezhetően nem pontosan ugyanilyen módon és ütemben változott minden térségben, intézményben és karon, azonban erről hazai viszonylatban kevés információval rendelkezünk. A hallgatótársadalom átalakulása és ennek intézményspecifikus különbségei újraszínezik a nemzetközi szinten is egységesülő felsőoktatásról alkotott képet, s előtérbe állítják az intézményi különbségek, az eltérő intézményi hozzájárulás kérdését. A rendelkezésünkre álló regionális hallgatói vizsgálatok segítségével már a szerkezetváltást megelőző hallgatói felvételek alapján próbáltuk megragadni az intézmények, karok hallgatói előmenetelhez való hozzájárulását. A végzős hallgatók adatait elemezve azt tapasztaltuk, hogy nemcsak az egyes karok és intézmények társadalmi háttere tér el egymástól, hanem különböző mértékű az intézményi hozzájárulás is, vagyis a hallgatók belépéskor magukkal hozott tudásának, képességeinek, értékrendjének tanulmányi évek alatt történő formálódása nem egyforma mértékű az egyes intézményekben, intézményi egységekben. Arra következtettünk, hogy nemcsak az egyes intézményekben, hanem az egyes karokon is eltérő környezeti hatásnak vannak kitéve a hallgatók. (Pusztai, 2010a)

Abból indultunk ki, hogy amennyiben az intézmény nem módosítja a hallgatók pályafutását, csupán megerősíti a korábban már fennálló egyenlőtlenségeket a fiatalok között, akkor a hallgatói teljesítmények különbségei megnyugtatóan magyarázhatók lesznek tisztán a társadalmi státuskülönbségekkel. Ha pedig az alapvető társadalmi státusmutatók nem magyarázzák meg a hallgatói teljesítmények eltéréseit, akkor tovább lehet kutatni a hallgatók belépéskor már létező egyéb attribútumai vagy az intézményi környezet irányában.

Vizsgálatunkban két, nézetünk szerint kiemelkedően fontos kimeneti dimenziót emelünk ki a többi közül abból a célból, hogy kísérletet tegyünk az intéz-

ményi hatás megragadására. A munkába állásra való felkészültséget már korábbi kutatásainkban is sokkal érzékenyebb, s hosszútávú előrejelzés készítésére alkalmasabb mutatónak tartottuk, mint a konkrét munkapiaci belépés pillanatnyi sikerét vagy magas anyagi elismerését, hiszen az előbbi a hallgató attitüdjeit tükrözi, míg az utóbbi inkább csak az aktuális munkapiaci helyzetet. Noha a hallgatói és a munkavállalói életszakasz közötti határok elmosódtak, s a munkába állás periódusa elnyújtottá vált, (Róbert, 2002) véleményünk szerint a felsőoktatási intézmények szélesebb értelemben vett pedagógiai tevékenységének hatását megfelelően tükröző egyik mutató, hogy a hallgató akar-e munkába állni, s még inkább, hogy milyen fogalmai vannak leendő munkájáról. A tanulmányok alatt vagy a végzés előtt kialakuló várakozások, a munkaorientáció karaktere a későbbi foglalkozási státus számos objektív és szubjektív jellemzőjének fontos előrejelzésének bizonyult, s lényeges változás a hallgatói elvárásrendszer nem materiális tényezőinek felértékelődése. (Veroszta, 2010a)

Természetesen a munkába állással kapcsolatos állásfoglalást nagyban befolyásolja a gazdasági és társadalmi környezet is. Azonban az, hogy a hallgatók többsége a diplomaszerzés után munkába kíván-e állni, együttesen kezelve azzal, hogy a hallgatók többsége olyan munkát szeretne-e végezni, mellyel nemcsak önmaga anyagi jólétét és szakmai jóllétét kívánja szolgálni, hanem elképzelései szerint a munka, amelyet szívesen végezne, a társadalom számára hasznos, teljesítményorientált, kooperatív és másokon segítő tevékenység legyen, nemcsak külső tényezőktől függ, hanem az intézményben folyó előzetes pályaszocializáció eredményeként is értelmezhető. (Pusztai, 2010)

Az egyes karok hallgatói kultúrájának változatossága szembetűnő volt a munkához való viszony tekintetében. Alapvetően két típusba sorolhatnánk a munkával kapcsolatos elképzeléseket. Az elsőben magas vagy közepes szinten harmónia mutatkozik a munkába állási szándék és a szélesebb közösség számára értékteremtő munkafelfogás melletti elkötelezettség tekintetében, míg a másodikban a kettő eltér egyik vagy másik rovására. A munkába állás határozott szándéka mellett széleskörű altruista munkafelfogás jellemezte mindenek előtt a partiumi hallgatói közösséget, majd az orvos- és egészségtudományi tanulmányokat folytatókat. Erős munkába állási szándék, de a legalacsonyabb arányú altruizmus jellemezte a közgazdasági kar közegét, s jellegzetes képet mutat az a néhány (főiskolai) kar, ahol a munkába állást tervezők aránya elmarad a társadalmilag hasznos munkát tervezők arányától.

Értelmezésünk szerint a hallgatók tanulmányok iránti elkötelezettsége használható leendő hivatásuk iránti elkötelezettségük előrejelzőjeként is. Ezekből áll a másik vizsgált dimenzió. Ennek fogalomköréhez a legközelebb álló tartalmak a hallgatók extrakurrikuláris vállalásai, az olvasásra, önképzésre szánt időráfordítás, a nyelvvizsgával való rendelkezés és a továbbtanulás tervezése. Mindezeket egyenként megvizsgáltuk, s azt találtuk, hogy az egyes dimenziókban eltérő kari sorrendek alakultak ki, ami a belépő hallgatók jellemzőivel és a képzésekkel elérhető professziók tulajdonságaival magyarázható. A legtöbb extrakurrikuláris vállalása a partiumiaknak van, önképzéssel az agrártudományi hallgatók, olvasással a bölcsészek és természettudományi tanulmányokat folytatók

foglalkoztak legtöbbet. Továbbtanulási tervvel a legnagyobb arányban a pedagógiai főiskolai kar és a bölcsészkar hallgatói rendelkeztek, nyelvvizsgával pedig a közgazdasági és az orvoskar hallgatói.

Ezek után az összes eredményességi dimenzióban minden hallgatóhoz egy eredményességi indexet rendeltünk, s megvizsgáltuk, hogy mely hallgatók tartoznak az adott egységen belül az átlagnál eredményesebb, azaz kiemelkedő hallgatók közé. Mivel jelen elemzés során elsősorban arra a kérdésünkre kerestünk választ, hogy az empirikus adatok alapján mennyire közelíthető meg az intézményi hozzájárulás, ezért azt vizsgáltuk, hogy az egyes karok milyen eséllyel juttatnak el az átlagnál eredményesebbek csoportjába olyan hallgatókat, akik valószínűleg nem a családi és a korábbi iskolai háttér előnyeiből éltek a felsőoktatásban.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a karok eltérő arányban juttattak hallgatókat az eredményességi átlaguknál jobban teljesítők csoportjába. Legmagasabb ez a bölcsészettudományi és közgazdaságtudományi karokon, a legalacsonyabb a műszaki főiskolai karon és a partiumi hallgatók körében. Mivel nem a képzés minőségével vagy a felsőoktatás-pedagógia hozzáadott értékével foglalkozunk, számunkra az volt a kérdés, hogy milyen erőforrások voltak szükségesek ahhoz, hogy a hallgató képes legyen a jobban teljesítő csoportba jutni. Ezért azt vizsgáltuk meg karonként, hogy a szülők magasabb iskolázottsága, a lakóhely települési hierarchiában elfoglalt magasabb státusa, a középiskola nem állami fenntartója és a család kedvezőbb anyagi helyzete mennyire szükséges ahhoz, hogy az adott közegben valaki a kiválók közé kerülhessen. Természetesen ezzel nem járjuk körül kimerítően a vizsgált kérdést, azonban a korábbi empirikus tapasztalatokra támaszkodva megpróbáltuk elválasztani a hallgatók felsőoktatásba lépéskor magukkal hozott erőforrásait azoktól, amelyekre sejthetően az intézményi közeg is hatással volt. (F. 16. táblázat)[28]

Az adatok azt mutatták, hogy legtöbbször a szülők iskolázottsága majd a lakóhely településtípusa s az iskolafenntartó típusa befolyásolja az eredményes hallgatóvá válás esélyét. A karok között jelentős különbségek vannak ennek gyakoriságában. A legkevésbé az orvostudományi és agrártudományi képzésében valamint a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskolán befolyásolták a sikeresek közé kerülést a belépéskori státustényezők, míg a leginkább a Debreceni Egyetem közgazdasági és jogi karán érvényesült a belépéskori mutatók hatása a felsőoktatási szerkezetváltást megelőzően.

A karok között mutatkozó eltérések csupán felvetik a különböző mértékű intézményi hozzájárulás gyanúját, érdemes további elemzéseket folytatni ennek ellenőrzésére. A nagy volumenű adatgyűjtésekre és longitudinális elemzésekre

28 A Függelék 16. táblázatban azt látjuk, hogy az egyes, bemenetkor már meglevő erőforrások mennyire befolyásolják a jó teljesítményt. A kar vagy centrum környezete részéről akkor feltételezhető magas hozzájárulás, ha mínusz jelet látunk, vagyis a sikerhez kevéssé a korábbi erőforrások kerültek mozgósításra. A pozitív jel azt mutatja, hogy az előnyösebb társadalmi, lakóhelyi, gazdasági és középiskolai státus inkább elősegítette a tanulmányi sikert. Ha a táblázat egy cellájában megnevezünk egy csoportot, ez azt jelzi, ha egy csoporthoz tartozó hallgatók szignifikánsan felül vannak reprezentálva a kiemelkedő hallgatók között.

támaszkodó felsőoktatás-szociológiai szakirodalomban – mint láttuk – a magas intézményi hozzáadott érték prediktorai között elsősorban a hallgatók intergenerációs kapcsolatai szerepelnek.

Ebben a fejezetben a felsőoktatási intézmények hallgatói eredményességhez való hozzájárulásának kérdésén töprengve amellett érveltünk, hogy a felsőoktatás-kutatásban több figyelmet érdemel a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás feltárásának problémája, hiszen az, hogy a hallgatók belépéskor magukkal hozott tudásának, képességeinek, értékrendjének tanulmányi évek alatt történő formálódása nem egyforma mértékű az egyes intézményekben, intézményi egységekben, arra enged következtetni, hogy eltérő környezeti hatásnak vannak kitéve a hallgatók. Noha ezek a hatások a felsőoktatási évek alatt szerzett tapasztalatok összességéből eredhetnek, a nappali tagozatos képzésben még mindig a felsőoktatási intézmény formális és informális nevelő hatásának tudható be a változás. Az intézményi hozzájárulás kalkulálásához azonban nagymintás longitudinális adatbázisok többszempontú elemzése lenne szükséges. Munkánkban szerényebb célt tűzünk ki, s arra keressük a választ, hogy az intézményi társas kontextus vonásai milyen esetben válnak a hallgató számára hasznosuló erőforrásokká.

VI. A hallgatók akadémiai beágyazottsága

Mivel az előbbi fejezetben arra a következtetésre jutottunk, hogy a hallgatói előmenetelre gyakorolt intézményi hatás leginkább a felsőoktatási intézmény társas közegével való tartós érintkezés nyomására vall, a hallgató intézményi társadalomba való kapcsolódásának mintázatait keressük. A beágyazottság vizsgálatakor elsősorban a felsőoktatás társas közegéhez való kötődést kívánjuk feltárni. Azonban a felsőoktatási intézményekhez tartozó sokszínű társadalomból elsősorban a két hagyományos szereppartner, az oktatók és a hallgatók világához való kötődésre koncentráltunk. Ezért nem általában intézményi, hanem akadémiai beágyazottságról beszélünk, közben választ keresve arra is, hogy a vizsgált térség felsőoktatásában hol húzódnak az akadémiai közösség határai.

BEÁGYAZOTTSÁG AZ INTÉZMÉNY TÁRSADALMÁBA

Korábbi fejezeteinkben amellett érveltünk, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatalok vizsgálatában ki kell lépni a felsőoktatás-kutatás szakirodalmában uralkodó azon keretek közül, amelyekben csupán arctalan tömegként vagy érdekkövető piaci szereplőként beszélnek a hallgatókról. Nem gondoljuk termékeny és érvényes megközelítésnek azt a szemléletmódot sem, mely szerint a hallgatók lezárt, végleges diszpozíciókkal, s ennek megfelelően előre elrendelt sorssal rendelkeznek a felsőoktatásban. A tömegképzés hallgatója a tömeg része ugyan, azonban, még ha magányos is a tömegben, akkor sem kizárólag egyéni érdekeit követő racionális cselekvő. Ha látszólag el is tűnik az arctalan sokaságban, s nem vagy nemcsak az intézményi célok és a manifeszt tanterv szerint képez rajta lenyomatot a felsőoktatási intézmény környezete, hanem beágyazottságának irányától, mértékétől és minőségétől függően a közvetlen környezete által értelmezett célokat és normákat követi, közben maga is hozzájárul ezek újraalkotásához. Ilyen módon egyaránt vitatjuk tehát a felsőoktatáskutatásban domináns alul- és túlszocializált hallgatókép alkalmazhatóságát.

Nézetünk szerint a hallgatók felsőoktatásba lépése, tanulmányi orientációja, normákról és a többletmunkáról vallott felfogása, biztonságérzete és eredményessége azoktól a kapcsolatoktól, diskurzusoktól függ, amelybe beágyazódik. A beágyazottság eredetileg gazdaságszociológiából eredő fogalma Coleman társadalmi tőkekoncepciójának egyik fontos építőeleme. (Coleman, 1988; Granovetter,

1994; Szántó, 1994) Azt a mértéket és minőséget jelenti, ahogy az egyén a személyes kapcsolathálóiba illetve a tágasabb társas kontextusába bekapcsolódik. A beágyazottság granovetteri koncepciójából kiindulva jelen fejezetben egyrészt a hallgatók személyes kapcsolatai (relációs beágyazottság), az őket körülvevő kapcsolathálók struktúrája (strukturális kontextus), a tevékenységrendszerük beágyazottsága, valamint a környezetükben domináns értékek és normák hatása (kulturális beágyazottság) képezi vizsgálatunk tárgyát.

A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több dimenzióban vizsgáltuk, elsősorban az inter- és intragenerációs relációk viszonylatában, amelyben a kortárs kapcsolatok irányultsága, a beágyazódás ereje és multiplexitása kapott kiemelt figyelmet. A relációs dimenziók közül a következő az oktatóval kialakított kapcsolattartás jellege és mértéke volt. Az intézményi kontextusban kirajzolódó kapcsolathálók rendszere a strukturális beágyazódás mértékét és milyenségét jeleníti meg.

A tevékenységek területén történő beágyazottság vonatkozásában az egyetemen belüli és kívüli társas tevékenységek körét és egymáshoz való viszonyát vizsgáltuk, mert úgy fogtuk fel őket, mint centrifugális vagy centripetális erők vektorait. Mivel értelmezésünk szerint a hallgatói cselekvések és döntések a társas környezet és az egyéni diszpozíciók kölcsönhatásában formálódnak, megvizsgáltuk, hogy a relációs és strukturális valamint a tevékenységrendszer dimenzióiban mért akadémiai beágyazódás milyen összefüggést mutat a kulturális beágyazódással.

A jelzett dimenziókat képviselő különböző mutatók, az egyszerű korrelációs mintázatok arra vallottak, hogy a hallgatói beágyazottság sokszínű és sajátos összefüggésrendszert alkot, ezért beágyazottság-típusok kimutatását tartottuk indokoltnak. A beágyazódás individuális szinten megragadható dimenzióinak tekintettük a személyes kapcsolatok és a tevékenységrendszer szintjén vizsgálható intézményi kötődést. A típusok létrehozását klaszteranalízis segítségével végeztük el.[29] Majd ezekből a markánsan különböző arculatú típusokból kiindulva kerestünk választ a további kérdéseinkre, melyek elsősorban arra vonatkoztak, hogy az egyes hallgatói típusok hogyan simulnak bele (vagy lógnak ki) az intézményi társas kontextus kapcsolati szerkezetébe, cél- és normarendszerébe, közösségértelmezésébe, vagyis mi jellemzi a strukturális és kulturális beágyazottságukat.

A típusok között a legfontosabb szeparációs felületeket keresve kirajzolódtak előttünk a kapcsolati erőtér egyes dimenzióinak meghatározó tengelyei. Az intézményi keretek között végzett tevékenységek dimenziójában a típusok közötti legnagyobb eltérés a szakmai tevékenységekben való részvétel területén mutatkozott, míg a külső tevékenységekben a „bulizás" és a kirándulás terén. A külső munkavégzés vagy párhuzamos képzések végzése mérsékelten jellemző a vizsgált hallgatókra, ez nem képez jelentős szeparációs felületet.

29 A klaszteranalízishez felhasznált alapváltozók öt kérdéscsoportból származtak, melyek a hallgató intézményen belüli és kívüli tevékenységeire, a hallgatótársaihoz való viszonyulására, baráti kapcsolatainak tartalmára, a kapcsolathálójában jelenlevő pozíciókra és az oktatókkal kapcsolatos viszonyára vonatkoztak.

Sokkal fontosabb különbséget idéz elő a hallgatók között az, hogy a barátaikat az egyetemen vagy azon kívül szerezték. A barátság funkciói területén a legmarkánsabban az polarizálta az eseteket, hogy a hallgatókat közös intellektuális érdeklődés fűzi-e össze barátjukkal, valamint hogy baráti kapcsolataik képesek-e szolidaritást, segítségnyújtást eredményezni. A különböző társadalmi pozíciójú személyeknek a közvetlen kapcsolathálóban való előfordulása szempontjából mind a kör kiterjedtsége, mind pedig a megnevezett szereplők sorrendje határozottan eltérő típusokat tett megragadhatóvá. Az oktatóval való kapcsolattartás tekintetében az képezte a legerőteljesebb szeparációs felületet, hogy az interakciók, a megbeszélhető témák középpontjában a tananyag vagy a hallgató pályafutása, személyes sorsa áll-e.

Az alábbiakban az e téren legmarkánsabban eltérő hallgatói típusokat mutatjuk be az alapképzésben, majd a strukturális és a kulturális beágyazottság szempontjából is jellemezzük őket. Továbbá megvizsgáljuk, hogy a hallgatók tanulmányi biográfiája és társadalmi háttere milyen lenyomatot képez akadémiai beágyazottságukon.

KOLLEGIÁLIS BEÁGYAZOTTSÁGÚ HALLGATÓ

Kollegiális beágyazottsági típusúnak neveztük el azt a hallgatói kört, akiket az akadémiai társadalmon belüli szélesebb intergenerációs kapcsolatrendszerük különböztet meg hallgatótársaiktól. Ők azok, akikre – az egyetemi hagyományban használt – „kolléga/kollegina" megszólítás még többé-kevésbé vonatkoztatható az oktatókkal való kommunikációképességük alapján. A hallgatók valamivel több, mint negyede sorolható ide (28%).

Természetesen az intragenererációs beágyazottságuknak is vannak egyedi vonásai. A beágyazottság lényeges dimenziója az intragenerációs kapcsolatok iránya, minősége. Arra a kérdésre, hogy mennyire látja hasonlónak gondolkodását hallgatótársaihoz, ez a típus azt a választ adta, hogy lényegében igen nagy harmóniában van társas környezetével. Ez megerősít bennünket abban az előfeltevésünkben, hogy a hallgatók a közvetlen környezetükhöz tartozó hallgatókon keresztül állítják össze a hallgatótársadalomról alkotott általánosított képet, valószínűleg ez is hozzájárul ahhoz, hogy meghatározó mértékben magukhoz hasonlónak látják társaikat.

Az e típushoz soroltak azok közé tartoznak, akik barátaikat döntően az egyetemi, főiskolai keretek között szerezték. A barátságok funkcióit áttekintve a legjelentősebb eltérés a típusok közt abban mutatkozik, hogy a hallgatói barátságok mennyire korlátozódnak egy-egy kiemelt területre, vagy mennyire alkalmasak arra, hogy többféle szerepet töltsenek be egy hallgató életében. A kollegiális típus kitűnik azzal, hogy barátságai a leginkább multiplexek és szorosak, ugyanazon társakhoz fűződő kapcsolataik az élet többféle területén tűnnek tartalmasnak és hasznosnak. Nemcsak instrumentális, eszközjellegű kapcsolatokról van szó, amelyek révén beszerezhetők az intézményi tanulmányi és adminisztratív ügymenethez szükséges információk és segédeszközök, hanem az

interakcióknak intellektuális mélységük is van, melyből a felek közös érdeklődésének, gondolkodásának nyomaira valamint az egymás iránti szolidaritásra bukkanhatunk.

A barátság funkciói tekintetében a típusok között nincs különbség abban, hogy az interakciókban élen járnak a hallgatói szereppel, a tanulmányokkal kapcsolatos területek, azonban a társas érintkezés a többi területen nem egyformán van jelen a hallgatói kapcsolatokban. A kollegiális típus egyedi abban a vonatkozásban is, hogy nem a könyvek, jegyzetek cseréje az első számú közös tevékenysége barátjával, hanem a tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése, s csak ezt követi az eszközök cseréje. A hallgatók között a legnagyobb eltérések abban a tekintetben vannak, hogy közös kulturális érdeklődés kapcsolja-e össze őket, illetve mennyire alkalmas a barátságuk nem tanulmányi és szervezési jellegű segítségen túl más támogatás nyújtására.

A baráti kapcsolatnak a kollegiális hallgatótípus életében betöltött szerepét az jellemzi, hogy a baráti szolidaritás szükséghelyzetben, például betegség esetén előforduló különösen értékes megnyilvánulásai, valamint a tudományos problémákról folytatott beszélgetés a központi funkciókhoz jóval közelebb áll, mint a többieknél. E típus számára tehát nemcsak az természetes, hogy tanulmányi problémáit megbeszélje barátjával, és könyvet, jegyzetet kölcsönözzenek egymásnak, hanem az is, hogy betegség esetén meglátogassa, vagy a jövőterveit megossza és tudományos, közéleti és kulturális kérdésekről rendszeresen együtt elmélkedjenek. Általában barátaival tölti szabadidejét, rendszeresen együtt tanulnak, megbeszélik olvasmányélményeiket, sőt a művészeti kérdések is gyakori témái a beszélgetéseiknek. Ez a típus tehát a sokoldalú és erős baráti kapcsolataival emelkedik ki az alapképzéses hallgatók társadalmából.

A baráti kapcsolatok karaktere mellett a referenciacsoport arculatát rajzolja körül a kapcsolathálóban számon tartott jellegzetes társadalmi szerepet betöltő figurák előfordulása is, amely jól megkülönbözteti egymástól a hallgatói típusokat. A legnagyobbak a típusok közötti különbségek a diplomás, a doktorandusz, a vezető, a sikeres üzletember és a vallásos emberrel való kapcsolat terén. A kollegiális hallgatótípus jellemzője, hogy a kapcsolathálója egészében véve és minden pozícióra nézve kiterjedtebb az átlagosnál, sőt néhány szereplő tekintetében a legszélesebb. Ő tart számon a legtöbb doktorandusz, külföldön diplomát szerző, diplomáját külföldön értékesítő, vallásos és lelkész ismerőst. Értelmezésünk szerint e társadalmi szereplők gyakori előfordulása a hallgatói kapcsolathálóban speciális társas orientációra mutat, így a jellegzetes szereplőkkel tartott kontaktus és annak szorossága révén kitapintható kapcsolati orientációk alapján úgy tűnik, hogy e típus összeköttetései általános és kiterjedt karakterük mellett a tanulmányi mobilitásra és a vallási kötődésre ösztönző arculattal rendelkeznek. (Pusztai, 2009a)

Nemcsak a számon tartott szereplők létszámának típusok közötti összehasonlítása, hanem az azonos hallgatótípusok által említettek belső sorrendje is beszédes. A kollegiális típus nem tér el abban a többiektől, hogy a leggyakrabban említett szereplő nála is a diplomás ember, azonban a következő négy helyre a vezető beosztású, a doktorandusz, a sikeres üzletember, majd a vallásos

ember került. A többi hallgatótól való eltérést húzza alá az is, hogy a legritkábban említett szereplők között az illegális jövedelemből élő, az országgyűlési képviselő és a külföldön munkát vállaló szerepel. Az első öt leggyakrabban említett figura tehát arra vall, hogy e hallgatótípus számára a tanulmányok révén elérhető karrierre orientáló, valamint vallásosság mentén szerveződő kapcsolatok a legfontosabbak, a legritkábban említettek pedig azt sugallják, hogy vonatkozási pontként nem a tanulmányai eredményeiket az átlagostól eltérő mezőkben értékesítők, a határátlépők (országhatár, törvény alkotta határ és a magánembert a közéleti szereplőtől elválasztó határ) számítanak nekik. Hangsúlyoznunk kell, hogy e szereplőgárda összetételét és belső struktúráját elsősorban a hallgatói konstrukció termékének tekintjük, s nem a tényleges előfordulások valószínűségének kitapintása érdekében foglalkozunk vele, hanem a kapcsolatháló arculatának a hallgatói magatartásminták tekintetében mutatkozó orientáció szempontjából tulajdonítunk fontosságot.

A felsőoktatás bináris társadalmában az intergenerációs integráció a beágyazottság lényeges pillére lehet. Az oktatókkal kiépült kapcsolatokat tekintve a kollegiális típus egyrészt azzal emelkedik ki hallgatótársai közül, hogy nagyon intenzívek az oktatókkal – tananyagról, tudományos kérdésekről – folytatott nem tantermi diskurzusai, míg a többiek a tananyagról és tudományos témákról is csak ritkán váltanak szót oktatóikkal. Ebben mutatkozik meg az egyik legjelentősebb törésvonal a hallgatótársadalmon belül. Másrészt e típus sajátossága, hogy az oktatóval folytatott beszélgetések témái túlnyúlnak a tananyag és a tudományos témák keretein, s a közélet és a művészet kérdéseit is érintik, valamint a hallgató jövőjét, személyes pályafutását. Vagyis ennek a típusnak intellektuális és személyes kérdésekről is természetes az oktatójával kommunikálni, ami megint igen markáns eltérést idéz elő a többi csoporthoz képest, akik legfeljebb a hivatalos kommunikációig jutnak el. Alkalmanként a beszélgetés a magánéleti gondokra is kiterjed, ami a többi hallgató esetén csupán igazán elvétve fordul elő.

Összességében, ha az oktató-hallgató kapcsolat ügyfél-szemléletű karakterén túllépve teljesebb pedagógiai viszonyt feltételezünk, akkor ezt egyedül e típus tapasztalja meg a régió felsőoktatásában. Figyelemre méltó azonban, hogy a korántsem egységes háttérrel, felkészültséggel és haladási tempóval jellemezhető hallgatótársadalomnak ez az intergenerációs kapcsolattartásban kiemelkedően sikeres csoportja is csak nagyon ritkán jelezte, hogy előfordult vele, hogy oktatója szívességből a szervezett formákon kívül elmagyarázott neki valamit vagy más módon segítséget nyújtott neki a tanulásban. Úgy tűnik, hogy ebben a felsőoktatási térségben, ahol az alacsony státusú, hátrányos települési és demográfiai hátterű hallgatók aránya kiemelkedő, a felsőoktatás legfontosabb szereppartnerei nem nyújtanak több tanulmányi segítséget a hallgatóknak, mint máshol.

A felsőoktatási intézménybe való beágyazottság a hallgatók közösen végzett tevékenységein keresztül is megragadható. A közös tevékenységrendszer irányultságának és tartalmának összevetése alapján plasztikus és differenciált kép tárul elénk a hallgatók társadalmáról. A kollegiális típus egyetemen, főiskolán belüli tevékenységeit a szakmai orientáció uralja, hiszen igen gyakran vesz részt szakmai előadáson, konferencián, szakesten, szakhéten, s ezzel kiemelkedik

hallgatótársai közül, s még az igen aktív diákközösségi beágyazottságú (a következőkben bemutatásra kerülő) típust is kevésbé jellemzik ezek a tevékenységek.

Ezt követően a hallgatók elég gyakori intézményen belüli tevékenysége a közös szórakozás (nemcsak rendszeres látogatói az egyetemi buliknak, hanem alkalomszerűen bálokba is elmennek), bár ezekben a diákközösségi típus hallgatói az élenjárók. Ismét egyfajta intellektuális érdeklődésre vall, hogy a harmadik leggyakrabban jelzett tevékenységcsoportjukba az intézményi keretek között szervezett filmvetítésen, videózáson, filmklubon és kiránduláson való részvétel tartozik, amit ugyan csak alkalomszerű rendszerességgel végeznek, ám ezzel is kiemelkednek hallgatótársaik közül. Ha az egyetem szervezi, esetenként sportrendezvényen, színházban, táborban is megfordulnak, sőt ők azok, akik leggyakrabban felbukkannak az intézményi programkínálatban általában igen ritkán szereplő művészeti körön, tánckörön, zenekarban vagy énekkarban is.

A külső tevékenységeik is meglehetősen aktívak: abban hasonlítanak társaihoz, hogy ezek toplistájának élén az intézménytől független bulizás[30] és kirándulás áll, azonban az már egyéni vonásuk, hogy emellett legsűrűbben filmklubba vagy moziba és színházba, hangversenyre járnak. Intézményen kívüli tevékenységrendszerük a többi típusétól továbbá abban tér el, hogy mindegyiknél intenzívebben vesznek részt külső szakmai előadásokon, vallási programokon és művészeti köri tevékenységekben. Külső aktivitásuk néhány jellegzetes ponton meg is haladja a belsőt, mivel többet járnak az intézménytől függetlenül szervezett színházi programokra, hangversenyre, vallási kisközösségekbe,[31] rendezvényre és táborba, s valamivel gyakrabban látogatják a külső, mint az egyetemi szervezésű sportrendezvényeket, művészeti köröket (tánckör, zene- és énekkar), klubokat, filmvetítéseket, filmklubokat. Külső tevékenységeik tehát intellektuális orientációról árulkodnak.

E típus egy hajszálnyival gyakrabban jár külső buliba, szórakozni is, mint az intézmény által kínáltakra, azonban ennek gyakorisága messze elmarad a diákközösségi típusétól. Az erős kapcsolati beágyazottság mellett a szórakozásnak e kifelé való irányultsága a választás tudatosságát, reflektáltságát sejteti, s kevésbé kelti a sodródás benyomását. A szakmai előadásokat, konferenciákat, más felsőoktatási intézmények szakmai programjait is látogatja, de nem olyan mértékben, mint a saját intézményét. Emellett még megfordul külső bálon, de ritkábban, mint belsőn. Az egyetemen, főiskolán kívüli tevékenységei közé ritkán, de beletartozik a külső tanfolyamokon való részvétel is, azonban ebben nem élenjáró

30 A hallgatók által látogatott szórakozóhelyeken végzett etnográfiai kutatások szerint a bulizás gyűjtőfogalom, sokféle társas szabadidős tevékenység tartozik bele, melynek helyszíne és maga a tevékenység jellegzetes kulturális orientációt takar (Gál 2009). Murányi (2010) rámutat, hogy a hallgatói bulizást a negatív életesemények éppúgy valószínűsítik, mint a sikeres beilleszkedés.

31 A hallgatók vallásos ifjúsági közösségeivel kapcsolatos kutatásaink azt mutatták, hogy ezek a közösségek nemcsak a formális és informális tanulás terepei, hanem olyan sajátos kapcsolatrendszert alkotnak, amelynek tagjai hathatósan formálják egymás értékpreferenciáit, magatartásmintáit, tevékenység- és szokásrendszerét. (Pusztai et al., 1999; Pusztai, 2004; Hámori, 2008; Pusztai, 2009a; Dusa, 2009; Kapocska, 2010)

ez a hallgatótípus. Elmondható még róla, hogy a leggyakrabban végez munkát a tanulmányai mellett. Ez viszont ritkán jelent nagy terhelést, s döntően alkalmi jelleggel történik. Összességében egy aktív, külső-belső közösségekben résztvevő, széles érdeklődésű és leginkább intellektuális kapcsolatokat kereső hallgató képe bontakozik ki előttünk ebben a beágyazódás-típusban. Vagyis kimondhatjuk azt, hogy e típus hasonlít leginkább a tradicionális hallgatóeszményhez, de nem azonos azzal, inkább annak egy posztmodern, mindent kipróbáló, de teljesen el nem köteleződő változataként értelmezhető.

DIÁKKÖZÖSSÉGI BEÁGYAZOTTSÁGÚ HALLGATÓ

Az intragenerációs beágyazottság dimenziójában elsőként a hallgatótársakhoz való szemléletbeli hasonlóságot vizsgálva e típus azzal tűnik ki, hogy a legnagyobb fokú társas harmóniáról ad hírt. A vizsgált hallgatók alig több mint egyötödét kitevő diákközösségi típushoz tartozók barátaik többségét a felsőoktatási intézményben találták meg. A barátságok funkcióit tekintve e típus kapcsolatai a szimplex-multiplex tengelyen jóval közelebb állnak az utóbbi pólushoz, hiszen nem egy területre korlátozódnak, hanem tanulmányi, szervezési, személyes, szabadidős és segítő szerepet töltenek be életükben. E hallgatótípus sajátossága az, hogy barátságai multiplexek és szorosak, azonban az előző típushoz képest néhány, főként – olvasmányélményeket, tudományos kérdéseket, művészetet érintő – intellektuális területekhez kötődő közös érdeklődés és a közös tanulás tekintetében kevésbé teljesek.

A barátság funkciói tekintetében a diákközösségi beágyazottságú típus ahhoz a népes táborhoz tartozik, amely elsősorban a tanulmányok szervezésével kapcsolatos feladatot rendel a barátsághoz, s azt a taneszközök, tanulási segédanyagok cseréjének csatornájaként alkalmazza leggyakrabban. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a tanulmányokkal kapcsolatos problémáiknak megbeszélése is gyakorlatiasabb színezetet kap ezekben a relációkban. A hallgatók e típusát az előző típustól az választja el, hogy a közös kulturális érdeklődésük nem olyan intenzív, sőt a tanulmányi és közéleti, intellektuális eszmecsere funkcióiban a következőkben bemutatásra kerülő mikrokörnyezeti beágyazottságú hallgatók barátságai is maguk mögött hagyják.

A diákközösségi beágyazottságú típus számára tehát nemcsak az számít természetesnek, hogy könyvet, jegyzetet kölcsönöznek egymásnak és a tanulmányi problémáikat valamint jövőterveiket megosztják barátjukkal, hanem kapcsolataik sajátos vonása, hogy a közös szabadidős programoknak az átlagosnál előkelőbb pozíció jut. A nehéz helyzetben tanúsított szolidaritás fontossága emiatt a kollegiális és a mikroközösségi típushoz képest kissé hátrébb szorult a közös tevékenységek rangsorában, igaz, még mindig a központi funkciók közé sorolódik.

Kevésbé jellemző, de időnként megesik, hogy beszélgetéseik során a tanulmányokhoz nem tartozó, főként közéleti témák is megtárgyalásra kerülnek, bár e fogalom értelmezése nyilván jelentős egyéni és közösségi változatokat mutat. Noha a kollegiális típushoz képest e típusról kevésbé állíthatjuk, hogy ezek a ba-

rátságok a hallgatói élet összes területén jól funkcionálnak, a tanulmányi, a szabadidős és a szolidaritási komponensek lényegében jól működnek, hiszen gyakran töltik együtt a szabadidőt, betegség esetén általában van, aki érdeklődjön a hallgató iránt vagy meglátogassa. Gyakran előfordul, bár nem általános, hogy együtt tanulnak. Az intellektuális témák terén kissé visszafogottabban funkcionálnak ezek a szövetségek, nem olyan gyakran, mint a kollegiális és a mikroközösségi típus, de azért megbeszélik olvasmányélményeiket vagy tudományos témákat, igaz, művészeti kérdések ritkán kerülnek terítékre. Összességében sokoldalú és erős baráti kapcsolatok jellemzik a diákközösségi típust, s a tevékenységrendszerével összevetve úgy tűnik, hogy igényeinek jelentős mértékben megfelelnek.

A baráti kapcsolatok funkcióit áttekintve a kapcsolatháló összetételével foglalkozunk, azaz hogy milyen jellegzetes társadalmi szerepet betöltő figurákat tart számon a hallgató. A diplomás barát a kollegiális típussal megegyező sűrűségben fordul elő náluk, a vezető, a sikeres üzletember, a munkanélküli, az illegális jövedelemből élő és az országgyűlési képviselő pedig e típus kapcsolathálójában a leggyakoribb. Emellett kapcsolathálójuk egészében véve és minden pozícióra nézve is kiterjedtebb az átlagosnál. A nagyon sikeres karriert befutó és nagyon sikertelen társadalmi szereplők gyakori előfordulása a hallgatói kapcsolathálóban speciális, gyakorlatias kapcsolati orientációra mutat, e típus összeköttetései alapján feltételezhető, hogy a sikeres munkába állásra ösztönző impulzusokhoz jut a hallgató, s az is, hogy ezt a magatartásmintát keresi kapcsolataiban.

A számon tartott szereplők előfordulásának összevetése mellett az említettek belső sorrendje is árulkodó. A diákközösségi típus, akár a többiek, a leggyakrabban diplomás embert nevez meg a baráti köre tagjaként, azonban a következő négy helyre a vezető beosztású, a sikeres üzletember, a munkanélküli majd a doktorandusz kerül, amiben jól megmutatkozik a kollegiális típustól eltérő, inkább a gyakorlati élet felé mutató társas orientáció. Az első öt leggyakrabban említett szereplő összetétele azt sugallja, hogy e hallgatótípus számára rendkívül fontosak a munkában elérhető karrierre orientáló kapcsolatok, de a külföldre vonzó és a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatok tekintetében is megelőzi a mikroközösségi és az izolált típust, amit valószínűleg inkább rendkívül sokszínű és kiterjedt tevékenységrendszerének köszönhet.

Az oktató-hallgató kapcsolatok sokoldalúságát tekintve e típus nemcsak a kollegiális, hanem a mikroközösségi típus mögé is szorul. Kapcsolattartásának intenzitása is jóval gyengébb a kollegiálisnál, s valamivel még a mikroközösségi típusnál is lazább. Ritkán beszél oktatóival az órákon kívül, akkor is szinte kizárólag tananyagról, s csak elvétve fordul elő, hogy ezen kívül más témákról, közéleti kérdésekről, esetleg a hallgató jövőterveiről váltsanak szót. Valószínűnek tartjuk, hogy a hallgató e témákat is inkább gyakorlati, mint elméleti szempontból járja körül. Emellett az oktatóival folytatott beszélgetései nem érintik sem az irodalmi, sem a művészeti témákat. A magántermészetű problémáit kifejezetten elhallgatja e beszélgetésekben, s tanulmányi segítséget sem kap. Ez a hallgatótípus úgy érzékeli, hogy személyesen az ő pályafutását nem kíséri figyelemmel semelyik oktatója sem, velük való kapcsolata leginkább ügyfél-jellegű. Az e típusba sorolható hallgató akadémiai közösség-felfogásába nem is igazán tartozik bele az oktató.

A felsőoktatási intézményen belüli tevékenységeit tekintve a diákközösségi típust elsősorban társasági orientáció jellemzi, leggyakrabban az egyetemi, főiskolai bulikban, közös szórakozásokban vesz részt, s kiemelkedik a bálok iránt mutatott érdeklődésével is, sőt e rendezvények törzsgárdáját képezi. Emellett a szakmai előadások és a szakestek aktív látogatója, de ebben elmarad a kollegiális típus mögött. Ő tehát az, akit a felsőoktatási intézmény programkínálatából a leginkább a szórakozási lehetőségek szólítanak meg, kiemelkedik hallgatótársai közül a bulik, bálok, klubok és a sportrendezvények legaktívabb látogatásával. Ezt követően ritkábban kirándulni és filmvetítésre jut el, de csak elvétve megy az egyetem, főiskola szervezésében színházba, hangversenyre, táborozni vagy művészeti- és tánckörbe, zene- és énekkarba, az itt tartott vallási rendezvényeket pedig kifejezetten kerüli.

A külső tevékenységek terén a diákközösségi beágyazottságú típus hallgatói a legaktívabbak. Messze kiemelkedő intenzitással vesznek részt intézményi szervezéstől független bulikon is. A bulizás mellett kirándulni mennek leggyakrabban az intézménytől függetlenül, azonban emellett a bálok és sportrendezvények érdeklik őket leginkább. Ritkábban járnak el színházba, hangversenyre, filmklubba vagy moziba, táborba és klubba, de ez irányú külső aktivitásuk is jelentősebb hallgatótársaikétól. Elvétve részt vesznek külső szakmai előadásokon, művészeti köri tevékenységekben, vallási programokon, de a kollegiális típust ebben nem érik utol. Az intézményen kívüli aktivitásuk jelentősen meghaladja még az igen intenzív belső tevékenységrendszerüket is, sokkal többet járnak az intézménytől függetlenül szervezett kirándulásokra, s gyakrabban mennek színházi programokra, hangversenyre, táborba, sportrendezvényre és moziba. Valamivel nagyobb hajlandósággal, de ritkán látogatják a külső, mint az egyetemi szervezésű művészeti köröket (tánckör, zene- és énekkar), vallási rendezvényeket, klubokat, bálokat. A szakmai előadásokra, konferenciákra, más felsőoktatási intézmények szakmai programjaira csak elvétve jutnak el, de benézegetnek külső szakestekre is. Összességében aktív, élménycentrikus, erősebben kifelé mutató tevékenységrendszer jellemzi e típust. A diákközösségi hallgatótípus egyetemen, főiskolán kívüli tevékenységei közé alkalomadtán belefér egy-egy külső tanfolyam, a vizsgált típusok közül leggyakrabban ő jár ilyesmire, s ritkán, de munkát is vállal a tanulmányai mellett. A kapcsolatok kiterjedtsége itt felülírja azok tartalmi gazdagságát.

MIKROKÖZÖSSÉGI BEÁGYAZOTTSÁGÚ HALLGATÓ

A felsőoktatási beágyazódás szempontjából a hallgatótársakhoz fűződő intragenerációs kapcsolatok lényeges jellemzőjének tartjuk azt, hogy a nagyon gyakori mikroközösségi típus (a vizsgált hallgatók 37%-a) is döntően hasonlónak véli gondolkodását hallgatótársaiéhoz, vagyis lényegében harmóniában él környezetével. Barátságai is egyetemi környezetben kötődtek, vagyis ezek inkább befelé vonzó erőkként hatnak rá. A barátságok sokoldalúságát tekintve ez a típus a diákközösségi és a kollegiális beágyazottságúak között helyezkedik el, a funkciók

széles körét rendeli a barátsághoz, azonban másféle intenzitással kötődik barátaihoz, mint a diákközösségi típus. A mikroközösségi típus barátságai multiplexek, s nemcsak instrumentálisak, hanem a diákközösségiekhez képest jobban kitapintható a kapcsolataik intellektuális és érzelmi tartalmassága.

A barátság funkciói között az interakciókban itt is prioritást élveznek a hallgatói szereppel, a tanulmányokkal kapcsolatos területek. Emellett, ha nem is olyan mértékben, mint a kollegiális beágyazottságúaknak, e típusnak is jellemző vonása az intellektuális tartalmú kommunikáció, amiből arra következtethetünk, hogy közös közéleti és kulturális érdeklődés is összekapcsolja a barátokat. A barátságnak e hallgatótípus életében betöltött sokoldalú szerepét az jellemzi, hogy a jövőre vonatkozó tervek megtárgyalása, a betegség esetén megnyilvánuló baráti szolidaritás is különösen gyakori, azonban árnyalatnyival kisebb fontosságot kapnak a közös szabadidős szórakozások és a közös tanulás. A kollegiális típustól lemaradnak, de a diákközösségieket megelőzik abban, hogy mennyire érzik sokoldalúnak barátságaikat.

A kapcsolathálójukban számon tartott jellegzetes társadalmi szerepet betöltő figurák előfordulása szerint e típus jóval szűkebb körű kapcsolatokkal bír, mint az előző kettő. Kizárólag a diplomás emberek terén rendelkezik széles körű kapcsolatokkal, a többi szereplő csak ritkán tartozik a baráti köréhez. Viszonylag gyakran tesznek említést vallásos vagy munkanélküli emberhez való kötődésről, közvetlen környezetük második és a harmadik leggyakoribb szereplői tartoznak ezek közé. Ritkán, de kapcsolatban állnak vezető beosztásúval, sikeres üzletemberrel és doktorandusszal, azonban a külföldön diplomát szerző személyt, illegális jövedelemből élőt és lelkészt csak elvétve jeleznek, országgyűlési képviselővel és diplomáját külföldön értékesítővel pedig lényegében nem tartanak fenn kapcsolatot. E hallgatótípusra jellemző kapcsolatháló tehát egyrészt szűk körű, másrészt kisebb horizontú, mint azt a diákközösségi típusnál láttuk, azonban irányultsága a tanulmányi orientáció nyomait hordozza. A vallásosakat számon tartja, de a tevékenységrendszeréből hiányzó vallásos alkalmakkal kapcsolatos aktivitása arra vall, hogy ebben az irányban is inkább csak érdeklődő, mintsem a kapcsolatháló tagja lenne.

Az intergenerációs integráció tekintetében ez a típus is ahhoz a döntő hallgatói többséghez tartozik, amelynek rendkívül szűkkörű kapcsolatai vannak oktatóival. Valamivel intenzívebbek ugyan ezek a kapcsolatok, mint a diákközösségi típusé, azonban a különbség majdnem elhanyagolható. Baráti kapcsolatainak intellektuális igényességét tekintetbe véve ezt meglepőnek tartjuk, hiszen az érdeklődés – úgy tűnik – megvan, valószínűleg alkalom nem adódik erre. Az órákon kívül ritkán folytat beszélgetést oktatóival a tananyagról és tudományos kérdésekről, esetleg a tananyagon kívül más témákról, nagyritkán közéleti kérdésekről, s elvétve fordul elő, hogy keres és talál olyan oktatót, akivel jövőterveiről tud beszélni. Az oktatóval szóba hozható témák közül kimaradnak az irodalmi, művészeti kérdések, a magántermészetű problémák és a konkrét tanulmányi segítségnyújtás. A hallgatók e típusa is úgy véli, hogy pályafutására lényegében nem figyelnek oda oktatói.

A mikroközösségi típus felsőoktatási intézménybe való beágyazottsága a közösen végzett tevékenységek tükrében meglehetősen passzív, általános, gyakori tevékenységeiről nem is tudunk. Nagyon ritkán megy el a szakestekre, eljut egyetemi, főiskolai bulikba, vagy résztvevője a szakmai előadásoknak. A visszahúzódó részvétel mellett feltűnik, hogy tevékenységei gyakorisági listáját nem az általánosan népszerű bulizás vezeti. Elvétve részt vesz bálon, egyetemi, főiskolai kiránduláson, filmklubon. A beágyazottságnak nyilvánvalóan nem használ, hogy ezeken a tevékenységeken kívül semmi másban nem vesz részt: nem jelenik meg egyetemi, főiskolai klubban, sportrendezvényen, táborokban, színházlátogatáson, kizárt, hogy benézzen művészeti és tánckörre, zene-, énekkarra vagy vallási rendezvényre. Tevékenységrendszere gyakorlatilag elégtelen az intézményi közösséghez való komolyabb odatartozás kialakítására. Természetesen az adatok alapján nem világos, hogy nem mutat érdeklődést, nincs kínálat a kampuszon, nem tud a kínálatról, vagy az nem felel meg neki.

A külső tevékenységei a belsőnél is passzívabbak. A leggyakrabban ő is bulizni jár, s ezt árnyalatnyival gyakrabban teszi az intézményen kívül, mint belül, vagyis más típusú szórakozást vagy más társaságot keres. Moziba és kirándulni is elmegy elvétve az intézménytől függetlenül, azonban alapvető vonása, hogy inkább elzárkózik a társas tevékenységektől. Összességében tehát szűk, zárt baráti és ismerettségi kör jellemzi, barátságai ugyan többé-kevésbé sokoldalúak és elmélyültek, de mind az intézményen belül, mind azon kívül viszonylag passzív.

A „LÁTHATATLAN" HALLGATÓ

Tipológiánk utolsó kitapintható csoportja, a viszonylag ritka – a hallgatók egyhetedét kitevő – izolált típus[32] sajátossága, hogy az intragenerációs kapcsolatok terén világlátása, értékrendje tekintetében legkevésbé érzi magát hasonlónak a társaihoz. Barátai többségét nem az egyetemen találta meg, hanem az iskolai pályafutás korábbi lépcsőfokain, az interneten vagy más szabadidős tevékenységek közben. Ezek után nem meglepő, hogy barátságai komplexitása igen alacsony szintű, ezen a téren az összes többi típus messze maga mögött hagyja. Az ő esetében ugyanis nemcsak funkcionális, hanem merőben alkalmi kapcsolattartásról beszélhetünk. Az izolált típus barátságai az esetenkénti taneszközcserére szimplifikált instrumentális kapcsolatok. Amellett, hogy alkalmanként könyvet és jegyzetet kölcsönöznek egymásnak, a tanulmányi problémákat is csupán szórványosan tárgyalják meg, s gyaníthatóan ez behatárolja ezek mélységét is. Emellett elvétve más témáról, jövőtervekről és közéletről is szó esik, de e típus még a szabadidejét is csak nagy ritkán tölti barátaival.

A kapcsolatok tartalma ezzel ki is merül, a személyes támogatás és az intellektuális kölcsönhatás teljes mértékben hiányzik belőlük. E hallgatók lénye-

32 A címben használt metaforikus kifejezés eredeti, teljes változata – „láthatatlan és hallhatatlan" hallgató – Astin (1984) szellemes megfogalmazása.

gében soha nem tanulnak együtt barátaikkal, nem érdeklődnek vagy látogatják őket betegség esetén, s nem folytatnak diskurzust velük sem tudományos kérdésekről, sem olvasmányélményeikről, az pedig végképp kizárható, hogy művészeti kérdés kerüljön említésre beszélgetéseikben. Az e típushoz tartozó hallgatók összefoglalóan maguk is úgy nyilatkoznak, hogy barátságaik szűk repertoárral rendelkeznek.

A kapcsolathálójukban számon tartott jellegzetes társadalmi szerepet betöltő figurák elsősorban nagyarányú hiányukkal jellemzik e típust. Noha már legalább harmadik éve a felsőoktatás hallgatói, csak ritkán rendelkeznek diplomás baráttal. Van viszont néhány munkanélküli barátjuk, elvétve felbukkan egy-egy vallásos, doktorandusz, vezető beosztású vagy sikeres üzletember barát. A többi pozícióhoz tartozó (külföldön diplomát szerző, lelkész, illegális jövedelemből élő, külföldön dolgozó diplomás és képviselő) nincs a köreikben, noha lehetne színes a kapcsolathálójuk, mivel barátaikat nyilatkozatuk szerint jórészt a felsőoktatási intézményen kívülről szerzik. Nemcsak nagyon szűk körű kapcsolatokkal rendelkeznek, hanem a gyakorisági rangsor elején álló kapcsolatok irányultsága is bizonytalan orientációra vall, gyakoriságuk pedig olyan ritka, hogy semelyik irányban sem lehet határozott beágyazottságról beszélni.

Az oktatókkal kialakított kapcsolataik tekintetében sem merül fel a beágyazottságnak az a szintje, amitől valaki weberi értelemben egy viszonyrendszer tagjának számítható. Nemcsak hogy ahhoz a túlnyomó hallgatói többséghez tartoznak, amelynek nagyon szűkkörű kapcsolatai vannak oktatóival, hanem lényegében a tömeges vagy csoportos – persze természetesen a hallgatói megjelenéstől függő – tantermi helyzeteken túl ez a viszony csupán arra szorítkozik, hogy elvétve a tananyagról is szót váltsanak oktatóikkal. Ezen túlmenően lényegében soha nem beszélnek velük más témákról, közéleti kérdésekről, jövőterveikről, szépirodalomról, sőt valószínűtlen dolog a számukra magánjellegű problémákkal oktatóhoz fordulni. Az alapképzéses tanulmányaik végéhez közeledve még semelyik oktató részéről nem tapasztaltak személyes odafigyelést, s személyre szóló tanulmányi segítséget sem tananyaggal kapcsolatos probléma esetén.

A tevékenységstruktúra felől közelítve sem beszélhetünk a láthatatlan hallgató felsőoktatási intézménybe ágyazottságáról. A felsorolt tevékenységek felében soha nem vesz részt, a többiben pedig legfeljebb elvétve. Ez utóbbiakra példa a szakest, az egyetemi, főiskolai buli, ahová nagyon ritkán, de eljut. Elenyésző mértékben jelenik meg szakmai előadásokon, bálon, kiránduláson és filmklubon, viszont kizárható a jelenléte az egyetemi, főiskolai klubokban, sportrendezvényen, táborban, színházlátogatáson, művészeti körben vagy vallási alkalmon. A passzivitás ilyen mértéke már nem magyarázható az intézményi kínálat szűkösségével.

Külső tevékenységei árnyalatnyival kevésbé passzívak a belsőnél, és a mikroközösségi típus külső elfoglaltságainál, tehát „láthatatlanságuk" elsősorban az intézményen belüli izoláltságként írható le. Leginkább ő is bulizni jár, emellett elvétve kirándulásra, sportrendezvényre, bálra vagy filmvetítésre, azonban ezek olyan ritkák, hogy csupán alkalmi interakciókat tesznek lehetővé.

Összefoglalva a hallgatói beágyazottság típusai markánsan eltérnek egymástól. Ha az intézmény társadalmába való beágyazódást vagy az abból való „kilógást" egy kontinuum két pólusa között helyezzük el, akkor az intergenerációs (kollegiális) beágyazottságú a leginkább, az izolált a legkevésbé beágyazott, a széles diákközösségi és a szűkkörű mikroközösségi intragenerációs típus pedig középtájon helyezkedik el. Azonban az eltérések nem csupán kvantitatívak, hanem eltérő preferenciák, életfelfogás, igényszint tükröződik bennük. Vajon miben gyökereznek ezek a különbségek?

A hallgatói beágyazottságtípusok kapcsolati biográfiájának további jellemzői után kutatva azt tapasztaltuk, hogy ezek nem a társadalmi státussal függnek össze (F. 17. táblázat). A kollegiális és a láthatatlan típushoz tartozók körében kissé nagyobb arányban vannak felsőfokú végzettségű szülők gyermekei (30–32%). A diákközösségiek között felülreprezentáltak a falusi hallgatók, a mikroközösségiek között a kisvárosiak. A láthatatlanok között valamivel több a helyi, nagyvárosi. A nők között kevéssel többen vannak a mikroközösségiek, a férfiak között pedig a diákközösségiek. A nem-tradicionális hallgatói csoportok nem egyformán helyezkednek el, hiszen egyes esetekben az erősebben beágyazottak (pl. vallási nagyközösséghez[33] tartozók, kisebbségi helyzetben élők), más esetekben a gyengébben beágyazottak (pl. egykori szakközépiskolások) közé kerülnek (F. 18. táblázat). Ez természetesen azt is megerősíti, hogy a kutatók által nem-tradicionális hallgatóként aposztrofált – s felsőoktatási megjelenésükben valóban közös jellemzőkkel bíró – csoportok között óriási különbségek vannak.

A hallgatói kapcsolatok korábbi mintázatait áttekintve meg tudjuk erősíteni Granovetter (1994) azon tézisét, mely szerint a korábbi kapcsolatok története erős és tartós lenyomatot képez a későbbiekre. Az, hogy a középiskoláskori beágyazódás (a társakhoz és a tanárokhoz való viszony) erősen rímel a felsőoktatási beágyazódás mintázataira, a hallgatói konstrukció eredményének is betudható, azonban a szülőkkel való kapcsolattartás középiskolai és felsőoktatási évek alatti tartalmát elemezve fény derült arra, hogy a különböző hallgatói beágyazódástípusoknak ebben a vonatkozásban is markánsan eltérő vonásai vannak.

Az intergenerációs tekintetben jól beágyazódó (kollegiális típusú) hallgatóra a szülőkkel való kapcsolatában is a sokoldalúság és a legerősebb intenzitás volt jellemző. Ez a hallgatótípus tapasztalhatta leginkább a gazdag közös tevékenységrendszerre koncentráló, önállósító nevelést.[34] E nevelési stílus legfontosabb pillérei a kontaktus ápolása, a gyakori kommunikáció, a kulturális és közéleti témákról is szóló eszmecsere, a közös szabadidős programok. Jelenleg is ezen a téren erős a kapcsolatuk. Egy területen gyengült meg a szülők nevelési aktivitása a középiskolai korszakhoz képest: a középiskolás évek alatt még tájékozódtak gyermekük szabadidejének eltöltéséről, a felsőoktatási évek alatt viszont már nem. Amikor e hallgatótípus intézményen kívüli kapcsolatairól és tevékenységéről

33 Ebben a kategóriában a rendszeres templombajárókat jelenítjük meg.

34 A szülőkkel való kapcsolattartás szempontjából korábbi tanulmányainkban tanulótípusokat különítettünk el, ezek alapján önállósító, munkáltató, konzultáló, összefogó és beszélgető típusba soroltuk a diákokat. (Pusztai, 2009a)

ejtünk szót, ezek jelentős részét a családi kötelékben képzelhetjük el, más része önálló döntésen alapuló tevékenységekhez kötődik.

A széles intragenerációs, diákközösségi kapcsolatokkal rendelkező hallgatók szülei a praktikus, kontrolláló nevelési stílus szerint foglalkoznak gyermekeikkel. E nevelési stílus állandó vonása, hogy a hallgatót nagyon intenzíven bevonták és bevonják a ház körüli munkákba még a felsőfokú tanulmányai alatt is. Emellett a szabadideje eltöltéséről is tájékozódnak, valamint erősen figyelemmel kísérik a tanulmányi munkáját. Feltűnő, hogy a barátairól csak az utóbbi, felsőoktatási években érdeklődnek, ami arra vall, hogy a szülő a kontrollt újabb területekre terjeszti ki, ám lehet, hogy ezt nem a nevelési stílus változásával magyarázhatjuk, hanem az okozza, hogy egy átlátható lokális közösségből került ki a hallgató.

A szűkkörű intragenerációs, mikroközösségi kapcsolatokkal rendelkező hallgató meghatározó családi élménye a befektető típusú nevelési stílus, melyben az a leginkább hangsúlyozott tény, hogy a szülők a korábbi és mostani tanulmányai alatt anyagilag támogatták a hallgatót. Emellett a többiekhez képest lényegesebb elemnek tűnik, hogy a szülővel való kapcsolat egyik központi eleme a folyamatos ösztönzés, bátorítás, amit a tanuláshoz a szüleitől kap, miközben csak a felsőoktatási évek alatt vált hangsúlyossá a tanulmányairól való érdeklődés. Ennek alapján a hallgató intézményen kívüli kapcsolatrendszerében és tevékenységében nem tűnnek számottevő elemnek a családi kötöttségek.

Az izolált, „láthatatlan" hallgatók kontaktusai családjukkal is számottevően ritkábbak. A szülői tevékenységek sorrendjében a többieknél fontosabbak közé kerül az anyagi támogatás és a munkába való bekapcsolás. Még abban is a legutolsó helyre kerülnek, hogy milyen sűrűn nehezteltek rá a szülei, azonban az otthoni munkaterhek képezhetnek kifelé vonzó erőt a felsőoktatási kapcsolatrendszerből.

A családi kapcsolatok után az önkéntes közösségi tagság megléte vagy hiánya is fontos jellemző lehet. A kollegiális típusú hallgatók kiterjedt önkéntes szervezeti beágyazottsága nyomatékosítja a kapcsolatrendszer és a tevékenységrendszer terén tapasztaltakat. Minden negyedik kollegiális hallgató tartozik vallási kisközösséghez, s minden ötödik valamilyen civil szervezethez. Megerősítve a korábbi kutatási eredményeket, melyek szerint az ifjúság erősen távol tartja magát a közélettől, s főleg a szervezett politizálástól, ebben a viszonylag intenzív önkéntes szervezeti beágyazottságú típusban is nagyon ritka a politikai szervezeti tagság (6%). Ugyanúgy az érdekképviseleti tagság – noha átlag fölötti – is mindössze 8%-os. A tudományos egyesület tagság is csak relatíve magas (ugyancsak 8%). A kollegiális hallgatók között kétszer annyian tagok kulturális vagy hagyományőrző csoportokban és karitatív szervezetekben, mint a teljes hallgatói mintában összesen, mégis elenyészően kevesen vannak.

A diákközösségi, széles intragenerációs beágyazottságú hallgatók közül minden ötödik a tagja vallásos kisközösségnek. A diákközösségi hallgatók között nagy arányban jelenlevő falusi, kisebbségi és népegyházi vallásosságú hallgatók alacsonyabb arányban tartoznak vallásos ifjúsági körökhöz, közösségekhez, mint a kollegiális hallgatók. Korábbi kutatásaink során is tapasztaltuk, hogy élesen elválnak egymástól a tradicionális vallásgyakorlattal és a megújult, kisközösségi vallásossággal rendelkező ifjúsági csoportok. (Pusztai, 2009a)

Szintén egyötödük sportegyesületi tag, minden hatodik pedig aktív szurkolóköri tag. Gyakorlatias orientáltságukhoz híven ebben a hallgatói csoportban átlagon felüli mértékben érdekeltek a munkakeresés szervezett formái iránt, hiszen minden hatodik idetartozó tagja valamilyen ezzel foglalkozó szervezetnek.

A mikroközösségi, szűkkörű intragenerációs beágyazottságúak a barátság mellett nem vállalnak fel más kötöttséget, legkevésbé részesednek a hallgatók között legnépszerűbb vallási kisközösségekben, s a karitatív egyesületektől is távol tartják magát. E típus egyedül a közvetlen pályakezdés sikeréért képes valamennyire elköteleződni, az izolált hallgatókat meghaladóan tagja valamilyen munkaközvetítő szervezetnek. Az intézményi szempontból vizsgálva egyértelműen izoláltnak minősített hallgató viszont több karitatív, vallási, sport- és civil kör tagja, mint szűkkörű mikroközösségi, megerősítve azt a korábban leírt véleményünket, hogy „láthatatlansága" elsősorban a felsőoktatási közösségének szól.

AHÁNY KAMPUSZ, ANNYI TÍPUS?

Elméleti koncepciónk szerint, míg a személyes kapcsolatháló erős és közvetlen befolyással bír a felsőoktatásba lépés utáni hallgatói cselekvésre és döntésekre, addig a strukturális beágyazottságnak közvetett, azonban döntő hatása van. Egyrészt ugyanis a személyes kapcsolatok alkotta hálózatokból – akár az intézményes kereteken belül, akár azon kívül – létrejövő struktúra vonásai tovább színezik az alaptípusokat, másrészt pedig befolyásolják az adott keretek között elismertnek tekintett értékek és normák érvényességét, azaz a beágyazódás kulturális komponensének készítik elő a talajt.

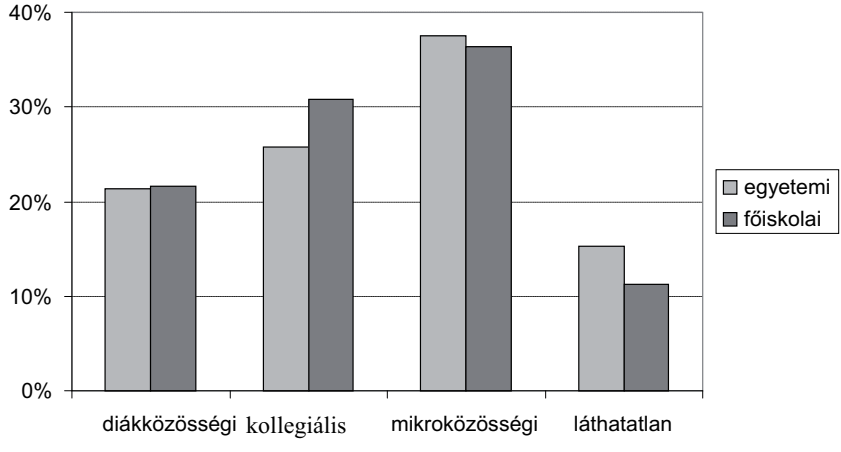
A különböző beágyazottság szerinti típusok aránya eltérő az egyes kari kontextusokban. A kollegiális típus a leggyakrabban a kisebbségi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézményekben és karokon található (legalább a hallgatók kétötöde tartozik ide), a legritkábban az egészségtudományi valamint a gazdasági- és vidékfejlesztési karon (12-13%). A diákközösségi típus a leggyakrabban a gazdasági karokon valamint a főiskolai természettudományi képzésben fordul elő (mintegy egyharmados arányban), néhány – hagyományosan a pedagógusképzésre szakosodott – főiskolai környezetben viszont ez a legritkább (10–12%-os arányú). A mikroközösségi típus elterjedtsége az egészségtudományi, gazdaság- és vidékfejlesztési valamint az egyik kisvárosi főiskolai karon meghaladja a hallgatók ötven százalékát, a kisebbségi intézmények legnagyobbikaiban viszont arányuk nem éri el az egyötödöt. Az izolált hallgatók aránya az informatikai, műszaki és közgazdasági egyetemi képzésben magasabb egyötödnél, míg három, szociálisan széles merítési bázissal rendelkező főiskolán és három egyetemi (a gazdasági és vidékfejlesztési, természettudományi és jogi) karon nem éri el az egytizedet. Láthatjuk, hogy egyrészt a képzési ág, másrészt az intézmény múltbeli státusa is felmerülhet magyarázatként, azonban a tendenciák nem egyirányba mutatnak. Mivel nem ezen intézmények vagy karok hallgatóinak jellemzőit szeretnénk leírni, hanem a hallgatói beágyazódásnak a pályafutásra gyakorolt hatásával foglalkozunk, nem szükséges megállnunk annál a

következtetésnél, amelyet a diszciplináris szocializáció kutatói már megfogalmaztak: mely szerint a diszciplínák és az intézmények különböző kommunikációs és kapcsolati mintázatokkal rendelkeznek. (Becher, 1989; Huber, 1991)

Amikor az egyes hallgatótípusok intézményi egységekben való előfordulási arányait vizsgáljuk, sokkal inkább az a kérdés merül fel bennünk, hogy vajon van-e önmagában valamilyen kapcsolat egy intézmény vagy kar strukturális vonásai (intézménytípus, fenntartó, méret, képzéstípusok elérhetősége) és a hallgatói beágyazódás karaktere között. A korábbi főiskolák a nyolcvanas évek szakirodalma szerint kedvező, személyes viszonyrendszert voltak képesek teremteni a hallgatóik számára, (S. Faragó, 1986) azonban a tömegessé válás őket is érintette, s nem biztos, hogy önmagában az intézménytípus segít fenntartani a korábbi klímát.

Adataink szerint összességében nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat a főiskolai és az egyetemi intézményi múlt és a beágyazottság szerinti típusok előfordulása között. A diákközösségi és a mikroközösségi típus kiegyenlítetten fordul elő mindkét intézménytípusban, a kollegiális és az izolált típust tekintve viszont jelentősebbnek tűnnek a különbségek, mivel a főiskolai múlttal rendelkező intézményekben enyhén felülreprezentáltan vannak jelen a kollegiális típusú hallgatók, míg az egyetemi karokon az átlagosnál több az izolált típushoz tartozó (3. ábra, F. 19. táblázat). Ez természetesen azt a kérdést is felveti, hogy az oktatói kar arculata is eltérő lehet.

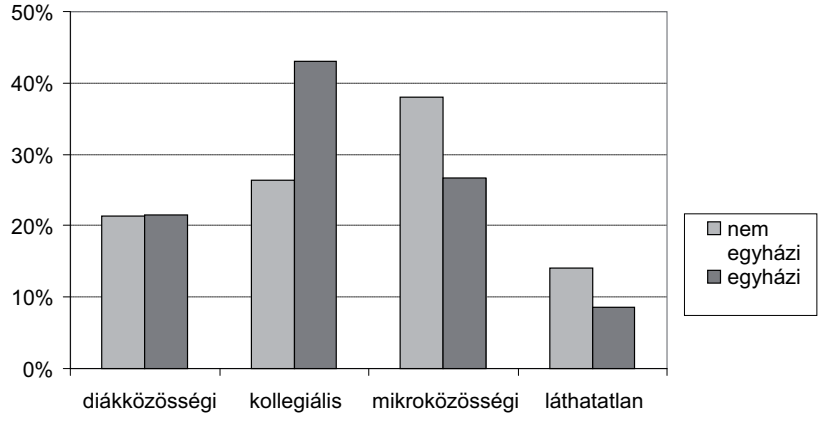
3. ábra. Az alapképzéses hallgatók beágyazódás szerinti típusainak megoszlása az intézménytípusonként, százalék (2008)



Az intézményfenntartókra fókuszálva a nem állami felsőoktatási intézmények hallgatókra gyakorolt hatásának vizsgálata szerint az egyházi intézmények alacsonyabb lemorzsolódási mutatóinak hátterében nem a fenntartó típusa, hanem a nagyobb hallgatói elkötelezettség, bizonyos oktatói jellemzők és kortárs hatások állnak. (Astin, 1993) Nemcsak saját korábbi kutatásainkból, hanem a

nem állami felsőoktatási intézmények hallgatóinak eltérő érték- és normarendszerét vizsgáló újabb kutatásokból is kiderült, hogy – noha a hallgatók nézeteire elsősorban saját vallásosságuk van hatással – a vallásgyakorló hallgatók gyakoribb előfordulása okozta kontextus jelentős hatása tapintható ki ezekben az intézményekben, aminek kétségtelenül hatása van a társas viszonyokról alkotott elképzelésekre és a kapcsolatok mindennapokban működő rendszerére. (Pusztai, 2009a; Révay, 2010) Nem keresve egyelőre az okokat, megállapítható, hogy a nem állami fenntartású intézményekben az intergenerációs (kollegiális) beágyazottsággal bírók jelentősen felül-, a szűkkörű intragenerációs, mikroközösségi beágyazottságúak pedig alul vannak reprezentálva, ami arra enged következtetni, hogy a kapcsolathálók intézményen belüli hálózata speciális strukturális beágyazódást tesz lehetővé a különböző fenntartású intézményekben (4. ábra, F. 20. táblázat).

4. ábra. Az alapképzéses hallgatók beágyazódás szerinti típusainak megoszlása intézményfenntartónként, százalék (2008)



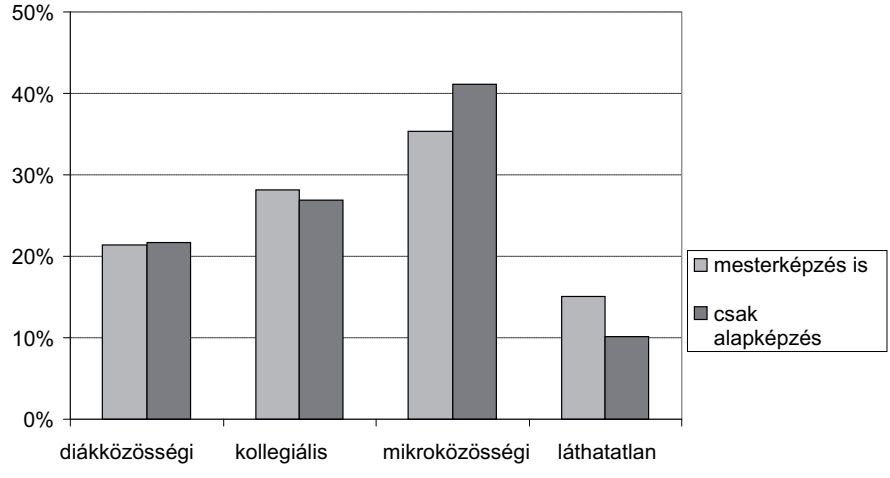
Elemzések sora mutatta ki, hogy a nagylétszámú intézmények népes hallgatótársadalma nem önmagában gyakorol közvetlen negatív hatást a kontaktusokra, hanem közvetve a belső kapcsolati struktúrák által, (Pascarella–Terenzini, 2005) vagyis a hallgatólétszámnak feltételezhetően van hatása a beágyazódási lehetőségekre. Mivel egyértelmű, hogy a hallgató nem az egész intézmény hallgatótársadalmát érzékeli, nem oda ágyazódik be, sokkal inkább a hallgató által észlelhető intézményi egységek struktúrájának hatására gyanakodhatunk. A struktúraváltó felsőoktatás alapképzéseiben a karok, szakok ténylegesen tanítással foglalkozó oktatóinak a hallgatólétszámokhoz viszonyított arányai valamivel pontosabb információt kínálhatnak a hallgatói beágyazódás egyik környezeti feltételéről, azonban az oktatói státus rendkívüli változatossága miatt (többedik főállású, óraadó, doktorandusz oktató) az egyszerű arányszámok félrevezetőek. A beágyazódást természetesen nem egyszerűen viszonyszámoktól, csoportlétszámoktól függő jelenségnek tartjuk, hanem alapvetően

kulturális gyökerű folyamatnak, amelyre inkább a szerepkészlet és a magatartásminták felől kereshetők magyarázatok. Az oktatók ezzel kapcsolatos szerepfelfogását az alap- és a mesterképzésben nem vizsgáltuk, mivel az a meggyőződésünk, hogy a hallgatóknak az oktatói attitűdökről és szerepfelfogásról szerzett tapasztalataira való rákérdezés jobban hozzásegít a hallgatói döntések és pályafutás befolyásoló erőkről alkotott érvényes kép megalkotásához, mint az oktatói önbevalláson alapuló adatok.

Az intézményben elérhető képzési típusok vélhetően nemcsak önmagukban gyakorolnak befolyást a hallgatói beágyazódásra, hanem egyrészt a képzési időtartam, másrészt a transzferlehetőségek révén. A rövidebb futamidejű képzésekben, illetve ahol nem áll rendelkezésre az intézményen, karon belüli átlépés egy magasabb oktatási szintre, kevesebb feltétel adott a kapcsolatok kiépülésére. A vizsgált hallgatók beágyazódása és az intézményben elérhető képzési szint nem mutat szignifikáns összefüggést, azonban az adott területen alapképzésnél magasabb képzési szintet nem kínáló intézményekben a szűkkörű intragenerációs, mikroközösségi beágyazottságú hallgatók vannak jelen felülreprezentáltan, míg a mesterképzést is nyújtó karokon az izoláltak (F. 21. táblázat). Ennek hatását a mesterképzésben érzékeljük majd.

Ha mutatkozik is szórványos összefüggés egy intézményi egység valamely szerkezeti vonása és a beágyazottsági mintázatok között, elsősorban a belső kapcsolatokban résztvevők által kialakított normák formálják ezeket. Azokat az egységeket, ahol a határozott intragenerációs beágyazottsággal bírók aránya meghaladja a kétharmadot, kohézív struktúrájúnak tekintettük. Mivel a vizsgált régióban nem volt olyan egység, ahol az izoláltak aránya elérte volna a legerősebben beágyazottakét, szélsőségesen töredezett struktúráról nem beszélhetünk, legfeljebb csak olyan környezetről, ahol átlagon felüli mértékben fordultak elő a „láthatatlanok". A különböző beágyazottsági típusok közötti eltérést tovább növeli,

5. ábra. Az alapképzéses hallgatók beágyazódás szerinti típusainak megoszlása az intézményben elérhető képzési szint szerinti csoportokban, százalék (2008)



hogy jellegzetesen eltérő kontextusok veszik körül a különböző típusú hallgatókat. Több intergenerációs beágyazottságú hallgató tölti olyan kontextusban a napjait, ahol erősebb kohézió a jellemző, s a legtöbb izolált hallgatót más izoláltakkal bőven rendelkező kontextus vesz körül (5. ábra, F. 22. táblázat).

A KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁG

Mint a korábbi fejezetekben láttuk, az átalakult felsőoktatásban az akadémiai közösség új értelmet nyert, nemcsak a kapcsolati struktúrák lettek töredezettek, hanem a kohézív értékek, normák tere, sőt a dominánsak tartalma és összetartó ereje is drámaian megváltozott. Amikor a hallgatók kulturális beágyazottságáról beszélünk, azt értjük ez alatt, hogy milyen a tanulmányaikkal kapcsolatos orientációjuk, a hallgatói munkavégzés tartalmáról vallott felfogásuk, az akadémiai normákhoz való viszonyuk, ez milyen viszonyban van a környezetükben domináns értékekkel és normákkal, s milyen benyomásuk van a velük szolidáris közösség határairól.

TANULMÁNYI ORIENTÁCIÓ ÉS A KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁG

A felsőoktatás társadalmára vonatkozó korai kutatásokban keletkezett a hallgatói orientáció fogalma, amelyen egyrészt általában a felsőoktatási tanulmányok, másrészt a látogatott felsőoktatási intézmény céljáról, értelméről, az ezeknek megfelelő legfontosabb értékekről és szabályokról alkotott elképzelések, s az ahhoz való viszonyulás együttesét értették. (Clark–Trow, 1966; Tinto, 1993) Feltevésünk szerint ez a társas környezet terméke, s az egyén felsőoktatásba lépése előtt kialakított prediszpozíciókból valamint a belépés utáni intézményi tapasztalatok értelmezéséből áll, melyek a konkrét intézmények társas kontextusa által életre beszélt, konstruált képpel kerülnek kölcsönhatásba. A hallgatói orientációt lényeges megkülönböztetni a tanulási orientáció fogalmától, amit a tanulás szabályszerűségeit kutató pszichológusok használnak, s ami a szűkebb értelemben vett tanulási folyamatra vonatkozó kognitív stratégiák és a motivációk összekapcsolódására vonatkozik. (Kálmán, 2008)

A hallgatói orientáció feltárásakor elsőként arra igyekeztünk választ kapni, hogy a képzésbe lépők miért jelentkeztek a tanulmányaik ezen szinten való folytatására, milyen értékeket, nyereséget rendeltek hozzá a hallgatói léthez. A felsőfokú tanulmányokra vonatkozó belépéskori és későbbi szándékok, elképzelések a hallgatói eredményesség egyik kulcstényezőjeként jönnek szóba a legtöbb hallgatói eredményességet magyarázó longitudinális modellben, hiszen a belépéskori hallgatói elvárások befolyás alatt tartják a kezdeti tanulmányi orientációt, amit az intézményen belüli tapasztalatok és interakciók természetesen folyamatosan módosítanak. A tanulmányi célok értelmezése a tanulmányi környezet hatására jelentősen átalakul, s a különböző értelmezési modellekben

eltérő módon és közvetítőkön keresztül, de mindenütt egyértelműen befolyásolja a tanulmányok kimenetelét, eredményességét.

Amikor arra koncentrálunk, hogy a hallgatók felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos orientációit megvizsgáljuk, végső soron arra a kérdésre szeretnénk választ kapni, hogy az orientáció elsősorban a család társadalmi státusával vagy inkább a hallgató beágyazottságával mutat összefüggést. Mint láttuk, a kutatók egy része szerint a hallgatói orientáció a hallgatónak a felsőoktatásba lépésekor magával hozott tartós habitusában gyökerezik, amely – bár egyrészt közvetítő változóként értelmezhető a családi és más környezeti erőforrások felől – másrészt önállóan is meghatározó komponense annak az útravalónak, amit a hallgató a felsőoktatásba lépéskor jórészt már az anticipáló hallgatói szocializáció eredményeként magával hoz. (Boudon, 1981)

Más nézetek szerint a belépéskori orientáció folyamatos átalakulásban van a hallgatói évek alatt, állandó párbeszédben a társak externalizált elképzeléseivel, nézeteivel és tapasztalataik interpretációival, valamint ezek közös újraértékelésével, vagyis a hallgató orientációja a közösségekben konstruálódik. Értelmezésünk szerint a hallgató minden rákérdezéskor az adott pillanatban számára érvényesnek és objektívnek tekintett képet interpretálja, azonban kérdés, hogy a családi háttér vagy az adott kontextus és az abba való beágyazódás mértéke befolyásolja-e ezt leginkább. Emellett barométer funkciója is van, amely természetesen az egyén pillanatnyi helyzetére, hangulatára is reagál, s összességében viszonylag pontos képet ad arról, hogy a hallgatók mire tartják jónak a maguk számára a felsőoktatást, mi a céljuk tanulmányaikkal.

A hallgatói orientációk azonosításakor faktoranalízist alkalmaztunk, s ennek révén az alapképzésben négy orientációtípus bontakozott ki. Ez a mintázat több ponton hasonlított a korábbi regionális hallgatói mintákban és a mesterképzéses mintában azonosítottakhoz. Valószínűleg archetipikus hallgatói jellemzőket foglalnak magukba, azonban arányaik változnak a különböző korszakokban és hallgatói csoportokban. Az azonosított orientációtípusoknak a következő neveket adtuk: tudásgyarapító, moratóriumot kereső, társadalmi felemelkedésre vágyó és presztízsorientált típus.

A tudásgyarapító, saját képességeket felismerni tehetséget feltárni kívánó orientáció létrejöttében az anyagi szempontok, a betöltendő társadalmi státus elérése nagyon kevéssé esnek latba. Az ezzel jellemezhető hallgatók nem a majdani jól jövedelmező, magas presztízsű állásra való törekvést tartják szemük előtt. A moratóriumot kereső orientációt elsősorban a munkábaállás elhalasztásának szándéka hívja életre, s a diákélet (értelmezésünk szerint a „nem felnőtt" élet) utáni vágyakozás a másik meghatározó pillére. Ennek megformálódásában a tudásvágy illetve a majdani pályára való felkészülés a legkevésbé játszik szerepet. A társadalmi felemelkedésre orientált beállítódásnak tulajdonítható, hogy a család – esetleg több generáción keresztül – megvalósítatlan vagy részben megvalósított törekvését realizálja a hallgató, sokszor már magával azzal, hogy bejutott egy egyetemre, főiskolára. Az ilyen típusú orientáció kialakulásában a tudásgyarapítás szintén az utolsó szempont, s elsősorban maga a diplomaszerzés tűnik jelentős szimbolikus előrelépésnek, nem az elismert végzettség megszerzése.

A presztízsszerző orientációhoz kapcsolódó célképzet ezzel szemben egy magas presztízsű foglalkozási csoportba való bejutást, s nem önmagában a diplomaszerzést tartalmazza, ebben az esetben egy egyszerű diplomával való elhelyezkedés nem elég erős szempont a választásban, s nem elég komoly cél a tanuláshoz.

Hangsúlyozzuk, hogy ezek az orientációk olyan hallgatói tulajdonságok, amelyek a hétköznapokban szituációtól függően, sok esetben egymással átfedésben jelentkeznek, s nézetünk szerint a környezeti hatások hívják elő a hallgatóból a sorsát, pályafutását, döntéseit leginkább meghatározó szemléletmódot. Mintánkban a presztízsszerzés és a tudásorientáltság a legnépszerűbbek, de a moratóriumkereső és a felemelkedésre vágyó is erős orintációnak számít (F. 23. táblázat). A tudás és a társadalmi megbecsültség megszerzésével kapcsolatos hagyományosan erős motívumok általánosan tapasztalható visszaszorulása egyaránt sszefüggésbe hozható a tudás bizonyosságába vetett hit huszadik század végi megroppanásával és a felsőoktatási intézmény világának belső irracionalizálódásával. (Veroszta, 2010c)

A konkrét intézmény kiválasztásának indokai is eltérnek a különböző orientációk esetén (F. 24. táblázat). Míg az alapképzésesek intézményválasztási preferenciáiban általában az érdeklődést keltő szak, a lakóhelyhez való közelség, az intézmény presztízse játsszák a főszerepet, a képzési székhelynek mint településnek a vonzása valamint a biztos bejutás reménye kevésbé fontos. Az egyes orientációk esetén ezek némileg eltérő hangsúlyokkal jelennek meg. A tudásorientáltak intézményválasztásában az intézmény közelségének jellegzetesen kisebb súlya van, mint a többieknél. A moratóriumorientált hallgatók az intézményválasztásban sokkal inkább a biztosra mentek, mint a többiek, hiszen a bejutás biztonsága jelentősebb szerepbe kerül náluk, mint az átlagos hallgatónál. Az, hogy ezeknek a fiataloknak az intézményválasztásában a város vonzása erősebb motívum, azt mutatja, hogy számukra nemcsak az időhúzás, hanem annak kellemes eltöltése is lényeges szempont. A barátokkal, korábbi osztálytársakkal együtt maradni is az átlagnál szignifikánsan fontosabb volt nekik, mikor ezt a döntést meghozták.

A moratóriumorientáltak intézményválasztásában viszont a többiekénél kevésbé fontosak olyan, a tanulmányokkal szorosan összefüggő szempontok, mint az érdeklődésüket kiváltó szak megtalálása és az intézmény színvonala. Ezen orientációtípus sajátos vonása az is, hogy – a régió felsőoktatási intézményeinek alapképzéses hallgatói körében egyébként döntő fontosságú kérdés – a képzési hely lakóhelyükhöz való földrajzi közelsége náluk kisebb súllyal esik a latba. Úgy tűnik, a hallgatói lét mint életforma vonzása sokkal inkább középpontba kerül itt, mint a többieknél. A felemelkedés-orientáltság esetében az intézményválasztás is, akárcsak a felsőfokú tanulmányi döntés a családi vágyak beteljesülése, kollektív bölcsesség eredménye, az egyéni érdeklődés és az intézmény hallgató által érzékelt színvonala kisebb szerepet játszik benne, mint a többi típusnál. Ez a tradicionális, családi beruházási modellt tükrözi, de értelmezhető a kevéssé sikeres döntés következményei miatti felelősség áthárításának a megnyilvánulásaként is. A presztízsszerzés-vezérelt továbbtanulási orientáció esetében az intézményválasztásban a többinél kisebb súlyt kap a biztonságos

minimum elérése (az alapképzési diploma megszerzésére alkalmas képzésbe való bejutás), valamint a barátok és a szülők véleményének, terveinek befolyása is mérsékeltebb. Ezzel szemben meghatározóbb komponenssé lép elő a további továbbtanulás tervezése, a mesterképzésbe való belépés lehetősége a választott intézményben.

A szakválasztási motívumokat tanulmányozva tovább erősödnek a kontúrok az orientációtípusok körül. A tanulásorientált beállítódáshoz a szakválasztásban hangsúlyosabb elhivatottság, magas szintű érdeklődés, intellektuális kíváncsiság társul, s az a tudat, hogy a megszerzendő diplomával sokrétű tudás valamint társadalmilag valóban hasznos munka végezhető. A tudásorientáltság jellemző vonása, hogy kevésbé instrumentális szakválasztási motivációval jár, a többinél kevésbé hangsúlyos eleme a biztos állás illetve a jobb jövedelem iránti vágy. A felnőtté válás haladékát kereső moratóriumorientáltak szakválasztásának középpontjában a tanulmányi munkával kapcsolatban a kényelem, míg társas vonatkozásban kifejezetten a közösségfenntartás áll. A moratóriumorientáltság kiemelkedő vonása, hogy a hallgató barátaival, osztálytársaival egybehangzóan olyan szakokat kedvel, melyekre könnyű bejutni, s ahol a tanulás sem megerőltető, valamint elsősorban gyakorlati tudás elsajátításában érdekelt.

Ezt az orientációtípust a többinél jellegzetesen kevésbé jellemzi a szak iránti elhivatottság, az érdeklődés és a jövendő pálya, munkahely iránti lelkesedés. A felemelkedésorientált típus szakválasztása a családi és a baráti kötelékek hálójával az átlagosnál sokkal erősebben egybefonódik, s a majdan szívesen végezhető munka szempontja háttérbe szorul benne. A többinél individualistább karakterével tűnik ki a presztízskereső orientáció szakválasztási szempontrendszere, melyben az elhivatottság és az elméleti tudás megszerzésére vonatkozó törekvés az átlagnál erősebben van jelen, s háttérbe szorul a gyakorlatiasság és a gyors munkába állásra való felkészülés célja (F. 25. táblázat).

HOGYAN FORMÁLÓDIK A HALLGATÓI ORIENTÁCIÓ?

Miután megvizsgáltuk az orientációk típusait és tartalmát, arra voltunk kíváncsiak, hogy ezek milyen összefüggést mutatnak a hallgatók demográfiai és társadalmi státusát reprezentáló alapvető egyéni szintű mutatókkal. A demográfiai mutatók szerint érzékelhető bizonyos eltérés: a tudásorientált irányultság szignifikánsan gyakrabban jelentkezik a nőknél és idősebbeknél, a moratóriumorientált pedig a férfiaknál. Azon kevesek között, akiknek már gyermekeik is vannak, több a tudásorientált orientációjú, azonban a házasoknál vagy együttélőknél semmi eltérés nem mutatkozik a függetlenekhez képest. A kisebbségi hallgatóknál gyakrabban találkozni a tudásorientált irányultsággal, míg a többségieknél a moratóriumorientáltak vannak szignifikáns többségben.

Az orientációtípusok és a hallgató társadalmi hátterének összefüggéseivel kapcsolatos feltételezések a magas státusúakhoz erősebb, az alacsony státusúakhoz gyengébb tudásorientációt várnak. A kétváltozós elemzések arra vallottak, hogy – noha a státusmutatók egymással a szokásos irányban erős szignifikáns

összefüggésben állnak – sem a szülők iskolázottságával, sem a család gazdasági helyzetével nem mutat összefüggést az, hogy milyen orientációjú a hallgató. A település típusa tekintetében kizárólag a falusiaknál mutatkozott valamivel több tudásorientált, a többi orientáció egyik településtípusról érkezőkre sem volt kiemelkedően jellemző. A család kulturális tőkével való ellátottságát a szülők olvasási szokásaira vonatkozó mutatók közül a gyakori olvasókkal képviseltük, azonban meglepő módon ez sem mutatott összefüggést az orientációval. A rendszeres munkát végzők között kevesebben voltak a moratóriumkeresők.

Amikor az iskolai életrajz eddigi állomásaival kerestük az orientációk kapcsolatát, akkor azt tapasztaltuk, hogy az általánosan képző középiskolába jártak és az egykori felekezeti iskolások közül többen jellemezhetők a tudásorientált orientációval, a szakképző iskolában érettségizetteknél pedig gyakoribb a moratóriumorientált hallgató. A felsőoktatási intézmény és kar tekintetében szignifikáns az összefüggés mind a négy orientáció tekintetében, azonban az elérhető kiterjedtebb képzési struktúra nem befolyásolja, az egyházi felsőoktatási intézményfenntartó és a kisebbségi státus inkább előmozdítja a tudásorientáltság valószínűségét.

A regressziós elemzés során ugyanezeket a változókat egymással kontrollálva vetettük össze, meglehetősen kis mértékben magyarázó modellekben. A tudásorientáltság kialakulása valószínűbb a nők, a kisebbségi helyzetűek, az egykori felekezeti középiskolások és az alacsonyabb státusú lakóhelyről származók körében, vagyis leginkább az újonnan belépő csoportok veszik komolyan a felsőoktatás manifeszt célját. A moratóriumorientáltság a munkát nem vállalók, a felemelkedés-orientáltság a gyermekkel nem rendelkezők és a felekezeti középiskolában végzettek, a presztízsorientáltság pedig szintén a munkát nem vállaló többségi férfiak jellemzője (F. 26. táblázat, F. 27. táblázat), de az orientációtípusok a társadalmi státus szempontjából nem kapnak határozott arcélt.

Az orientációtípusok hallgatótársadalombeli elrendeződését alapvető jelentőségű kérdésnek tarjuk, hiszen az egymással vetélkedő hipotéziseink egyike szerint a hallgató származás szerinti osztályhovatartozása meghatározza azt, hogy a hallgató hogyan értelmezi, s mire képes felhasználni a felsőoktatási intézmény nyújtotta lehetőségeket. (Bourdieu, 1988) A felsőoktatásban töltött életszakasz átalakulását Bourdieu alapján továbbgondoló Zinnecker szerint a fiatalok felsőoktatás-értelmezése osztályspecifikus habitusok és az ezekben gyökerező életstílusok mentén eltérően történik. E koncepció értelmében a hosszú gyeplőre eresztett ifjúsági szakasz, az ún. szociokulturális moratórium, az elhalasztható döntések, a játékos, henye függetlenség a magas státusúak sajátja. A szorgalmas, s az idejével is takarékosan bánni kényszerülő, feltörekvő középosztályra szerinte egyáltalán nem jellemző az időhúzó felsőoktatás-fogyasztás. A kulturális középrétegek a felsőfokú tanulmányokat befektetésként értelmezik, ezért a tervszerűség, a szakmai tudás felhalmozásának, a magasabb társadalmi státus megszerzésének motívuma hajtja őket. Ilyen értelemben ez az időszak nem elherdálnivaló, hanem a személyes felemelkedés, a társadalmi mobilitás megalapozásának kivételes lehetőségeket kínáló életszakasza. E koncepció szerint nem bizonyos, hogy ennél a társadalmi csoportnál a felsőoktatás célszerű kiaknázá-

sában minden esetben a feltétlen tudásvágy hajtóereje tükröződik, meglehet, hogy sokkal inkább a címek megszerzésére szolgál. Zinnecker elmélete a gazdasági és a kulturális középosztály-frakciók között eltérést feltételez abban a vonatkozásban, hogy ritka és jól értékesíthető gyakorlati vagy elméleti tudás megszerzése jegyében lépnek be az egyetemek kapuján.

A felvázolt orientációk a jelen munkánkban kitapintott empirikus típusok közül leginkább a tudás- vagy a presztízsorientált irányultság esetén vágnak egybe. A legalacsonyabb státusúak felsőoktatás értelmezését a leginkább lerövidítendő ifjúkor, a leghamarabb, legkönnyebben megszerezhető diploma elérése jellemzi ebben a felfogásban. A kulturális és gazdasági tőkével szerényen rendelkezők erőteljes szociális és lokális függőségeik miatt a legközelebbi, legolcsóbban elérhető felsőoktatást keresik. Az elmélet szerint, noha az előző generációhoz való pszichológiai kötődés gyenge ebben a körben, döntéseikben mégis kevéssé individualizáltak, kollektíven meghatározott mintákat követnek. E koncepciónak – amennyiben a hipotézis tartható – a mobilitás-orientáltakra kellene legjobban illenie mintánkban.

Az ezzel versengő feltevésünk szerint nem az osztályhoz, osztályfrakcióhoz tartozás, hanem az egyén kapcsolati beágyazódása, odatartozása illetve a kontextusban domináns felfogás befolyásolja erősebben a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos orientációk milyenségét. Természetesen a kulturális és gazdasági tőke transzmisszióját nem vonjuk kétségbe, azonban a felsőoktatási kortársak, s akiknek elérhetők, a felsőoktatási oktatók befolyását tartjuk meghatározónak, hiszen naponta ebben a közegben értelmezik újra önmaguk és egymás számára a képzéssel eltöltött évek célját, értelmét. Mivel a felsőoktatás társadalmi háttere jelentős átrendeződésen megy keresztül, nem csupán a kulturális és gazdasági tőkeszegénység által jellemezhető hallgatók, hanem új kockázati csoportok jelentek meg az intézményekben, a korábbi kutatásaink és a nemzetközi szakirodalmi tapasztalatok alapján kellően megalapozott feltételezéseink között kiemelten kell kezelnünk ezek kontextus-érzékenységének tézisét. Az alábbiakban tehát a hagyományosan már vizsgált és a nemszokványos hallgatói csoportokban egyszerre mérjük össze az individuális és a kontextusból adódó erőforrások tanulmányi orientációkra gyakorolt hatását.

Láttuk, hogy az individuális tényezők igen kevéssé magyarázták az egyes orientációk kialakulását. Ezt követően megvizsgáljuk, hogy a hallgató felsőoktatási környezetében a felsőoktatási részvétel céljáról és értelméről uralkodó felfogás milyen hatással van az alapvető, egyedi jellemzőkkel leírható hallgatói csoportokra. Mindezt összevetjük a kontextusra jellemző társadalmi kompozíciónak az egyes orientációk megjelenésének gyakoriságára vonatkozó hatásával. Vagyis a következő lépésben azt figyeljük meg, hogy a felsőoktatási társas környezetben domináns felsőoktatás-értelmezések hatnak-e jobban a hallgatókra, vagy a hallgató – társadalmi helyzete alapján előre megjósolható – szemléletmóddal bír bármely környezetben.

A dominánsan tudásorientált környezet – szemben a kevéssé tudásorientálttal – erőteljesen támogatja a hallgató ilyen felfogásának létrejöttét minden hallgatói csoport esetében. A hallgatók mindössze kétötöde tapasztalja azt a régió

egyetemein, főiskoláin, hogy a hallgatótársai jobbára tudásorientált indíttatással tanulnak a felsőoktatásban. A különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező hallgatókat összevetve az állapítható meg, hogy a rendkívül népes s önmagában a többieknél valamivel kevésbé tudásorientált, középfokú végzettségű szülőkkel rendelkező tábort, valamint a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeit a tudásorientált közeg jobban befolyásolja, mint az alacsony státusúakat. Bár a magasabb státusúak körében jelentkezik erősebb hatásgyakorlóként a tudásorientált környezet, az alapfokúak gyermekei profitálnak belőle egy kisebb mértékben.

Az átlagostól eltérő, magasabb szülői iskolázottsággal jellemezhető környezetben[35] az alacsony iskolázottságúak valamivel több nyereséget könyvelhetnek el tudásvágy tekintetében, mint a tudásorientált környezetben. A hallgatói kompozíciónak ez a vonása a középrétegeknek kockázatot jelent, számukra sokkal nagyobb segítség a tanulmányokra koncentráló cél- és normarendszer érzékelése a hallgatói környezetben, míg a magasan iskolázott szülők gyermekeinek intézménybeli társasága visszavetheti a középrétegekből származókat a tudás gyarapítására irányuló törekvéseikben. A legalacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei körében jelentős pozitív változást okoz a környezet. A legmagasabb iskolázottságúak gyermekei számára – úgy tűnik – legkedvezőbb hatású a tudásorientált környezet, s valószínűleg így jobban ki tudják használni azt az átöröklött előnyüket, ami abból adódik, hogy ráadásul ők könnyedén, elegánsan képesek eredményes tanulmányi karriert befutni. (Bourdieu, 1988)

A lakóhely településtípusa által meghatározott csoportok közül igen markáns, minden egyéb hallgatói csoportnál erősebb befolyást gyakorol a tudásorientált kontextus a falusi származású hallgatókra, s így ez az orientáció alapvetően meghatározza szemléletüket. A magasabban iskolázott szülői hátterű hallgatói kortárs csoport messze nem lendít rajtuk olyan jelentőset, mint a tudásorientáltak köre. A nőhallgatók számára is nagyobb előrelépést jelent a tudásorientált közegbe kerülés, a magasabb szülői iskolázottságú közegbe lépés ugyanakkor semmilyen előnnyel nem jár számukra. A férfiak esetében ennek éppen a fordítottja igaz. A volt szakközépiskolás hallgatók számára jelentős támogatást nyújt a tudásorientált környezet, azonban a magasan kvalifikált szülők gyermekeinek társaságában ők már kevésbé preferálják a tudásgyarapítást, a szellemi kibontakozást mint értéket. Úgy tűnik, a kisebbségi hallgatókról elmondható, hogy az ő közösségeikben általában nem szorul háttérbe a felsőfokú tanulmányok intellektuális gazdagodásként való interpretációja, mert náluk nincs olyan hallgatói közösség, ahol ne lennének túlsúlyban a tudásorientáltak.

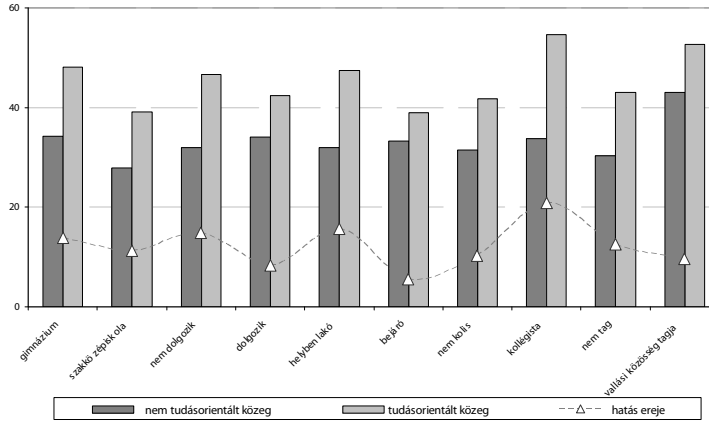
Figyelemre méltó, hogy a dolgozó, a bejáró, a nem kollégista és a vallási közösséghez tartozó hallgató kevésbé tud profitálni a kampusz dominánsan tudásorientált felfogásából, szemben a nem dolgozó, helyben lakó, kollégista és a vallási közösséghez nem tartozó hallgatóval. Ez első ránézésre megerősíteni látszik a bármilyen külső közösséghez tartozás kedvezőtlen hatására vonatkozó feltevést,

35 Mivel az alapképzéses hallgatói minta szülői iskolázottság szerinti összetétele, mint az előző fejezetben láttuk, a térségben a középfokú végzettségűek javára változott, nagyon ritka az a kontextus, ahol ez felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek többségét jelenti.

(Astin, 1993; Tinto, 1993) azonban érdemes felfigyelni arra az eltérésre, ami a dolgozó–nem dolgozó, bejáró–helyben lakó hallgatói csoportok viselkedését elválasztja a kollégista–nem kollégista és a vallásos közösséghez tartozó–nem tartozó csoportok magatartásától. Az előbbi szeparációs felületek mentén elkülönített hallgatók közül a dolgozók és a bejárók többen alakítanak ki tudásorientált alapállást, amikor a kampuszon nem dominál a tudásorientált légkör, s csak akkor kerülnek ezen a téren kisebbségbe, amikor a tudásorientált közhangulat a hallgatói közösséghez erősebben kötődő (nem dolgozó, nem bejáró) fiatalokat jobban magával ragadja.

Ezzel szemben a kollégisták és a vallásos közösséghez tartozók akkor is inkább képesek tudásorientált beállítódásukat megőrizni, amikor a hallgatói közösségben ez kisebbségbe kerül. Ennek oka az lehet, hogy más kontextusból táplálkozik a tudásorientált beállítottságuk, a kollégistáknál ennek forrása a kollégium, a vallási közösségi tagoknál a vallási közösség felfogása. Persze ha a tudásorientált nézetek dominálnak, ez tovább erősíti körükben az ezen a véleményen levő tábort. Tehát nem minden csoport egyformán kontextusérzékeny ebben a tekintetben, azok a csoportok, akik tudásorientált környezetbe vannak beágyazódva, nem szorulnak rá a kampusz közvéleményére. Mindenesetre minden hallgatói csoport irányultságára erősebb pozitív hatást gyakorol a tudásra törekvő közeg, mint a magasabban kvalifikált szülői hátterű kontextus. Ez alól lényegében csak a férfiak számítanak kivételnek, őket az alacsony iskolai szülői végzettségi kompozíció negatívabban befolyásolja, mint az uralkodó nézetek hatása.

6. ábra. A hallgatói kontextus tudásorientált karakterének hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék



Ezek után a beágyazottság szerinti hallgatói csoportok magatartására is vessünk egy pillantást: leginkább az intergenerációs beágyazottságú, kollegiális típusú hallgatónak kedvez a tudásorientált hallgatói közvélemény, hiszen ő sok szállal kötődik ide, az oktatói és hallgatói kapcsolatai gazdagok. Az izolált, „lát-

hatatlan" és a széleskörű intragenerációs, diákközösségi beágyazottságúak körében is elég jelentős pozitív hatással bír a közeg ezen tulajdonsága, s a szűkkörű intragenerációs, mikroközösségi kapcsolatokkal rendelkezőre sem marad hatás nélkül. A beágyazottság szerinti típusok közül három (a kollegiális, a diákközösségi és az izolált) jobban hasznosítja a légkör tudásorientáltabbá válását, mint a mikroközösségi, akit egy hajszányival jobban befolyásol a magasan kvalifikáltaktól dominált közeg. Ez utóbbi kontextusban nem tűnik jelentős többleterőforrásnak a hallgatók beágyazódása, az individuális verseny közegében a tanulmányi célokat a családi kulturális erőforrásokra támaszkodva érik el (6. ábra, F. 28., F. 29. táblázat).

A hallgatók bő egyharmada olyan intézményi környezetben tölti a mindennapjait, ahol a moratórium-kereső felfogás dominál, s elmondható, hogy ez a környezet a legtöbbjükre a legjelentősebb hatást gyakorolja. Leginkább az alapfokú végzettségű szülők gyermekei érzékenyek az ilyen szellemű kontextusra, a szülői iskolai végzettségi hierarchiában felfelé haladva csökken ez a hajlandóság, de mindenütt határozottan formálja a fiatalok szemléletét. Erős intenzitással hat a nagyvárosiakra, a falusiakra, a férfiakra, a kisebbségben élőkre, a helyben lakókra és a kollégistákra egyaránt, a legkevésbé viszont az izolált beágyazódástípushoz tartozó hallgatókra, akik távol tartják magukat a kampusz társadalmától.

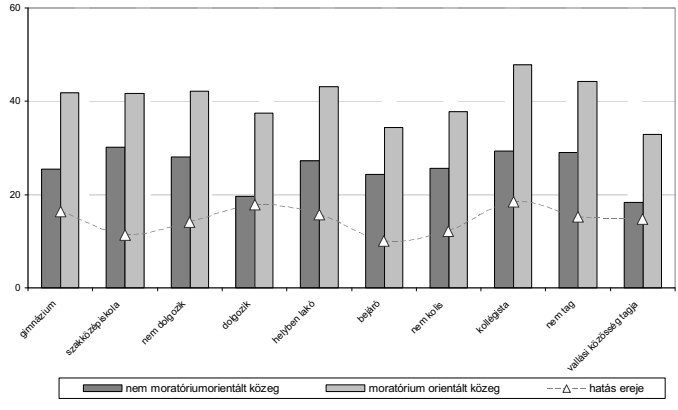
A csoportok között finom különbséget tehetünk aszerint, hogy a magas iskolázottságú szülők gyermekeire, a férfiakra, a kollégistákra és a helybeliekre döntően más felfogású környezetben is határozottabban jellemző a felsőoktatási évek várakozó, keresgélő, tanácstalan eltöltése, míg az alacsony státusú szülők gyermekeinél és a kisebbségi helyzetben élők körében gyaníthatóan a kontextus hatására erősödik meg ez a szemléletmód. Az asszimmetrikus hatás tehát érvényesül, azonban az ő számukra nagyobb kockázatot rejt magában ez a fajta felsőoktatás-értelmezés. A kontextus befolyása nélkül is nagyon markánsan jellemzi ez a felfogás a felsőfokú végzettségűek gyermekeit és a férfiakat.

A reprodukciós elmélet felfogásával egybevág, hogy a magas státusú iskolázott környezetből érkezők érzik magukat otthonosan a felsőoktatás világában, s éppen ők azok, akik ráérnek tanulmányaikkal kísérletezgetni. Itt is azt látjuk, hogy az átlagot meghaladó arányban tekintenek úgy a felsőoktatásra, mint ami közben „majd" tisztázódni fognak életterveik, s ami a munkábaállás és a felnőtté válás elhalasztására alkalmas foglalatosság. A magasabb iskolázottságú szülők gyermekeiből álló, kulturális tőkében gazdag környezet egyes hallgatói csoportokban kifejezetten kedvez a moratórium-orientált gondolkodásnak. A legalacsonyabb iskolázottságúak nem halasztáselvű közegben alig mutatnak hajlandóságot ilyen orientációra, azonban a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeivel körülvéve majdnem olyan erősen megváltozik gondolkodásuk, mint a többségében a felsőfokú tanulmányokat kifejezetten időnyerésre alkalmas életszakaszként értelmező közegben. Legerősebben a kisebbségieket ösztönzi moratórium keresésére a magasan kvalifikáltak felsőoktatás-felfogását magán viselő környezet, s hasonló hatást vált ki a nagyvárosi, az alacsony és a magas iskolázottságú szülők gyermekeiből is. A kontextus szülői iskolázottság mentén történő

változása semelyik vizsgált hallgatói csoport esetében sem jelent erősebb befolyást, mint a moratórium-kereső közvélekedés az adott kampuszon.

A dominánsan moratóriumkereső környezetben is távol tartják magukat ettől a felfogástól a nők, a bejárók, a nem kollégisták és a vallási közösséghez tartozók. Nem oldódnak fel az ilyen típusú közvélekedésben az intergenerációs beágyazottsággal és a mikroközösségi kapcsolathálóval jellemezhető hallgatók. E csoportok jórészének az a közös vonása, hogy kapcsolataik révén nem kötődnek, vagy legalább is nem kizárólagosan kötődnek a hallgatótársak világához, kapcsolathálójuk vagy jóval szűkebb ennél, vagy jóval tágabb (7. ábra, F. 30., F. 31. táblázat).

7. ábra. A hallgatói kontextus moratórium-orientált karakterének hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék



A felsőfokú tanulmányokat elsősorban a mobilitás csatornájaként értelmező közszellem mára már ritkábban kerül domináns pozícióba a vizsgált intézményi környezetekben, hatása csekély. A hallgatók egyötöde tanul olyan kampuszon, ahol a felsőoktatási tanulmányok ezen instrumentális értelmezése határozza meg a közvéleményt. A felsőfokú végzettségű szülők gyermekei, a férfiak és a kereső munkát végző hallgatók kivételével minden hallgatói csoportban valamivel erősebb a felemelkedésvágy, ha dominánsan mobilitásorientált felfogású környezetben tanul. Miért marad hatástalan ezekre a csoportokra? Mivel a felsőfokú tanulmányoknak ezen orientációtípus szerint a státusemelkedésre vonatkozó családi tervek teljesülése ad értelmet, s a magasabb státusú szülők gyermekei már saját családjukból elég muníciót hoznak ahhoz, hogy körükben legyen a legerősebb a mobilitás-orientált beállítódás, rajtuk tehát nem változtat az ilyen szellemű kontextus. Ez megerősíti az aszimmetrikus hatás tézisét, mely szerint minél alacsonyabb státusú a hallgató, annál érzékenyebb e kontextus hatásaira is. A nagyobb státustörekvéssel jellemezhető férfiakat és a dolgozó hallgatókat, akik saját erőből szintén eléggé elszántak, hogy a tanulmányaikat a társadalmi felemelkedés ugródeszkájaként használják, a moratórimot és a tudásgyarapítást

kereső környezeti orientációval ellentétben ez a kontextus-hatás ellenkező irányban befolyásolja, vagyis relatíve csökken az „elszántsági" előnyük.

A többieknél valamivel intenzívebben a középrétegek, az egyháztagok és a szakközépiskolából érkezők beállítódása változik az ilyen felsőoktatás-értelmezést favorizáló környezetben. Ezzel szemben a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek túlsúlya a kisebbségi hallgatók egy részén kívül egyetlen más hallgatói csoportot sem ösztönöz arra, hogy a diplomaszerzésben a család társadalmi felemelkedésének eszközét lássa, sőt általános tendencia, hogy az alacsony státusú kampuszkontextusban válnak többen mobilitásorientálttá (F. 32., F. 33. táblázat). A diplomaszerzés révén való felemelkedés hite tehát nem nagy hatású narratíva már a felsőoktatás világában, ha az alacsony státusú kampuszkörnyezetekben még terjed is.

A presztízsre törekvő orientáció dominanciája nagyon gyakori a régió hallgatóinak felsőoktatási környezetében. A hallgatók fele találkozik azzal a meggyőződéssel társai körében, hogy azért tölti el az intézményben ifjúkora éveit, mert ezzel megszerezheti a vágyva vágyott, elismert és jól jövedelmező állást. A domináns felsőoktatás-felfogás ezekben a környezetekben erőteljesen instrumentális: az ember nem az intellektuális gyarapodás érdekében jár egyetemre, főiskolára, hanem a magas megbecsültség és a jövendő gazdagság reményében, s emögött sajátos sikerfelfogás képe sejlik fel. (Utasi, 2004) Noha mintánkban az intézményi kontextustól függetlenül a középfokú végzettségű szülők gyermekei rendelkeznek a leghatározottabban ezekkel a nézetekkel, a környezeti hatás leginkább a legmagasabb iskolázottságú szülők gyermekeit irányítja efelé a meggyőződés felé. Az alapfokú iskolázottságú szülők fiaira és lányaira is erőteljes hatással van ez a szemlélet, melyet a középrétegekhez tartozókkal egyező mértékben tesznek magukévá. A falusi állandó lakóhellyel rendelkezők a környezettől függetlenül így vélekednek, azonban az intézményi társas környezet a kisebb városokból érkezőket ösztönzi leginkább ezen felfogás elfogadására.

Egybevág a nemzetközi tapasztalatokkal, hogy a nagyfokú státustörekvéssel jellemezhető férfiakra inkább vonatkozik a felsőfokú tanulmányok efféle interpretációja, azonban aztán a nők gondolkodásában nagyobb elmozdulást idéz elő a hallgatótársak presztízsvadász beállítódása. A tanulmányoknak ez a fajta felfogása a többségi helyzetben levő hallgatókra sokkal inkább jellemző, mint a kisebbségiekre, azonban a kisebbségiek igen nagyot lépnek ebbe az irányba dominánsan presztízskereső környezetben. A szakközépiskolából érkezőket, akik már a felsőoktatásba lépésükkor is becsvágyóbbnak bizonyultak, mint iskolatársaik, szintén erősen magával ragadja ez a hozzáállás. Azon hallgatói csoportok körében, akiknek külső kapcsolatrendszerük nem presztízsvadászatra ösztönző közegben jellegzetesen erős – a bejáró, a vallásos közösséghez tartozó, a dolgozó hallgatók –, nagyon alacsony arányban vallanak ilyen nézeteket, de nagyobb hatást gyakorol rájuk ez a fajta szemlélet a kontextusban (F. 34., 35. táblázat).

Összességében azonban erős és felülmúlhatatlan hatással bír az ilyen intézményi szellemiség mindenféle hallgatói csoportban. A magas iskolázottságú szülői hátterű intézményi kontextus kizárólag három csoportban képez felhajtó erőt a presztízsvágyra: az alapfokú iskolázottságú szülők gyermekeinél, a ki-

sebbségi hallgatóknál és a széleskörű intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkezőknél. Ez a hatás azonban sehol sem erősebb, mint a presztízskereső kontextus befolyása. Érzésünk szerint ebben az esetben valóban olyan népszerű orientációról van szó, amelynek az ifjúság körében való terjedésével más kutatásokban is találkozunk. (Utasi, 2008)

Összefoglalva megállapítható, hogy az intézményi kontextusban uralkodó hallgatói vélemény a felsőoktatási tanulmányok céljáról, értelméről, minden hallgatói csoport szemléletmódjára átütő hatást gyakorol. A hallgatók előzetes vagy az intézményen belüli szocializációja széttöredezett, a sokrétű hatás és a sokszínű interpretáció miatt a tapasztalatokból nem áll össze bennük konzisztens tanulmányi stratégia, több érvényes értelmezés van forgalomban a hallgatók közösségeiben, ami a felsőfokú tanulmányok célját és értelmét igyekszik megragadni. Ezen a téren az egyéni társadalmi státusnak kétségtelenül lényeges, erős hatása van, azonban a felsőoktatás értelméről alkotott koncepció környezeti hatásokra meglehetősen rugalmasan reagáló mintázatait tapintottuk ki, s közben meggyőződtünk arról, hogy ezekre a nézetekre sokkal kevesebb hatást gyakorol a szülői iskolázottság alapján kialakuló kompozíció mindenhatónak hitt befolyása, mint a hallgatói közvélemény domináns orientációi.

Az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei, a települési hierarchia alsóbb szintjein állandó lakhellyel rendelkezők sok esetben nagyobb fogékonyságot mutattak a véleményváltozásra hallgatótársaiknál. A külső kapcsolatokkal rendelkezők esetén a hallgatótársadalom felfogásának hatása mérsékeltebbnek látszik. A kontextusban uralkodó eszmék közül a legelterjedtebb és legpenetránsabb a presztízsvadász, majd a moratóriumkereső és a mobilitásorientált, míg a tudásvágyó felfogás mérsékelten terjed a hallgatótársadalomban. Amennyiben nem általtjuk magunkat azzal, hogy a vizsgált orientációtípusokhoz semlegesen viszonyulunk, kijelenthetjük, hogy a hallgatói közvélemény a vizsgált régió felsőoktatási intézményeiben a tanulmányi célelérést, de méginkább az intellektuális fejlődést nem a legerősebben és leghatékonyabban támogatja.

HALLGATÓI NORMÁK ÉS KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁG

A hallgatói kulturális beágyazódás kérdését vizsgálva nemcsak a felsőfokú tanulmányok céljának értelmezése, hanem a hallgatói munkavégzéshez kötődő normák eredete és hatásmechanizmusai is figyelmet érdemelnek. A hallgatói közösségekben létező, a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normarendszer áttekintése során három típust sikerült kitapintanunk: a normakövető, az egoista és a szelektáló felfogást.

A normakövető hallgatói típus – legalább is a morális ítéletek szintjén[36] – elfogadhatónak és természetesnek tartja azt a szellemiséget, aminek középpontjában a tudáselsajátítás áll. Nem egészen a szabályzatok betűit tükröző

36 A nemzetközi kutatásokban egymástól elkülönítve vizsgálják a hallgatók morális ítéleteit és hétköznapi gyakorlatát. (Pascarella–Terenzini, 2005)

normakövetésről van itt szó. Egyrészt ugyan követendőnek tartja, amit ezek a hallgató kötelességeként rögzítenek (kötelező és ajánlott irodalmat olvasni, órára járni, tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy), azonban a vártnál gyengébb intenzitással minősíti elfogadhatatlannak, amit ezek tiltanak (lógás, puskázás, szakdolgozat-vásárlás). Úgy tűnik, hogy noha a tudásszerzést fontosabbnak érzi a jegy- és ösztöndíjszerzésnél, feltűnő, hogy egy sarkalatos akadémiai norma tekintetében milyen bizonytalan, hiszen más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni nem tartja elfogadhatatlannak.

Valószínűleg a középiskolában használatos normákat próbálja működtetni a felsőoktatásban, hisz az akadémiai szocializációja nem történt meg abban a hagyományos értelemben, hogy a tudományos közösségbe kollégaként befogadták volna, nem nyomatékosította senki ennek a közösségnek a normáit. Ráadásul más gondolkodók szellemi termékének tiszteletben tartását, ami az internet-generációk számára különösen nehezen értelmezhető gondolat, nem igenli olyan egyértelműen, mint a fentieket. Bár az effajta felfogással jellemezhető hallgató törekszik normakövető ítéleteket hozni, ezt a mozzanatot, s a kérdésben rejlő problémát valószínűleg nem is érti, különben a többi válaszához konzekvens feleletet adná ebben a témában is. Összességében a nyilvánvaló beavatatlanságát tekintetbe véve még akkor is normatisztelőnek nevezhetjük ezt a felfogást, ha a klasszikus egyetem egyik legalapvetőbb normáját nem ismeri.

A második típus ezeket a normákat szisztematikusan átlépi, lecseréli, s elérendő kredencialista céljaihoz új, ezzel koherens, s a maga számára praktikusan és kényelmesen működtethető normarendszert rendel. Következetesen egoista hallgatói munkaerkölcs körvonalai rajzolódnak ki felfogásából. Ebben a rendszerben a legmesszebbmenőkig ajánlott és támogatott, lényegében előíró norma a rendszeres puskázás, a szakdolgozat-vásárlás, a valós tanulmányi teljesítmény nélküli diplomaszerzés, a plagizálás, a lógás, a magasabb ösztöndíj érdekében történő jegyszerzés. A leghatározottabb proskriptív norma rövidtávú, költségkímélő, haszonmaximalizáló szemléletet tükröz: ne tanuljunk, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy. Lényeges, hogy ebben az egoista alapon szerveződő szabályrendszerben nemcsak az olvasás, tanulás nem természetes, hanem a hallgatótársaknak való segítségnyújtás, azok taneszközökkel való támogatása sem. Vagyis nemcsak a tanulmányi normákhoz viszonyul egoista módon ez a típus, hanem a legfontosabb támogató, „éltető kapcsolatok" (Utasi, 2008) működtetéséhez szükséges normákhoz is.

A harmadik típus számára a legfőbb, s szinte egyetlen előíró norma az, hogy valóságos akadémiai közösségével, azaz hallgatótársaival szolidáris legyen, s boldogulásukat segítse. Az a meggyőződés rejlik emögött, hogy a felsőoktatás sokszor értelmezhetetlen, bonyolult és sok fölösleges teljesítményt kiesikaró akadálypályáján, amely a végtelen fogyasztás mítoszát népszerűsítve a szervezeteknek kiszolgáltatott, önsegítésre képtelen embertípust állítja elő, csak a társaira számíthat az ember. (Illich, 1971) Az előíró normák között szerepel itt az, hogy ajánlott a kurzusok között szelektálni, amit fölöslegesnek és haszontalannak érez a hallgató, azt nem kell teljesíteni (nem tanulni, ellógni), amit azonban értelmesnek és fontosnak ítél, arra akkor is támogatandó tanulni, ha teljesítmény

nélkül is megúszható lenne. E szelektáló normafelfogás szerint így aztán puskázni elfogadható, szakdolgozatot venni, plagizálni, pénzért tanulni egyedi, eseti mérlegelés szerint elmegy. Az erős permisszivitás mellett a proskriptív normák gyengesége különösen jellemző erre a szemléletre: nem elítélendő erősen, de nem igazán elfogadható teljesítmény nélkül diplomát kapni. A szelektálás miatt nem tartják magától értetődőnek a kötelező és az ajánlott irodalom elolvasását sem (F. 36. táblázat).

A szelektálás elvileg felfogható intellektuális teljesítményként is, azonban kérdés, hogy a válogatás mennyire nyugszik a hallgatótársadalom közvéleményében elérhető információkon, s mennyire belülről irányított, értéktudatos döntésen. Valójában hajlunk arra, hogy a kortársak jelzéseit fogadó radar, s nem a belső iránytű vezérli ezt, hiszen e típusban fontos érték a „jól értesültség", (Riesman, 1983:76) s mindennél erősebb szempont a kortárs másoknak való megfelelés.

Az itt bemutatott típusok természetesen sem a hallgatók, sem a hallgatói csoportok esetében nem kizárólagosan jellemzők, hanem sok esetben átfedések is tapasztalhatók a szemléletmódok között, s a különböző szituációkban eltérő módon performálódnak. Természetesen ezt a szituatív szerep- és normaértelmezést a leginkább kvalitatív kutatási módszerekkel lehet tetten érni, az alábbiakban adatainkra támaszkodva a kari közvélemények karakterét kívánjuk megragadni.

HOGYAN FORMÁLÓDNAK A HALLGATÓI NORMÁK?

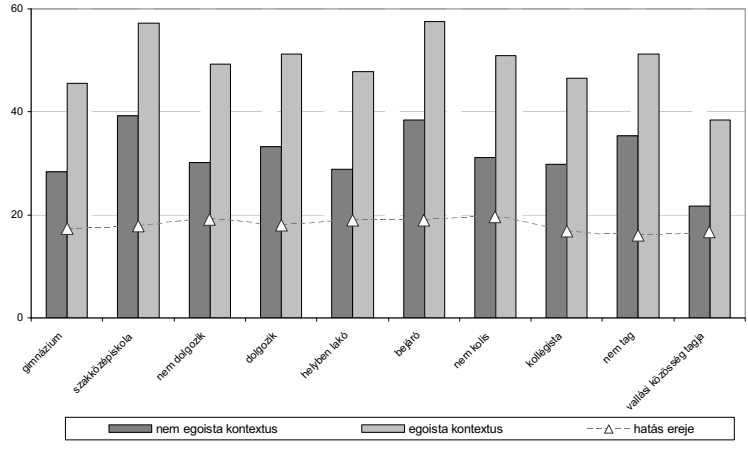
Korábbi kutatásainkban rámutattunk, hogy a hallgatóknak az akadémiai normákhoz való viszonyát nem magyarázza meg a családjuk társadalmi státusa, az individuális mutatók közül egyedül a vallásosság mutatott összefüggést az ezzel kapcsolatos beállítottsággal. (Barta, 2010a; 2010b; Pusztai, 2010b) Jelen elemzés során fény derült arra, hogy a hallgatók döntő többsége olyan környezetben tölti napjait, amelyben a hallgatói normarendszerek egyes típusai dominánsabbá válnak (alapvetően az egoista, a normatisztelő vagy a szelektív) a többinél, s két felfogás is átlagon felül erős képviseletre talál a kontextusban. A hallgatók ebben az erőtérben értelmezik újra és újra, hogy hogyan tanácsos viselkedni a felsőoktatásban, s itt jön létre a konformitás vagy a lázadás aktuális módja. Jellemző azonban, hogy gyökeresen ellentétes felfogás (az egoista és a normatisztelő) csak egyetlen karon válik közel azonos mértékben népszerűvé, a többi kontextusban az egymáshoz közelebb álló felfogások szorulnak azonos intézményi keretek közé, vagy csak egy válik dominánssá. Önmagában is jelentős információ, hogy a hallgatók háromnegyed része olyan közegben mozog, amelyben az egoista erkölcs dominál. A szelektív morál a hallgatók kétötödének környezetében jelenik meg erős igazodási pontként. Csak kevesebb, mint egyharmaduk tapasztalata az, hogy a normatisztelő felfogás is hangadóvá válhat a hallgatótársadalomban.

A dominánsan egoista hallgatói közmorál drámai hatással van minden hallgatói csoportra, átlagosan több, mint másfélszeresére nő az egoista felfogásúak aránya az ilyen kontextusban, sőt egyes csoportoknál bő kétszeresére. A falusi

állandó lakhelyűek, a kisebbségben élők és az intergenerációs beágyazottsággal rendelkezők körében – akiket önmagukban a legkevésbé jellemez ez a felfogás – a legmarkánsabb a gyarapodás, ám a vallási közösségi tagok még így is messze elmaradnak az átlagtól. Ezek a csoportok egy másféle kontextusban nagyon kevéssé vonzódnak az egoista hallgatói morálhoz, szemben a nagyvárosiakkal, szakközépiskolában érettségizettekkel és az izoláltakkal, akiket ez saját erőből is erősen jellemez. Csak azoknál kisebb arányú a kontextus hatására történő változás, akik eredetileg is erősen egoista normák hívei voltak: a férfiak és a szakközépiskolások, ők magas szintről indulva is élenjárókká váltak. Összességében a dominánsan egoista morálfelfogással jellmezhető környezetben az ennek jegyében homogenizálódó hallgatótársadalom képe bontakozik ki az elemző előtt, minden csoportnak majd a fele teszi magáévá e gondolkodásmódot, kivéve a kisebbségi helyzetűeket, akiknek intézményi környezetében úgy tűnik, ez nem kerül domináns helyzetbe, valamint a vallási közösségek tagjait, akik a más szellemű kampuszokon is inkább kilógnak a hallgatók közül alacsony arányú egoizmusukkal, és az erre késztető környezetben sem hasonulnak a többiekhez az imént bemutatott mértékben.

Mivel vizsgálatunk számos nemzetközi kutatáshoz hasonlóan morális ítéletalkotást, és nem a mindennapi gyakorlatban érvényesülő moralitást elemez, nem foglalkozunk itt a kongruencia kérdésével. Megelégszünk azzal, hogy az egyébként véleményüket nyíltan vállaló hallgatók vélekedésére vonatkozólag azt a következtetést vonjunk le, hogy az egoista felfogású hallgatói környezet rendkívül hatékonyan működő rejtett tanterve alól szinte senki sem vonhatja ki magát, ezt a leckét jól megtanulják a hallgatók a felsőoktatásban. Védőfaktor lehet azonban a feltehetőleg tradicionálisabban gondolkodó kisebbségi hallgatócsoporthoz valamint a vallásos közösségekhez való tartozás (8. ábra, F. 37. táblázat).

8. ábra. Az egoista morálfelfogással jellemezhető hallgatói kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék



A tényleges nézeteket leplező, ún. okos válaszok eredményeket módosító hatására következtethetünk abból, hogy melyik morális felfogás elterjedtsége milyen arányú az egyén vagy akár a környezet magasabb iskolázottsági szintje hatására.[37] Az egyén szintjén vizsgálva a kérdést, elmondható, hogy minél magasabb iskolázottságú szülőktől származik a hallgató, nem eltitkolja, hanem annál határozottabban kinyilvánítja az egoista normákkal kapcsolatos nézeteit. A magasabb iskolázottságú háttérrel rendelkező intézményi környezet néhány kivételtől eltekintve inkább mérséklődést idéz elő az egoista normák híveinek arányában. Van azonban egy-két csoport, akik sajátosan reagálnak, például a munka mellett tanulók, akiknek körében a magas kulturális tőkéjű környezetben sokkal nagyobb arányban találkozunk egoista morállal. Talán az erősebben versengő környezet és a saját nehezebb helyzetük közötti inkonzisztencia szüli ezt az erősebb anómiát, ahogyan azt Merton (2002) megfogalmazta.

A beágyazottság szerinti típusok magatartása is figyelemre méltó, hiszen az intergenerációs mélységben beágyazott hallgatók, akik egyébként legkevéssé egoisták, de akikre az egoista dominanciájú környezet nagyon erős negatív hatással van, magasabb iskolázottságú háttérrel jellemezhető közösségbe beágyazódva csak enyhe, de szintén egoista irányú befolyás nyomait hordozzák. Tehát az intergenerációs beágyazódás erősségével párhuzamosan bátorító hatása lehet a versengő szelektív környezetnek, ami az oktatói kontaktusok közelebbi vizsgálatának szükségességét húzza alá. A diákközösségi beágyazottságú típus, akinek az intézményen kívül is széles kapcsolatrendszere van, az alacsony iskolázottságú közegben kiugróan nagy arányban mutat erősen egoista erkölcsi karaktert, míg ez a magas kulturális tőkéjű közegben átlagos szinten mozog (F. 38. táblázat). Az alacsony iskolai végzettségű szülők által meghatározott közegben erősebb egoista irányú elmozdulás látható a férfi, a szakközépiskolai végzettségű, a bejáró, a nem egyháztag hallgatók körében.

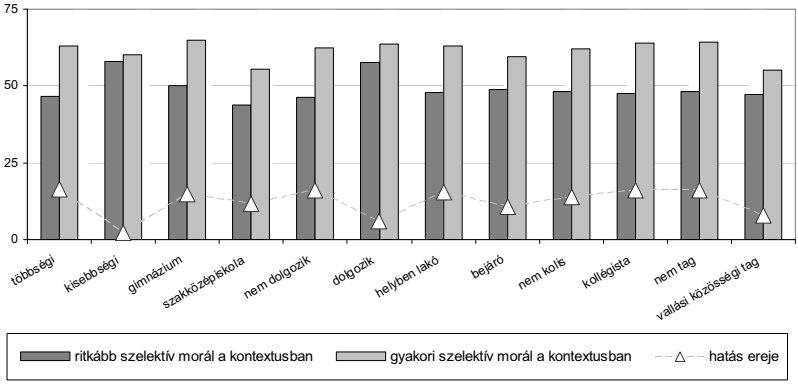
Az a környezet, amelyben szelektáló normafelfogás dominál, a legtöbb hallgatói csoportra jelentős hatással bír az ehhez illeszkedő egyéni irányultság kialakulásában. E hatás a hallgatói csoportokra nézve általában erősebb, mint az előnyösebb szülői háttér kontextushatása, azonban nem általános. A legkevésbé érinti meg a vallási közösségek tagjait és az intézményi társadalomban az oktatókkal is kapcsolatot tartó intergenerációs beágyazottságúakat, a munka mellett tanuló hallgatókat, a kisebbségieket valamint az izoláltakat, vagyis azokat, akiknek a hallgatótársakon kívül másirányú kapcsolatrendszerük is működőképes maradt, kiépült, vagy pedig erőteljesen elhatárolódnak társaiktól. Ezzel szemben a legnagyobb befolyással bír a falusi, a tanulmányai mellett nem dolgozó, a kollégista, a többségi, a vallási közösséghez nem tartozó és a mikroközösségi beágyazottságú hallgatókra, akik általában kizárólagosan és erősen integrálódnak a hallgatótársaik közösségeibe.

A szelektív szabályfelfogás egyik fontos pillére a válogatás, ami egyfajta racionalitás szerint az akadémiai normák közül a hallgatók számára értelemmel bírókat

37 A magasan iskolázottak minden kényes kérdésben megnyilvánuló „politikailag korrekt", az elvárásokhoz igazodó válaszait jól ismerik a társadalomkutatók. (Murányi, 2006; Szabó, 2009)

és az értelmetleneket különíti el egymástól. Az egoistával szemben a szelektáló normafelfogás az alacsonyabb státusúaknál jobban hat a magasabb iskolázottságúakra, valószínűleg inkább őket ösztönzi erre a teljesítményre a véleményalkotás, a válogatás intellektuális vonzása. A szelektív hallgatói morál másik markáns vonása a közösségi szolidaritás, talán ezzel magyarázható, hogy a kontextus bátorító hatása nélkül is erősen jellemzi a hallgatói csoportok közül az erős kapcsolatrendszerekbe ágyazódott kisebbségi hallgatókat. Elgondolkodtató, hogy az intergenerációs beágyazottsággal bíró hallgatókat milyen kiemelkedő arányban jellemzi ez a felfogás a hallgatói kontextus támogatása nélkül is. Elképzelhető, hogy az oktatók egy része ezt a fajta stratégiát támogatja akár a hallgatónak adott tanácsok, akár a felmutatott magatartásminták szintjén. Az egyháztag hallgatókat kevésbé ragadja magával ez a kontextus. Szintén eredetileg is jelentős mértékben jellemzi a férfiakat és a dolgozó hallgatókat, akik másirányú tevékenységük és kötelékeik miatt rákényszerülnek a felsőfokú tanulmányaikkal kapcsolatos szelektálásra, tevékenységeik racionalizására (9. ábra, F. 39. táblázat).

9. ábra. A szelektáló morálfelfogással jellemezhető hallgatói kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék

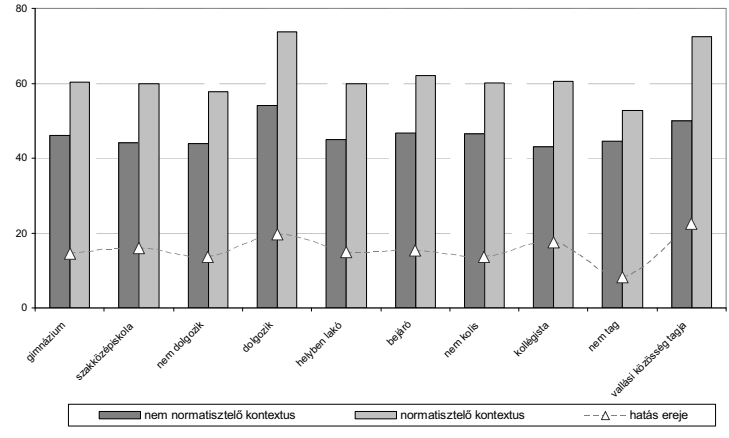


Az alacsonyabb iskolázottságú kontextusban, amelyben a hallgatók kulturális tőkeellátottsága és habitusa várhatóan nehezen illeszkedik más felsőoktatási szereplők elvárásaihoz, s a szelektivitás a nehézségekre és az esetleges kudarcra adott válaszként is felfogható, leginkább a férfiak s a tanulmányaikat munka mellett folytatók szelektálnak. Ebben a kontextusban azok vallják a legkevésbé szelektív nézeteket, akiknek másirányú kapcsolataiban abszolút normák cseréje folyik: az intellektuális barátságokra törekvő mikroközösségi beágyazottságúak valamint a vallási közösségek tagjai. Az egykori szakközépiskolásokat is kevéssé érinti meg az akadémiai normáknak ez a fajta értelmezése, az ő reakciójuk az alacsony iskolázottságú kontextusra – mint láttuk – az egoista felfogáshoz való kiemelkedő mértékű csatlakozás. A magasabban kvalifikáltak hatását hordozó intézményi közegben a felsőfokú szülők gyermekei, s a hozzájuk talán hasonulni igyekvő falusi állandó lakhelyű hallgatók tartoznak legnagyobb arányban ehhez a típushoz. Ez a környezet nagymértékben előmozdítja a kollégisták, a

szűkkörű intragenerációs beágyazottságúak, a nem dolgozók, a falusi állandó lakhelyűek szelektív felfogásának kialakulását, vélhetően a magas kulturális tőkével rendelkező véleményvezér hallgatótársaik intellektuális fölényének, szelektív normarendszerének bűvöletében (F. 40. táblázat).

Az akadémiai normákat tisztelő intézményi kontextus minden hallgatói csoportban egyöntetűen és határozottan pozitív hatással van a hallgató normakövető nézeteinek kialakulására. Ez a hatás minden csoportban egyértelműen erősebb a kulturális tőke kontextushatásánál, s különösen figyelemre méltó, hogy a hallgatói csoportok döntő többsége esetében ellentétes irányban hat, mint a szülői iskolázottsági kompozíció előnyösebbé válása. A normatisztelő környezet legintenzívebb hatásgyakorlását és a legnagyobb arányú normatisztelő hallgatói csoportot az alapfokú végzettségű szülők gyermekei, a falusi állandó lakhelyűek, a tanulmányok mellett dolgozók, a felsőoktatási intézményi közösségbe intergenerációsan is beágyazottak, a kisebbségiek valamint a vallási közösség tagjai körében regisztrálhatjuk, amit egyrészt az asszimmetrikus hatás, másrészt egy erősebb normaadó közösség szabályaival való harmónia magyaráz (10. ábra, F. 41. táblázat). A kisebbségi hallgatói közösségekben pedig nem is jellemző, hogy az akadémiai normákat tisztelő felfogást felülírná másféle rendszer.

10. ábra. Az akadémiai normákat tisztelő hallgatói kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék



A felsőfokú tanulmányok hagyományosan elismert, bevett akadémiai normáival a vallási közösségek tagjai és az intergenerációs beágyazottsággal rendelkező hallgatók azonosulnak legerősebben a támogató kontextustól függetlenül is, az akadémiai normák iránti legalacsonyabb arányú elkötelezettséggel viszont az inkább széleskörű, mint erős intragenerációs kapcsolatrendszerrel bírók és az izolált hallgatók rendelkeznek.

Egyéni szinten vizsgálva is megfigyelhető, hogy a szülői iskolázottsági hierarchiában felfelé haladva csökken a normatisztelők aránya, s kontextus-szinten is megerősíthető, hogy a szülői iskolázottsági kompozíció előnyösebbé válása

összességében több csoportnál inkább ront, mint javít a normatisztelő felfogás kialakulásán. A falusiaknak, az általánosan képző középiskolában érettségizetteknek, a vallási közösségekhez tartozóknak és a kiterjedt intragenerációs kapcsolatrendszerrel bíró hallgatóknak magas státusú társaik körében bizonytalanabbá válik a morális tudatossága, mint az alacsonyabb szülői státussal jellemezhető környezetben. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy nem elsősorban a nem-tradicionális hallgatók aránynövekedése okozza a szemléletváltást a hallgatótársadalom kultúrájában, hanem a hagyományos és az újonnan érkező társadalmi csoportok egymásra hatása. A magasabb státusú hallgatók szemtelen könnyedsége, amit Bourdieu (1980) leírt, íme az akadémiai normákkal kapcsolatos szkepticizmusba, jólértesült cinizmusba hajlik át, ami nyilván erős visszhangra talál az alacsonyabb státusú társak körében. Akiken – úgy tűnik – segít a kvalifikált szülők gyermekeinek közelsége, az a feltörekvő, szakközépiskolában érettségizett, s a társait csak távolról figyelő izolált hallgató, azonban ők így is csak átlagos mértékben válnak normatisztelővé (F. 42. táblázat).

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy nem létezik egységesen értelmezett akadémiai normarendszer a felsőoktatás hallgatóinak körében, hanem megtöbbszöröződtek a működőképesnek tartott szabályrendszerek, s a hallgatói normák interpretációi hallgatói csoportonként is igen sokfélék lehetnek. Úgy tűnik, hogy ezek a párhuzamos normarendszerek nem vágnak egybe az intézményi adminisztráció szabályzatokba sűrített akadémiai normáival, hiszen a hallgatók egymásnak adják át, egymás között és egymás számára magyarázzák, értelmezik az eredményes cselekvés elengedhetetlenül szükséges feltételeit. Nem ritka, hogy egy intézményben vagy intézményi egységben többféle, sokak által életre beszélt és életben tartott normarendszer él egymás mellett, s kínálja magát a hallgatóknak. A legelterjedtebb az egoista normarendszer, a felsőoktatási játékszabályoknak az aktuális szituációhoz és az egyéni célokhoz való haszonmaximalizáló igazítása. Kevesebb híve van a szelektív normafelfogásnak, mely a társak támogatását valamint a közvetítendő tartalmak és felállított formai keretek közötti válogatást ismeri el érvényes szabályozórendszernek, s a legritkább a normatisztelő alapállás, amely a manifeszt akadémiai normák „legyengített" változataként van jelen a hallgatótársadalomban.

A hallgatói beágyazódás jelentős mértékben befolyásolja a hallgatói munkamorál kialakulását, a külső kötelékek egyes esetekben a hallgatói közösség normáitól üdvös távolságban tartják a hallgatót, más esetekben viszont korlátozzák az intellektuális gyarapodásra és a magas teljesítményre ösztönző normák megszilárdulását. A magas iskolázottságú szülők egyéni vagy kontextusszintű befolyása több esetben nem az akadémiai normák többgenerációs ismeretének jótéteményeit kanalizálja a heterogén hallgatói közösség felé, hanem a bizonytalanság és a szkepticizmus, de legalábbis a morális „elkedvetlenedés" (Bauman, 1999) szellemét táplálja.

A HALLGATÓI BIZALOM HATÓKÖRE

Noha a posztmodern kor ifjúsága még a tanulmányai megválasztásakor is jórészt arra törekszik, hogy elkerülje a pályája, a hivatása, családja, felnőtt élete, s az ezekkel összefüggő közösségek iránti elköteleződést, az útkeresés ideje alatt is meghatározza a közérzetét, hogy milyen széles az a közösség, amiben megbízhat. Van-e, s kikre terjed ki a generalizált bizalom, mekkora az a kör, akiktől nem kell tartani, s aki nem tesz az egyén ellenére, sőt esetleg támogatja. (Orbán–Szántó, 2005) A bizalom nemcsak a szűkkörű kapcsolatok kötőeleme, hanem értelmezésünk szerint a tanulmányi célokról és a hallgatói normákról alkotott egyéni értelmezés mellett a hallgatói kultúra harmadik fontos pillére, amely az arra vonatkozó vélekedést foglalja magába, hogy a célelérésre és az ehhez szükséges szabályokra vonatkozó egyéni koncepciókat várhatóan ki fogja támogatni, s ki akadályozni. Az erre vonatkozó egyéni vagy közösségi meggyőződés, hiedelem, jóslat összegződik a hallgatói bizalommintázatokban.

Három típust különítettünk el faktoranalízis segítségével abból a szempontból, hogy mely szereplőkbe vetett bizalom jár együtt egymással. Ez azt mutatta, hogy bizalom tekintetében a külső közéleti szereplők (kormány, parlament, rendőrség) mozognak egy blokkban, majd az akadémiai világ képviselői (egyetem vezetősége, kar dékánja, tudományos akadémia, oktatók többsége), míg a harmadik típusban a hallgatói önkormányzat (kari, intézményi hallgatói szervezetek). Az egyházakba vetett bizalom egyik típusnak sem megkülönböztető eleme, de a beléjük vetett bizalom általában erős, az oktatók után helyezik el őket a fiatalok, főleg az akadémiai és a közéleti intézményekben, szereplőkben bízók számára fontosak. Természetesen a felsorolt három faktor nem jelent teljes kizárólagosságot, vannak olyan hallgatók, akik mindhárom vagy két csoportban is erősen bíznak, vagy esetleg egyikben sem.

Érdeklődésünk középpontjában jelen esetben az áll, hogy hat-e egymásra a hallgatók vélekedése, s ha igen, hogyan. A hallgatók a társadalmi státusuknak, valamely demográfiai vagy társadalmi csoporthoz való odatartozásuknak megfelelően alakítják-e ki a bizalomról alkotott véleményüket, vagy igazodnak az adott intézményi környezetben domináns felfogáshoz. Az egyes szereplőkbe vetett bizalmat itt nem a felsőoktatási minőségpolitikában használt értelemben fogjuk fel, s nem is foglalkozunk azzal, hogy az egyes karokon mely rektor vagy dékán idejében bíztak az adminisztrációban vagy az oktatókban, hanem a hallgatói kultúraértelmezés egyik mutatójaként értékeljük. A szélesebb bizalmat egyfajta társadalmi, esetleg intézményi generalizált bizalomként felfogva, (Simmel, 2000; Pusztai, 2009a) a szűkebb körű bizalmat egy kisebb közösség kiszámítható, megnyugtató határvonalának körülrajzolására használjuk fel (F. 43. táblázat).

Az, hogy milyen irányokba és meddig terjednek a kiszámíthatóan viselkedő közösség határai, jelentős eltérést mutat az egyes intézményi környezetek között. Vannak olyan hallgatói közösségek, ahol a teljesen generalizált bizalom nyomai is azonosíthatók, hiszen az átlagnál jobban és többen bíznak az összes felsorolt szereplőben (a debreceni jogi, közgazdasági és a nyíregyházi természettudományi képzésben), s vannak olyanok, ahol a hallgatók többsége általánosan

bizalmatlan (a mezőgazdaság-tudományi és informatikai képzésben). Van, ahol csak a hallgatói szervezetekben bíznak (a műszaki képzésekben, a hajdúböszörményi és a szatmárnémeti pedagógiai főiskolai karokon), máshol csak az akadémiai szereplőkben (a debreceni természettudományi képzésben és a református főiskolán), megint másutt pedig csak az egyetemen, főiskolán kívüli intézményekben (a két bölcsészkaron). Feltételezésünk szerint azonban a hallgatótársadalomnak ez a közvélekedése a mindennapokban igen jelentős hatást gyakorol az egyes hallgatók nézeteire, s ezen keresztül a tanulmányi pályafutásukra is.

HOGYAN FORMÁLÓDIK A HALLGATÓI BIZALOMSUGÁR?

Azt, hogy a hallgatók mennyire bíznak azokban az intézményi szereplőkben, akik szervezeti és pedagógiai értelemben felelősek a felsőoktatási pályafutásukért, elsősorban az befolyásolja, hogy milyen a beágyazottságuk az intézmény társadalmába. Az intergenerációs beágyazottsággal rendelkezők abban az esetben is megbíznak a rektorban, a dékánban és az oktatókban, ha a hallgatótársaik többsége nem így vélekedik, ezzel szemben az izoláltak bizalomszintje minden esetben nagyon alacsony, s még akkor is a legalacsonyabb marad, amikor a kontextust áthatja a fenti akadémiai szereplők erős hitele. A kisebbségi helyzetben élők körében is alacsony értékeket mutat a faktorszkórok átlaga, azonban ez valószínűleg nem a saját intézményeik adminisztrátorainak és oktatóinak köszönhető, hanem az adott államban működő tudományos közösség egészével kapcsolatban szerzett elmúlt évtizedekbeli közösségi tapasztalatokkal indokolható.

Az a közeg, amelyben az akadémiai szereplőknek a legtöbben határozottan hitelt adnak, jelentős mértékben megerősíti az ezirányú meggyőződést minden csoportban, sőt a különböző demográfiai és társadalmi csoportok közötti sorrendet is lényegileg átrendezi ebben a vonatkozásban, például a legalacsonyabb iskolázottságú és középfokú végzettségű szülők gyermekeinek véleménye erőteljesen megváltozik ennek hatására. A beágyazottság intenzitása inkább fokozza a kontextushatás erősségét, azért a kollégisták és az intergenerációs beágyazottsággal rendelkezők bizalomszintje kiemelkedő. Ez a légkör határozottan jót tesz még a kisebbségi és a vallási közösséghez tartozó hallgatók pozitív vélekedésének is (F. 44. táblázat). A magasabb iskolázottságú szülők gyermekei egyénileg sem bíznak jobban az akadémiai szereplőkben, mint más hallgatói csoportok, s a magasabb szülői kulturális tőkét összegző intézményi kompozíció nem képes jelentősebben befolyásolni a hallgatók vélekedését, mint a intézményi személyzetben bízó közvélekedés. A falusi származásúak, a nők és a többségiek az alacsonyabban kvalifikált kompozíció esetén is erős bizalmat mutatnak, s ehhez nem tesz hozzá sokat az, ha magasabb kulturális tőkével rendelkezők társaságában tanulnak. Ebben a kontextusban is kiemelkednek odaadásukkal az intergenerációs beágyazottságú hallgatók, akik személyes kapcsolatot tartanak fenn oktatókkal (F. 45. táblázat). A magas szülői iskolázottságú kompozíció gyengíti az akadémiai szereplőkbe vetett bizalomszintet egyes nem-tradicionális hallgatói

csoportok (az alapfokú végzettségű szülők gyermekei, a falusi lakhelyű, a munka mellett tanulók) és az elidegenedett, magányos hallgatók körében.

A hallgatói szervezetek tevékenységéről alkotott hallgatói vélemény megosztott és kritikus, regionális vizsgálataink szerint összességében az érdekképviseleti szerveket a megkérdezettek a legkevésbé megbízható felsőoktatási szereplőként tartják számon. (Dusa–Sőrés, 2010) A kérdés azért nem elhanyagolható, mert a hallgatói szervezeteket a szakirodalom az állampolgári demokratikus aktivitás gyakorlóterepeként tartja számon, melyek működése és elfogadottsága alapján a felsőoktatásból kikerülők politikai kultúrája előrejelezhető, sőt a hallgatók részvétele és bizalma az ilyen szervezetekben egyes koncepciók szerint a hallgatói eredményesség egyik központi mutatója. (Pascarella–Terenzini, 2005)

Jelen elemzésben részben megerősíthetők, részben tovább árnyalhatók a korábbi eredmények. A hallgatók bő fele olyan kontextusban él, amelyben nem bíznak meg a hallgatói szervezetben (s ez a bizalmatlanság nagyon erős), a többi hallgató pedig olyanban, ahol van hitele e szervezetnek. Mivel a tapasztalatok kollektív értelmező tevékenység tárgyai, a kontextus hatása ebben a vonatkozásban is igen erős. A hallgatói önkormányzatok hallgatói megítélésekor feltűnő, hogy nemcsak, hogy nem a társadalmi helyzet határozza meg azt, hogy valaki mennyire bízik a diákszervezetben, s ráadásul a beágyazottság sem bír befolyással erre, hanem a kontextusban kialakult domináns véleménynek van döntő hatása az egyéni vélemény kialakulására. A társadalmi háttér tekintetében a hallgatói önkormányzatban nem bízó közegben a falusi, alacsony iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező, vallásos közösséghez tartozó nem-tradicionális, valamint a szűkkörű intragenerációs beágyazottságú hallgatók valamivel kevésbé bíznak, de a csoportok közötti eltérések alacsonyak. Ebben a közegben egyedül a bejáró hallgatók tűnnek ki erősen elfogadó hozzáállásukkal. A hallgatói szervezetet becsülő kontextusban nagyon egyöntetű véleménnyel találkozunk, a hallgatói csoportok között alig van eltérés, egy kissé kiemelkednek – az egyébként is a hallgatói szervezetben gyakrabban szerepet vállaló – férfi hallgatók az átlagot erősen meghaladó odaadásukkal. A kontextus nyomása az egyébként bizalmatlanabb alacsony státusúakra és a vallási közösséghez tartozókra a legnyilvánvalóbb, valamint az erős helyzeti beágyazottsággal rendelkező kollégistákra. A kisebbségi hallgatói közösségekben a hallgatói szervezet mindenütt elfogadottabb, ezekben a közegekben átlag feletti bizalmat élveznek a hallgatói szervezetek (F. 46. táblázat).

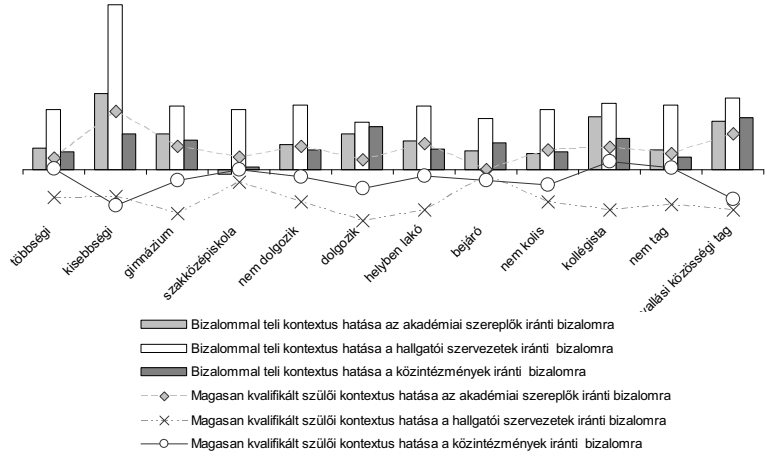
Az alacsony státusú szülők gyermekeinek túlsúlya mellett a hallgatói szervezet megítélése nagyobb eltéréseket mutat, a kontextus befolyása eltérő az egyes csoportokban. A kisvárosiak és a vallási közösségekhez kötődők önmaguk erejéből kevésbé bíznak, a férfiak és a kisebbségiek kiemelkedően hűségesek a hallgatói önkormányzathoz. A magas iskolázottságú környezetben a közbizalom jóval alacsonyabb és a csoportok között kisebbek az eltérések, mint az alacsony szülői iskolázottságú közegben. A nagyvárosiak és egyes nem-tradicionális csoportok (a szakközépiskolából érkezettek és a bejárók) értékelik legmagasabbra a hallgatói önkormányzatokat, míg az erősebb beágyazottságúak (intergenerációs beágyazottságú és a kollégista) valamint a más közösségekben is kapcsolatokkal rendelkező (dolgozó, vallásos közösségi tag) hallgatók kételkednek ben-

nük leginkább. Összességében az egyén és a kontextus kulturális tőkéjének befolyása messze elmarad a hallgatói közvéleményben megfogalmazódó ítélet mögött az egyén véleményére gyakorolt befolyásában (F. 47. táblázat). A beágyazottság kevésbé jelentős befolyással bír a hallgatói bizalomra, mint a kontextusban uralkodó nézetek.

A külső közéleti intézmények tekintetében – függetlenül attól, hogy melyik parlamentre és kormányra gondoltak a hallgatók, hiszen három különböző országból valók – minden második válaszadó intézményi környezetében megbízhatónak tartják a közéleti szereplőket, s ez kifejezett hatást gyakorol az egyén véleményére, sőt átrendezi a társadalmi csoportok véleménykülönbségének irányait is. A hatás mértéke eltérő, de minden esetben pozitív. Egyes hallgatói csoportokra nagyobb befolyással van ez a fajta közvélekedés, például a nem-tradicionális hallgatók közül a falusi származásúakra, az alapfokú végzettségű szülői háttérrel rendelkezőkre, a tanulás mellett dolgozókra, a vallásos közösséghez tartozókra, valamint az oktatókkal is kontaktusban álló intergenerációs beágyazottságúakra. Az előbbi csoportokra gyakorolt hatás azért is nagymértékű, mert ők alapvetően nagyobb arányban bizalmatlanok a közéleti szereplőkkel szemben, mint a nagyvárosi, középfokú közegből származók, akik az ezt támogató környezettől függetlenül is nagy hitelt adnak a közintézményeknek. A láthatatlan hallgatókban viszont nem nő a bizalom a bizalomteljes környezetben sem (11. ábra, F. 48. táblázat).

Az iskolai végzettség szerinti kompozíció változásának hatása gyengébb. A közéleti szereplők iránti lelkesedés az iskolázottabb közegben mérséklődik. A magasabb kulturális tőkével ellátott közegben ugyanazokban a csoportokban csökken a bizalom szintje, akikre a bizakodó közeg erős pozitív hatását láttuk fentebb: az alapfokú szülői hátterű, kisebbségi, férfi, vallási közösséghez tartozó hallgatókban (F. 49. táblázat).

11. ábra. A kontextus hatása a különböző hallgatói csoportok bizalomszintjének alakulására, százalék



Összességében tehát a kontextus nyomása egy bizonyos környezeti szereplőbe vetett bizalom irányába erősen hat a nem-tradicionális hallgatók többségére és az mélyebb beágyazottságúakra, miközben a magas szülői iskolai végzettségűek gyermekei általánosan gyanakvóbbak, s az ilyen dominanciájú közeg negatív hatással van a hallgatói csoportok bizalomszintjére.

TEVÉKENYSÉGEK A TANULMÁNYOKON KÍVÜL

A hallgatók extrakurrikuláris tanulmányi munkában való részvételét tükröző mutatókat szándékosan nem építettük be a hallgatói beágyazódástípusok kialakítását célzó klaszterelemzés alapváltozói közé, mert már korábbi elemzéseinkben is a tanulmányi eredményesség markáns alkotóelemeinek tekintettük ezeket. Azzal érveltünk, hogy a felsőoktatási tanulmányok alatt mutatott elkötelezettség már a leendő munkával kapcsolatos szakértelem és felelősség előrejelzője. (Pusztai, 2009a) Az interakcionista modellek a nem kötelező tanulmányi és kutatómunkában való részvételt a felsőoktatási intézménybe való integráltság tanulmányi tekintetben realizálódó vonásának tekintik, s a tevékenység és az időtöltés kampuszközösségi kontaktusokat erősítő karakterét hangsúlyozzák. Amikor feltártuk az extrakurrikuláris tanulmányi munkában való részvétel mutatóinak belső struktúráját, három faktort különítettünk el, amelyek inkább az extrakurrikuláris munkával kapcsolatos attitüdök eltéréseit húzták alá, mint a centrifugális-centripetális differenciákat.

A három attitüd közül az egyik nagyjából-egészében egybeesett azon irányultsággal, amely az oktatók és a hallgatók elmélyült szakmai interakcióit sejtető együttműködésekről vallottak. Ezek a tanulmányi-tudományos szervezeti beágyazódás iránti érdeklődésre vallottak. Ide az alábbi tartalmak kerültek besorolásra: a tanszéki, intézeti kutatásokban való közreműködés, a kutatócsoportbeli tagság, a hazai és nemzetközi kutatásokban való részvétel, TDK-dolgozat készítése, demonstrátori beosztás, publikációk, tudományos ösztöndíjak. Szembeötlő, hogy az egyes intézmények, karok kultúrájában eltérő tere van az intergenerációs kooperáción nyugvó extrakurrikuláris aktivitásnak. Ahogy a diszciplináris szocializáció elméletei állították, egy-egy intézménytípuson belül is igen komoly és szignifikáns különbség látható e tekintetben az egységek között, míg a hallgatók szüleinek iskolázottsága szerint nem mutatkozik szignifikáns eltérés.

Mind a karok, mind a szülői iskolázottsági csoportok szerint karakteresen eltérő mintázatot mutat a második faktor megjelenése, amelyet a hallgatók egymás közötti tanulmányi és tudományos együttműködésének vagy pályázati versengésének hajlandóságaként azonosítottunk. Alkotórészei a köztársasági ösztöndíj, a szakkollégiumi tagság, a tehetséggondozó programbeli tagság valamint az évfolyam- és csoportfelelősi tisztség. Nem lehet nem észrevenni, hogy ez a második faktor a tudás mellett a gazdasági és kapcsolati tőke szerzésére alkalmas tevékenységeket tartalmaz.

E faktor erőteljes alkotóeleme volt a magántanítvánnyal való foglalkozás, ami kétségtelenül valamiféle bontakozó szakmai öntudat vagy önbizalom meg-

nyilvánulása is lehet, vagy a szakmai szerepelsajátítás indikátora. Inkább a szerzett tudás gyakorlati kipróbálása iránti, mint tanulmányi-tudományos érdeklődésre vall, de ha az intézményi közösségbe való integráltságot vizsgáljuk, úgy véljük, a más típusú külső munkavállalással ellentétben egyértelműen centripetális irányban fejti ki hatását, s a kampuszon végezhető munkák közé sorolható. (Astin, 1993) Az extrakurrikuláris tevékenységmutatók befektetést minimalizáló harmadik faktorába azok a tevékenységek kerültek, amelyek a kapcsolati vonzerő szempontjából teljesen közömbösek. A munkaattitüdök tekintetében erős vonásuk, hogy nem igényelnek rendkívüli hallgatói aktivitást, csak elenyésző mértékű figyelmet, erőfeszítést feltételeznek, mint például tanulmányi eredmény szerinti ösztöndíj megszerzése és az önéletrajzok összeállítása.

Hallgatói beágyazódástípusainkra jellegzetesen eltérő mértékben jellemzőek ezek az extrakurrikuláris tevékenységformák. A kollegiális beágyazottságú hallgatót messze az átlag fölötti mértékben jellemzi az első típusú tevékenységrendszer, amely tovább erősíti intergenerációs beágyazottságára vonatkozó megállapításainkat, s a klasszikus hallgatóeszményhez közelíti ezt a típust. A kortársak közötti versengésre épülő magatartás is elsősorban a kollegiális, másodsorban a diákközösségi típust jellemzi, s ugyancsak az utóbbiak körében tűnik fel leggyakrabban a harmadik, minimális extrakurrikuláris vállalással rendelkező karakter.

AZ EXTRAKURRIKULÁRIS TEVÉKENYSÉGRE VALÓ HAJLANDÓSÁG

A hallgatók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételét kézenfekvő lenne a szülői kulturális tőketranszmisszió és a felsőoktatási környezettel rokon hallgatói habitus gyümölcseinek tartani, noha sok más, ritkábban vizsgált tényező is szerepet játszhat e magatartás kialakulásában. Jelen elemzés nem vállalja az intézmények és az oktatók e kérdéssel kapcsolatos küldetésének és szerepfelfogásának feltárását, csupán arra vagyunk kíváncsiak, hogy versengő hipotéziseink közül melyiket tudjuk megerősíteni: az egyéni kulturális tőke vagy a beágyazottság, illetve a kontextusban domináns nézetek vagy a társadalmi kompozíció járul-e hozzá inkább a hallgatói nézetek és magatartás alakulásához.

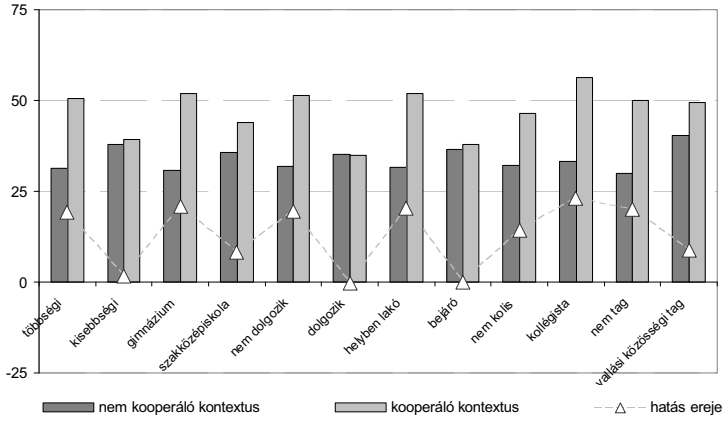
Az oktatókkal való kooperáció során születő és a befektetést minimalizáló extrakurrikuláris magatartástípusokhoz tartozást nem tudjuk a szülői iskolázottság eltéréseivel magyarázni, azonban a kortársakkal versengő karaktervonások erősebben jellemzik a magasan iskolázott szülők gyermekeit, míg az alacsony státusúakat a legkevésbé.

Amikor az intézményi környezetben uralkodó intergenerációs együttműködésre való hajlandóság mentén vizsgáltuk a kérdést, arra jutottunk, hogy a kooperatív típusú extrakurrikuláris tevékenységtől gyengén áthatott légkörben a hallgatók kevéssé hajlanak többletmunka vállalására. A csoportok között nincs szignifikáns különbség, a magasabb státusúak, kedvezőbb helyzetűek éppúgy átlag alatt teljesítenek, mint mások, s a tradicionális valamint a nem-tradicionális hallgatói csoportok (a dolgozók, a bejárók és a szakközépiskolában érettségi-

zettek) között sincs lényeges eltérés az efféle munkába való bekapcsolódás terén, kivéve a vallási közösség tagjait, akik támogató intézményi környezet nélkül a leginkább hajlanak az oktatókkal való közös munkálkodásra.

A beágyazódás szempontjából vizsgálva a kérdést, kimutatható, hogy a mikroközösségi és az izolált hallgatók még a többiek általánosan alacsony teljesítményét is alulmúlják. Ebben a passzív közegben a vallási közösségekhez tartozók mellett csak az oktatókkal informális kommunikációra is nyitott kollegiális csoportban mutatkozik szignifikánsan nagyobb hajlandóság az intergenerációs kooperációra a kötelező feladatokon túl is. Az oktatóval a tantermi viszonylatokon kívül is szót értő hallgató esetén könnyen elképzelhető az a helyzet, amikor a kötetlen beszélgetések során megszületik a közös munka terve, a vallási közösségekhez tartozó hallgatók nagyfokú tanulmányi elkötelezettségének elméleti magyarázatait és empirikus tényeit pedig már korábban is megkíséreltük bemutatni. (Pusztai, 2009a)

12. ábra. Az intergenerációs kooperációt támogató kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék



Jelen elemzés során az áll érdeklődésünk homlokterében, hogy az intézményi egységekben együtt élő hallgatói közösség tanulmányokkal kapcsolatos vélekedése, a nem kötelező munkáról alkotott elképzelése milyen hatással van az egyénre, valamint hogy ezt a hatást helyettesítheti-e az előnyös társadalmi kompozíciójú hallgatótársadalom befolyása. Azok a hallgatói közegek, amelyekben az oktatókkal kooperációban születő többletmunka gondolata és gyakorlata erősen elfogadott, lényegében minden csoportban jobban támogatják az efféle munka iránti erősebb egyéni elkötelezettséget. Észrevehető, hogy az intézményi közösséghez gyengén kötődő, nem-tradicionális hallgatók (bejárók, munka mellett tanulók) körében a kontextus felhajtó hatása alig érvényesül, azonban ez az erősen beágyazódó csoportokra (kollégista, nem bejáró, nem dolgozó) jóval nagyobb hatással van (12. ábra, F. 50. táblázat).

A magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek társasága sehol sem hat erősebben a hallgatók oktatókkal kooperáló extrakurrikuláris teljesítményére, mint ha a kontextusban dominál ez a szemléletmód. A magas kulturális tőkéjű hallgatói kompozíció a legnagyobb befolyást az alacsonyabb státusúakra és a falusi lakóhelyűekre gyakorolja, azonban az extrakurrikuláris tevékenységek még így sem érik el körükben azt az arányt, amit a vállalkozókedvű kontextus nyomása képes kialakítani. Emellett az izolált, láthatatlan hallgatók körében az előnyös szülői iskolázottságú kompozíció erősíti nagyobb mértékben ezt a mentalitást, azonban náluk az ilyen típusú különmunkákra való hajlandóság ennek ellenére is ugyanolyan alacsony arányú marad, mint a bejárók és a dolgozók körében (F. 51. táblázat).

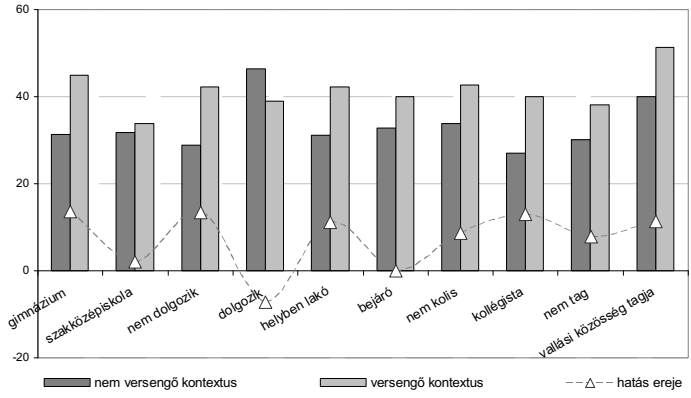
Az intragenerációs versengéssel járó extrakurrikuláris tevékenységek széleskörű gyakorlata a hallgatótársadalomban arra ösztönzi az egyéneket, hogy fogjanak bele ehhez hasonló, nem kötelező munkákba. Abban a hallgatói közösségben, ahol az ilyen gyakorlat meghonosodott, minden csoportra hatással van. Nem hat viszont a tanulás mellett dolgozókra, akik a kevésbé versengő közegben is nagyobb arányban ruháznak be ilyen tevékenységekbe saját, illetve külső erőforrásaikra támaszkodva. Rajtuk kívül a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei, a vallási közösségekhez tartozók és az oktatókkal kapcsolatot tartó intergenerációs beágyazottságú kollegiális hallgatók képesek magas extrakurrikuláris teljesítményt nyújtani a kontextus ezirányú ösztönzése nélkül, nyilvánvalóan más, külső erőforrásokra (szülők kulturális tőkéje, vallási közösség facilitáló hatása, oktatói inspiráció) hagyatkozva ebben.

A kompetitív extrakurrikuláris teljesítményt magasra értékelő környezet a legerősebb hatást az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeire és a nagyvárosiakra, valamint a hallgatói közösséghez jobban kötődőkre (a kollégistákra, a nem dolgozókra, az intergenerációs beágyazottságú kollegiális és a széleskörű intragenerációs kapcsolatokkal bíró diákközösségi hallgatókra) gyakorolja. A legkevésbé azokat képes magával ragadni ez a szellemiség, akik gyengén beágyazottak, a szűkkörű intragenerációs és az izolált fiatalokat valamint egyes nemtradicionális (a kisvárosi, szakközépiskolát végzett, bejáró) hallgatói csoportokat (13. ábra, F. 52. táblázat).

Bár feltevésünk az volt, hogy a versengő extrakurrikuláris magatartás kialakulására a magas kulturális tőkével rendelkező intézményi környezet ösztönzően hat, az alapképzésben ennek ellenkezőjét tapasztaltuk. Az átlagnál magasabb szülői iskolázottsággal jellemezhető hallgatói kompozíciónak a kompetitív extrakurrikuláris tevélkenységek vállalására gyakorolt hatása szinte minden csoportban negatív az alacsonyabb iskolázottságú kompozícióval szemben. Csak a kisebbségieket, a bejárókat és az izoláltakat inspirálja lényegesen jobban a magas iskolázottságú kontextus, mint az alacsony, azokban az utóbbi csoport teljesítménye így is kifejezetten alacsony marad (F. 53. táblázat).

A vallási közösségekhez tartozók, az intergenerációs beágyazottságú kollegiális és az intézményen belül és kívül is széleskörű intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkező diákközösségiek viszont a hallgatói kompozíció e vonásától függetlenül minden esetben magas extrakurrikuláris teljesítményt

13. ábra. Az intragenerációs versengést támogató kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra, százalék



nyújtanak. Úgy tűnik tehát, hogy ők olyan külső erőforrásokra támaszkodnak, amelyek a hallgatói közösségben domináns nézetektől és szellemiségtől függetlenül inspiráló hatással bírnak.

A befektetés minimalizálását favorizáló környezet minden hallgatói csoportot arra ösztönöz, hogy ne fejtsen ki különösebb extrakurrikuláris aktivitást. Erősebben hat arra a hallgatói derékhadra, amely a közvetlen családi vagy lakóhelyi környezetéből talán úttörőként kapcsolódott be a felsőoktatás világába (kisvárosi vagy nagyvárosi középfokú végzettségűek gyermekei) vagy más kötöttségei miatt nem tud teljes erővel involválódni a felsőoktatási tanulmányaiba (tanulás mellett dolgozók, bejárók, nem kollégisták), illetve azokra, akik körében másfajta szellemiségű kontextusban kiugróan alacsony arányú az ilyen típusú magatartás (kisebbségi helyzetben élők, vallási közösségek tagjai).

Mivel a kortárs társadalomba erősen betagozódott kollégisták és a diákközösségi beágyazottságú hallgatók körében anélkül is népszerű a befektetés-minimalizáló magatartás, hogy az intézményi egységekben együtt mozgó hallgatótársadalomban domináns nézet lenne, őrájuk gyengébben hat a különmunkának ez a fajta környezeti felfogása, valószínűleg egyébként is erős kortárs kapcsolataik révén formálódik ki bennük ez a stratégia. Az intergenerációs beágyazottsággal bíró kollegiális hallgatókra, akik az oktatókkal is képesek kommunikálni, gyengén hat a befektetést minimalizáló hallgatói közvélemény (F. 54. táblázat).

Az adatok szerint arra a kérdésre, hogy a befektetés-minimalizáló extrakurrikuláris magatartásra való hajlandóságot növeli-e a magas iskolázottságú háttérrel rendelkezők közege, az esetek többségében megint csak igennel kell válaszolnunk. Alacsony iskolázottságú környezetben igen erős befektetés-minimalizáló magatartás jellemzi a felsőfokú, nagyvárosi, széles intragenerációs beágyazottságú fiatalokat, ugyanakkor ebben a kontextusban legkevésbé hajlamosak erre az alapfokú végzettségű falusi szülők kollégista gyermekei és a társaiktól is izolált hallgatók.

A magasabb kulturális tőkével rendelkezők társasága legerősebben az alacsony státusú szülők gyermekeit, a tanulás mellett dolgozókat és a kollégistákat

mozdítja a hallgatói energiákkal takarékoskodó irányba. A magas iskolázottsági hátterű hallgatói kompozíció sem teszi passzívvá a kisebbségi státusúakat, a vallási közösségek tagjait és a láthatatlan hallgatókat. Úgy tűnik tehát, hogy az erős funkcionális intézményen kívüli kötődés és a hallgatótársadalomtól való elszigeteltség fékezi e mentalitás kialakulását (F. 55. táblázat).

Összességében tehát az extrakurrikuláris tevékenységekbe való bevonódás éppen úgy a kontextus nyomásának és a hallgatói beágyazódásnak a közös hatását hordozza magán, mint azt korábban is tapasztaltuk a kulturális beágyazódás több dimenziójánál. Az aszimmetrikus hatás negatív irányban hatékonyabb, de a kulturális (nemzeti vagy vallási) alapon szerveződő közösségekből érkezőknél nem érvényesül. A nem-tradicionális hallgatók (alacsony státusúak, volt szakközépiskolások, bejárók) erős kontextushatás, a tradicionális hallgatók funkcionális közösségi háttérrel a kampusz pozítív vagy negatív hatását is kitéríthetik. A magas szülői iskolai végzettségű közeg a többletmunka iránti elkötelezettség pozitív hatásait csökkenti, a negatívakat növeli.

HALLGATÓI BEÁGYAZOTTSÁG AZ ALAPKÉPZÉSBEN

Vizsgálatunk e részében arra tettünk kísérletet, hogy ellenőrizzük Astin és Tinto azon feltevéseit, melyek szerint a hallgatók akadémiai közösségbe való beágyazottságának mértéke meghatározza a tanulmányok folytatásához szükséges felsőoktatási szocializáció sikerét. A hallgatók akadémiai beágyazódásának típusait kapcsolathálójuk többdimenziós vizsgálata alapján azonosítottuk, s arra az eredményre jutottunk, hogy a négy típus közül csupán az egyiknek (28%) van folyamatos és sokoldalú kapcsolata oktatóival. Ezt a típust kollegiális beágyazottságú hallgatónak neveztük, azonban elkötelezettsége elmarad a Humboldt-i hallgatóeszmény mögött. A diákközösségi típus (21%) jellemzője az, hogy rendkívül kiterjedt, megkockáztatható, hogy felszínesebb, külső és belső tevékenység- és intragenerációs kapcsolatrendszere van, amelyek nem a tanulmányi, hanem a szabadidős tevékenységek és a szórakozás valamint a gyakorlatiasabb tevékenységek felé vonzzák.

A mikroközösségi típus (37%) számára a barátság képezi a legfontosabb vonzerőt. Ez a típus barátjával, akit a felsőoktatásban szerzett, együtt szervezi meg ennek az életszakasznak a sikeres átvészelését. Az egyetemi éveket csak ugródeszkának tekinti a továbblépéshez, nem végállomásnak, ezért kötődése egyformán gyenge az intézmény belső kortárs- és oktatótársadalmához. A láthatatlan hallgató (14%) intézményes beágyazottsága a leggyengébb, mindössze instrumentális és alkalmi intragenerációs kapcsolatai vannak, s intézményen kívüli tevékenységeiben is a passzivitás jellemzi. Ők az oktatóikkal szinte egyáltalán nem kommunikálnak.

Az intergenerációs beágyazottságú kollegiális hallgatók között többségben vannak a tudásorientáltak, az akadémiai szereplőkben és a diákszervezetekben bízó hallgatók. Úgy tűnik tehát, hogy a hallgató és az intézmény együttműködése ebben a helyzetben áll a legközelebb a klasszikus hallgatói ideálhoz, bár a

klasszikus normák tisztelete mellett a szelektív hallgatói morál is népszerű ebben a körben. Az intenzív önkéntes szervezeti beágyazottságú hallgatók aktívan bekapcsolódnak az intergenerációs kooperáción alapuló extrakurrikuláris tevékenységekbe, a szakkollégiumok és nagyon gyakran a vallásos ifjúsági körök életébe (41%). Társadalmi hátterükről elmondható, hogy nem magas státusúak, időnként munkát is vállalnak. Noha a szüleik iskolázottsága és a gazdasági hátterük teljes mértékben megfelel az átlagosnak, valamivel több közöttük a falusi állandó lakhelyű (42%), egyötödük kisebbségi helyzetben él.

A kiterjedt intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkező, diákközösségi beágyazottságú hallgatók csoportjában leggyakoribb a felsőfokú tanulmányok felnőtté válási moratóriumként való értelmezése. Tanulmányi munkájukban leginkább a szelektív és egoista morál szabályozza tevékenységüket, s az átlagnál árnyalatnyival jobban bíznak a hallgatói szervezetek munkájában. Az extrakurrikuláris tevékenységek közül előnyben részesítik a kortársakkal való versengésen alapuló feladatokat. E típusba tartozó hallgatók között található a legtöbb módosabb gazdasági státusú, s itt valamivel magasabb az átlagnál a szülők iskolai végzettsége (az apák egyötöde, az anyák majdnem egyharmada diplomás).[38]

A szűkkörű intragenerációs kapcsolathálóval rendelkező, mikroközösségi beágyazottságú hallgatók többnyire presztízsszerzési célból választották a felsőfokú tanulmányokat, s a tudásorientáltság áll a legtávolabb tőlük. Közelebb vannak az egoista hallgatói morálhoz, de leginkább sodródnak a tömeggel, s a bizalmuk az átlagosnál szűkebb kört fog át. Legtöbbjük a befektetés-minimalizáló extrakurrikuláris magatartást követi. Egyötödük bejáró, s a szülők iskolai végzettsége ebben a csoportban a legalacsonyabb (mindössze az apák egyhatoda, az anyák negyede diplomás). Úgy tűnik tehát, mind a hagyományos tőkékben, mind a kapcsolati erőforrásokra támaszkodó társadalmi tőkében hiányt szenvednek.

A felsőoktatási intézményben nagyon redukált kapcsolatokkal rendelkező, izolált hallgatók leginkább haladéknak vagy a felemelkedés eszközének tekintik a felsőoktatási tanulmányaikat, de legkevésbé akarnak továbbtanulni. Tanulmányaikat egoista normafelfogás szerint végzik, a legkevésbé bíznak az akadémiai világ szereplőiben, s legkevésbé szívesen vállalnak külön feladatot. Külső kötöttségeikre jellemző, hogy köztük van a legtöbb házas vagy élettársi kapcsolatban élő (minden nyolcadik), de gyermekről általában még nem kell gondoskodniuk, s majd egyötödük szülőkkel élő bejáró.

A beágyazottság jellemző vonásait keresve áttekintettük, hogy a hallgatók a különböző kapcsolati struktúrájú kontextusokban illetve kulturális tényezők mentén milyen mértékben képesek beágyazódni. Meggyőződésünk szerint a kötődés nem csupán az egy irányba mutató kapcsolatok szerkezetében valósul meg, hanem Coleman szellemében akkor beszélünk beágyazódásról, amikor a hallgató egy közös értékpreferenciákkal és normákkal rendelkező közösség tagjaként definiálható. Értelmezésünk szerint a hallgatói közösségekben domináns

38 Jellemző az általunk vizsgált felsőoktatási térség hátrányos helyzetére, hogy ez az arány magasnak számít.

orientáció, normaértelmezés, közösségfelfogás és a nem kötelező munkához való viszony képezi azt a kultúrát, amihez a hallgató viszonyul.

A hallgatói orientáció fetárásakor arra kerestünk választ, hogy az egyén hogyan értelmezi maga számára a felsőfokú tanulmányok funkcióit. Ugyanazon életrajzi elem ugyanis a különböző hallgatói életrajzokban más-más szerepet kap, s ez nemcsak az eltérő diszpozíciók miatt történhet így, hanem az eltérő interpretációk miatt is. A felsőoktatási tanulmányok motívumai, a hallgatói orientációk és normaértelmezések az intézményen belüli tapasztalatok fényében a hallgatói közösségben formálódnak.

Az orientációtípusok mérése a felsőoktatás-kutatási szakirodalomban Clark és Trow (1966) munkájáig nyúlik vissza. Mintánkban megfigyelhetők a hagyományosan azonosított hallgatói archetípusokhoz részben hasonló, bár új színekkel gazdagodó beállítódások, a tudásgyarapításra törekvő, a haladékot kereső, a felemelkedésre vágyó és a magas presztízsű állásra pályázó orientáció. Azt tapaszaltuk, hogy a hallgatók intézményi egységekben megragadható környezetében domináns felfogás átrendezi az egyes hallgatói csoportok véleményét. A környezetben domináns nézetek hatása attól természetesen nem független, hogy milyen demográfiai és társadalmi mutatókkal jellemezhetők a hallgatói csoportok, azonban arra a következtetésre jutottunk, hogy a hallgatók kulturális beágyazódása, azaz a domináns véleménnyel való azonosulása főképpen attól függ, hogy milyen mértékben ágyazódik be a hallgató kapcsolataival és tevékenységeivel a hallgatói közösségbe. A kapcsolati szálakkal való beágyazódás további fontos jellemzője, hogy kiépült-e a hallgatónak a társain kívül másirányú kapcsolatrendszere is vagy kizárólag centrifugális erők hatnak rá, s emiatt erőteljesen elhatárolódik társaitól. Ebben az esetben a kampusz kultúrájába való beágyazódás, és az ún. kampuszhatás módosul.

A tanulmányok célrendszere mellett a kulturális beágyazódás másik dimenziójának azt tekintettük, hogy a különböző hallgatói csoportok milyen mértékben azonosulnak az intézményi egységekben domináns hallgatói munkamorállal. Három moráltípust különítettünk el, melyek közül az elsőt normatisztelőnek neveztünk. Ugyan mertoni értelemben a szervezeti célokhoz képest konformistának tekinthető, hiszen normatív ítéleteiben általában a hagyományos akadémiai normák tükröződnek, azonban – mivel nem a szervezet manifeszt céljaihoz, hanem a kontextus nézeteihez konformálódik – a klasszikus akadémiai normák iránti érzékenysége kissé megtompult. Az egoista morált követők a saját érdekeihez szabják normarendszerüket, s ezzel a legtávolabb kerülnek a hagyományos akadémiai normáktól, őket a szervezet szemszögéből a mertoni értelemben vett lázadóknak tarthatjuk.

A szelektív morálfelfogás gyakorlatias szempontok szerint mérlegel, felülvizsgálja a felsőoktatási szervezet általa öncélúnak értelmezett szabályait, s bár elfogadja az eredeti célt (tudásszerzés), az ezt támogató normarendszert kreatívan alkalmazza, szervezeti értelemben a mertoni újítónak felel meg. (Merton, 2002) Véleményünk szerint azonban egyik esetben sem az egyéni alkalmazkodás mintázatáról van szó, hanem a hallgatói közvélemény egyik domináns vonu-

latához való konformálódásról. Lényeges eredménynek tekintjük annak feltárását, hogy az intézményi intragenerációs kontextus az egyéni státusmutatóknál és a beágyazódásnál is jelentősebb mértékben befolyásolja a hallgatói nézeteket. Emellett a szelektív morál támogatottsága erős az oktatói kapcsolatrendszerbe ágyazott hallgatók körében, ami az oktatói karokban létező plurális morálfelfogás létezésére vall.

A kulturális beágyazottság harmadik dimenziója arra vonatkozik, hogy a hallgató milyen és mekkora közösséget tekint barátságosnak, megbízhatónak a maga számára, melyről feltételezi, hogy támogatja céljai elérésében. A hallgatói bizalomsugárról abban az értelemben beszélünk, hogy az őt körülvevő három koncentrikus körben elhelyezkedő társas környezeti övezet mely részeihez viszonyul bizalommal. A hallgatói bizalom megnyilvánulásainak többféle típusa volt kitapintható, amely az általános bizalmatlanságtól az általános bizalomig terjedt. Az intézményi kontextus hatása a hallgatói bizalom mértékében is jelentős változásokat idéz elő, s nemcsak a közvetlen szereppartnerek, hanem a közintézmények irányában is..

Utolsó vizsgált dimenziónk az extrakurrikuláris tevékenységekre való hajlandóság volt. Azt állapítottuk meg, hogy háromféle tevékenységcsoport jellemzi a hallgatókat, az intergenerációs kooperációra épülő különmunkák vállalása, az intragenerációs versengéssel együttjáró tevékenységek és a kapcsolati szempontból közömbös, befektetés-minimalizáló magatartás. Az adatok tanúsága szerint az intézményi kontextus hatása, a hallgatóknak a kampusz közösségébe való integrálódása illetve egyes csoportok esetén az intézményen kívüli (vallási, munkahelyi, családi) közösségeikben honos kultúrája határozza meg az ezzel kapcsolatos felfogásukat.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak az akadémiai közösség kultúrájába való beágyazódása a kapcsolathálózati integráltsággal párhuzamosan alakul, vagyis a jobban beágyazódó hallgató közelebb kerül az intézményi egységben domináns pozícióba került hallgatói beállítódáshoz, s ez a hatás erősebb, mint a szülői kulturális tőke befolyását magán viselő kompozícióé. Megállapíthatjuk, hogy miközben a felsőoktatási tanterv nemzeti és nemzetközi szinten is fokozatosan egyre sztenderdizáltabbá és összehasonlíthatóbbá válik, s másik irányból az intézmények részéről vonzó s attraktivitásban egymásra licitáló tervezetek kerülnek az akkreditációs bizottságok elé és a honlapokra, ezalatt a hallgatók elsősorban a hallgatótársadalomban domináns értékeket, normákat és közösségértelmezést (orientációk, moráltípusok, bizalmi határok, extrakurrikuláris tevékenységek) sajátítják el egymástól. A felsőoktatásnak ez a rejtett tanterve pedig feltehetőleg messzebb ható befolyást gyakorol a hallgatókra, mint a képzés manifesztált tartalma. A hallgatói közösségek közül az intézményen kívüli kontextusba, alkalmasint erős, tradicionális közösségbe beágyazott csoportoknak a többiekénél szilárdabb kötődése van a konzervatívabb akadémiai értékek, normák és megbízható közösségértelmezés irányába, míg más nem-tradicionális csoportok (alacsony státusúak, eltérő iskolai pályafutást befutók) kiszolgáltatottabbak a hallgatói kontextusban terjedő nézetek sokféleségének.

A hallgatói pályafutást értelmező alternatív elméletek érvényre jutását elemezve megállapítottuk, hogy az egyes hallgatói csoportokban erősebben, másokban valamivel kevésbé változik a felsőoktatási tanulmányok iránti orientáció, a hallgatói morállal kapcsolatos felfogás, valamint a megbízható közösségről alkotott elképzelés. Mivel a változás mértékéért a beágyazódás és a konkrét akadémiai közösségben domináns nézetek sokkal inkább felelősek, mint a környezet kulturális tőkestruktúra alapján kialakult kompozíciói, megerősítve látjuk a kulturális beágyazódás erejére vonatkozó elméleti feltevésünket, szemben a hallgatói integráció, a kulturális tőke vagy az intézményi habitus koncepciójára épülő feltevésekkel.

VII. Újraszőtt kapcsolati hálók?

A felsőoktatási tanulmányok felsőbb szintjeire lépve a rendszer szelektív természete miatt természetesnek tűnik, hogy a hallgatók kulturális tőkéje az individuumok és a kontextus szintjén az alapképzéshez képest meghatározóbbá válik. Azonban feltevésünk szerint a hallgatói kontaktusok rendszere, az akadémiai beágyazódás jellemzői, a strukturális és kulturális beágyazódás eltérő mintázatai nem a társadalmi státussal mutatnak összefüggést, hanem ezen a szinten is az egyes hallgatói kontextusokban és kulturális csoportokban térnek el markánsan.

Miután a hallgatók akadémiai beágyazódásának főbb típusait elkülönítettük és a beágyazódás strukturális és kulturális dimenzióit, majd ezek egymásrahatását is áttekintettük az alapképzésbe járó hallgatóknál, láthatóvá vált, hogy a beágyazódás mértéke és a kampuszkultúra kölcsönhatása milyen jelentős mértékben határozza meg a hallgatók felsőoktatási tanulmányaihoz való viszonyulását. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatás magasabb szintjén, a mesterképzésben a kapcsolathálózatokhoz tartozás milyen mintázatai jönnek létre, vagyis a magasabb képzési szinten tanuló hallgatók között más külső és belső vonzerők hatnak-e. Feltételezhető, hogy a szelektívebb mesterképzési szinten az individuális erőforrások, köztük a kulturális tőke szerepe megnő, s az egyéni státus illetve annak az intézményi habitussal való viszonya befolyásolja jobban a hallgatók nézeteit. Ha azonban feltételezzük, hogy a kapcsolathálózatok tartalmi vagy formai jellemzőik révén olyan erőforrásokhoz juttatják a fiatalokat, amelyek az iskolarendszerben való előrelépésben is hasznosíthatóak, akkor az adatoknak azt kellene tükrözni, hogy a képzés magasabb szintjén e tőkékkel rendelkezők vannak többen.

AZ INTERGENERÁCIÓS KAPCSOLATOK ELTÉRÉSEI A KÉPZÉSI SZINTEK KÖZÖTT

Korábbi, középiskolásokkal kapcsolatos kutatásaink során arra az eredményre jutottunk, hogy a nem tantermi keretek között megvalósuló tanár-diák kapcsolattartás a korábban dokumentáltnál sokkal határozottabb befolyást gyakorol a tanulmányi pályafutásra. (Pusztai, 2009a) Ezért a felsőoktatás hallgatóira vonatkozóan nem alap nélkül feltételeztük, hogy e befolyás a hallgatók körében is kimutatható, sőt az oktatási rendszer magasabb szintjei felé való tájékozódást vagy az azokra való bejutást eltérő hallgató-oktatói kontaktusok fémjelzik.

A felsőoktatás tömegesedés előtti szakaszában a középiskola és a felsőoktatás között egy sajátos töréspont helyezkedett el a tanári szereprendszer, a tanár-diák kontaktusok jellege tekintetében. (Szczepanski, 1969; S. Faragó, 1986) Ezek szerint a középiskolai tanárokhoz képest a felsőoktatási oktatók másféle kapcsolatot tartottak fenn a hallgatókkal, amit elsősorban a folyamatos kontroll megszűnése jellemzett. Azonban a kétcsatornás felsőoktatási rendszerben az intézménytípusokhoz eltérő kapcsolati mintázatok tartoztak. A főiskolai hallgató sokkal inkább élvezte oktatói személyre szóló figyelmét, az egyetemi hallgató pedig személytelenebb viszonyrendszerbe illeszkedett be. Vagyis ebben a felfogásban az intézménytípusok sajátosságainak tekinthetjük a bennük kialakult kontaktusok karakterét.

Egy másik értelmezés szerint a kapcsolatokban rejlő erőforrások a tanulmányi út során jól hasznosítható tőkét képeznek, vagyis a kapcsolati biográfia befolyásolja a tanulmányi karrier ívének alakulását. Ha a hallgatói előrehaladás egyik fontos támpillére az akadémiai beágyazódás, s ennek egyik kulcseleme a hallgató intergenerációs akadémiai beágyazódása, akkor a magasabb képzési szintre jutók között minél teljesebben integrálódó hallgatókkal kell találkoznunk. Ráadásul, mivel a hallgatói beágyazódás egyik fontos faktora az idő, a tanulmányaikat alapképzéssel befejező és a mesterképzésbe is bejutó hallgatók között alapvető különbség tételezhető fel abban a tekintetben, hogy mennyire képesek az intézményi keretek között működő kapcsolatrendszerekbe beágyazódni, milyen az oktatókkal illetve hallgatótársaikkal való kontaktusuk. Ennek alapján erősödő törésvonal sejthető a felsőoktatás különböző képzési szintjein tanuló hallgatók között. Emellett az azonos vagy változó hallgatói közösségekben eltöltött hosszabb vagy rövidebb időszakasz tovább színezheti a hallgatók egyéni beágyazódási mintázatait.

Ha azonban a hallgatók személyes és szakmai érése mellett az erősödő individualizálódás, a kötöttségektől való tartózkodás tendenciáját is figyelembe vesszük, feltételezhető, hogy az oktatók szintenként felfelé haladva fokozatosan visszaszoruló szerepkörben és átrendeződő, egyre erősebben szakmai dominanciájú s egyre gyengülő személyes támogató funkcióval szerepelnek a hallgatók kapcsolatrendszerében. Ehhez hozzájárul, hogy a mesterképzésbe vélhetően nagyobb arányban jutnak be magasabb kulturális tőkével rendelkező hallgatók, akiknek nincs olyan nagy szükségük az oktatói mentorálásra, (ha hihetünk a reprodukciós elméletnek).

Az adatok azt mutatták, hogy az oktatási szintek között lényeges különbség mutatkozik a tanárral való kapcsolattartás történetét, mértékét és jellegét tekintve. A mesterképzéses hallgatók esetében a középiskolás viszonyokra visszatekintve a kapcsolattartás szinte minden formája jelentősebb mértékű, s emellett annak szerkezete is eltérő. Meglepő módon az alapképzésesek a középiskolai és a felsőoktatási viszonyok között jóval nagyobb törést észleltek, mint a mesterképzés hallgatói. Három kommunikációs témában tudósítanak veszteségről a középiskolás életszakaszhoz képest: a jövőtervekről folytatott beszélgetés, az odafigyelés érzékelése valamint a tanulmányokban kapott segítség tekintetében, miközben több részük lett szakmai diskurzusokban. A mesterkép-

zésbe járó hallgatók intergenerációs felsőoktatási kontaktusainak mintázata ezzel szemben határozott kontinuitást mutat a középiskolaiakkal, kapcsolattartásuk hasonlóan jelentős mértékű, sőt közel azonos karakterű a köz- és felsőoktatásban (F. 56. táblázat). Igen lényeges vizsgálati eredménynek tekintjük tehát azt, hogy a mesterképzésbe bejutott hallgatók korábbi iskolai pályafutásuk során észlelt intergenerációs kapcsolatai alapvetően szélesebb körűek és sokszínűbbek, mint az alapképzésben tanulóké.

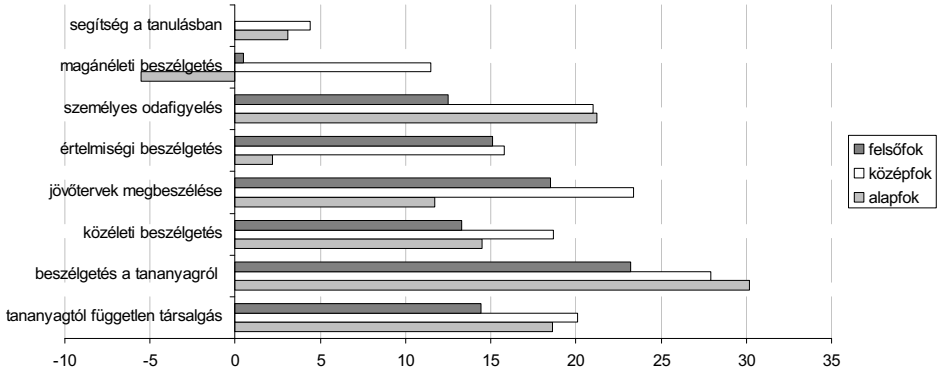
Az alapképzéses és a mesterképzéses hallgatók között azonban az igazán jelentős különbség a felsőoktatásban tapasztalt intergenerációs kapcsolattartás tekintetében mutatható ki, hiszen az utóbbiak sokkal intenzívebb oktató-hallgató interakcióról adnak hírt. Ez a tény megerősíti a gyanút, hogy az intergenerációs akadémiai beágyazódásnak a felsőoktatási karrier alakulásában is jelentős szerepe van.

Úgy tűnik, nem vitatható, hogy a hallgatót az akadémiai közösséggel összefűző kapcsolatrendszer kiterjedtsége és mértéke összefüggésben áll a hallgatói előmenetellel, azonban lényeges nézetkülönbségek vannak abban a tekintetben, hogy a kapcsolatok magyarázzák-e az előmenetelt, vagy a társadalmi státusuknál fogva sikeres hallgatók képesek kiépíteni színesebb kontaktusokat az akadémiai közösséggel. Mivel a gazdag intergenerációs kapcsolattartást a felsőoktatásban egyfelől a származási család habitusának és az intézményi habitusnak a harmonikus összeilleszkedésével magyarázzák, (Bourdieu, 1988) megvizsgáltuk, hogy a különböző iskolai végzettségű szülők gyermekei között milyen eltérések mutatkoznak az intergenerációs akadémiai beágyazódás egyes mutatóit különkülön szemügyre véve.

Azt tapasztaltuk, hogy a különböző társadalmi státusú hallgatók kontaktusai sem az alapképzésben, sem a mesterképzésben nem térnek el egymástól szignifikánsan, vagyis a szülői iskolázottsági szint nem gyakorol jelentős mértékű és állandóan azonos irányba mutató befolyást a hallgatói kohorszokon belül. Figyelmet érdemel, hogy a két képzési szint hallgatóinak kapcsolati biográfiája a tanulmányi életútja során végig, s egyre erősebben eltér. A különbség pedig messze maga mögött hagyja a szülői iskolázottság szerinti csoportok közötti változásokat (F. 57. táblázat). Az alapképzésben tanulók a kapcsolattartás intellektuális dimenzióiban alacsonyabb (csak a tananyaggal és az olvasmányélményekkel kapcsolatos beszélgetés), az általánosabb, illetve segítő dimenziókban magasabb (magánéleti problémák megbeszélése, korrepetálás) arányú kapcsolattartásról számolnak be, mint a mesterképzésben résztvevők. Emellett a felsőoktatásban tapasztalt intergenerációs kontaktusok aránya általában is egyértelműen jóval magasabb azoknál az alacsonyabb státusú hallgatóknál, akik bejutottak a mesterképzésbe (14. ábra, F. 58. táblázat).

Mint látjuk, az alacsony státusú csoportokban következik be a legnagyobb mértékű aránynövekedés a tananyaggal kapcsolatos kommunikáció terén, bár ez minden csoportban kiemelkedő. Jelentős mértékű a személyes odafigyelést érzékelők részarányának gyarapodása nemcsak az alap-, hanem a középfokú végzettségű szülők gyerekeinek körében. A középrétegek gyermekei még több területen könyvelnek el gazdagodást (tananyagtól független beszélgetés, közéleti,

14. ábra. A hallgatók intergenerációs kontaktusainak az alap- és mesterképzés közötti változása a szülői iskolázottság szerinti csoportokban, százalék (2008, 2010)



értelmiségi, magánéleti témákban s a tanulásban kapott segítség terén), míg a magas státusú hallgatók csoportjaiban mérsékeltebb előrelépés történik.

Kellő reflektivitással viszonyulva eredményeinkhez, a középiskolai kapcsolatokra visszatekintő információkat óvatosan számításba véve, s a felsőoktatási tapasztalatoknak nagyobb súlyt adva is azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók intergenerációs beágyazottsága nagyobb mértékben tér el az oktatási szintek között, mint a szülői iskolázottsági csoportok között. Még ha azt feltételezzük, hogy a hallgatók a középiskolai percepcióikról a jelen intézményi környezetük hatása alatt, némileg torzítva tesznek jelentést, akkor is nagy különbségre következtethetünk a képzési szintek között. Ha azonban azt valószínűsítjük, hogy a hallgatók nagyjából megbízhatóan idézik fel középiskolai tapasztalataikat, akkor akár arra a belátásra is juthatunk, hogy a mesterképzésbe bejutó hallgatóknak teljes tanulmányi pályafutásuk során több intergenerációs kontaktusra nyílt lehetőségük, s ez anélkül is segíthette őket, hogy magasabb családi kulturális tőkebefektetéssel párosult volna. Ez a megállapítás összhangban áll a korábbi kutatási eredményeinkkel. (Pusztai, 2009a)

AZ INTRAGENERÁCIÓS KAPCSOLATOK ELTÉRÉSE A KÉPZÉSI SZINTEK KÖZÖTT

Mint láttuk, a hallgatók oktatókkal fenntartott kapcsolatainak gazdagsága értelmezhető lehetne a hallgatók származásával, az átörökített kulturális tőkével és a felsőoktatás szellemiségével rokon habitusra hivatkozva. A hallgatók kortárs felsőoktatási kapcsolatainak kiterjedtségét és jelentős arányait, különösen a tömegessé és heterogénné vált felsőoktatásban, s az átlagosnál hátrányosabb helyzetű hallgatóink körében viszont nehezebben indokolhatnánk azzal, hogy a magas kulturális tőkével rendelkező hallgatók intragenerációs beágyazódása is

általában sikeresebb. Inkább azt a feltevést kockáztathatjuk meg, hogy a hallgatók intragenerációs beágyazódása könnyebben megy a kibocsátó környezetükhöz hasonló összetételű kortárs kontextusban.

Az alapképzéses és a mesterképzéses hallgatók összehasonlításakor olyan alternatív hipotézisek állíthatók fel, hogy mivel az iskolarendszer magasabb szintjein a társadalmi szelekció érvényesülése miatt nő a magasabban iskolázottak aránya, az egyre kisebb számban belépő alacsonyabb iskolázottságúak egyre kevésbé lesznek képesek az intragenerációs beágyazódásra, vagyis felfelé haladva csökken körükben a beágyazottak aránya. Ezzel szemben álló feltevésünk szerint az intragenerációs beágyazottság az akadémiai beágyazódás alapvető tényezőinek egyike, s a tanulmányaikat alapképzéssel befejező és a mesterképzésbe is bejutó hallgatók között döntő különbség feltételezhető abban, hogy az utóbbiak több intragenerációs kapcsolati erőforrásra támaszkodhatnak.

Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy az intragenerációs érintkezés struktúrái szintén jelentős változáson mennek át az oktatási rendszer különböző szintjei között. A két képzési szint hallgatói közötti eltéréseket ezen a téren még jelentősebbnek találtuk. Egyrészt az intragenerációs beágyazódás mértéke, másrészt belső mintázatai is különböznek. A mesterképzésben a kortárs kapcsolatokba ágyazott hallgatók aránya jóval nagyobb, mint az alapképzésben, s a magasabb képzési szint hallgatóinál nemcsak az intellektuális (közéleti és művészeti) témák kerülnek a rangsorban előrébb, hanem a szolidaritás megnyilvánulásai is fontosabbá válnak, valamint a multiplex baráti kapcsolatok aránya is jelentősen megnövekszik (F. 59. táblázat).

Fontos észrevenni azt is, hogy a mesterképzéses hallgatók korábbi iskolai pályafutásuk során átélt intragenerációs kapcsolatai is alapvetően szélesebb körűek és sokszínűbbek voltak, mint az alapképzéses hallgatóké. Az utóbbiak középiskolai kapcsolataiban kevesebb hallgató tapasztalt meg jól működő, többfunkciós kapcsolatot, s emellett az intellektuális kérdések ritkábban kínáltak kapcsolódási pontot a barátságaikban. Ha számolunk a korábbi és a felsőoktatási tapasztalatok kontaminációjával, még akkor is megfogalmazható az a feltevés, hogy az akadémiai beágyazódás intragenerációs dimenziójának is nagyon jelentős befolyása van a felsőoktatási pályafutásra.

A barátságokban kínálkozó közös témák struktúráját magyarázhatjuk a szülői iskolázottság szerinti hallgatói összetétellel. A középiskolás beágyazódás interpretációjakor azt figyeltük meg, hogy a különböző mértékű kulturális tőkére támaszkodó csoportok a két képzési szinten eltérően idézik fel középiskolás kapcsolataikat. Egyrészt megállapítható, hogy az alapképzésben nincs jelentős különbség a különböző iskolai végzettségű szülők gyermekeinek egykori kapcsolatrendszerében. Nem világos, hogy csak a „magányos tömegeket" összeterelő alapképzés nem kínál ehhez viszonyítási alapot, vagy valóban nincsenek különbségek. Ezzel szemben a mesterképzésben – különösen a középfokú végzettségűek javára – nagy eltérések mutatkoznak a középiskolás kapcsolatok megítélése tekintetében.

A mesterképzésben tanuló alacsonyabb iskolázottsági hátterű csoportok alacsonyabb arányú középiskolai kortárs integráltságot jeleznek, mint ugyan-

ezek az alapképzésben. Különösen a magánélet, közélet, jövőtervek és a tudományos témák megtárgyalhatósága terén jelentik kapcsolataik repertoárjának egykori szűkösségét, vagyis jelen kapcsolataikat gazdagodásként élik meg. A felsőfokú végzettségű szülők mesterképzésben tanuló gyermekei viszont gazdagabb középiskolai kapcsolatrendszerről tesznek említést, amelyben nagyobb arányban jutott szerep az intellektuális kommunikációnak, így ők némi szegényedést tapasztalnak a kapcsolataik tartalmában (F. 60. táblázat).

Felmerül a kérdés, hogy az előbb említett alacsony státusúak, akik ráadásul még intellektuális baráti körrel sem rendelkeztek a középiskolában, hogy jutottak be a mesterképzésbe? Milyen erőforrás volt képes ezeket a hiányokat kompenzálni? Talán az intergenerációs kapcsolatok? Természetesen jelen értekezés nem vállalhatja azt a feladatot, hogy összevesse a fentieket a felsőoktatásba be nem jutó kortársak tapasztalataival, noha bizonyára jelentős tanulságokkal szolgálna egy ilyen vizsgálódás.

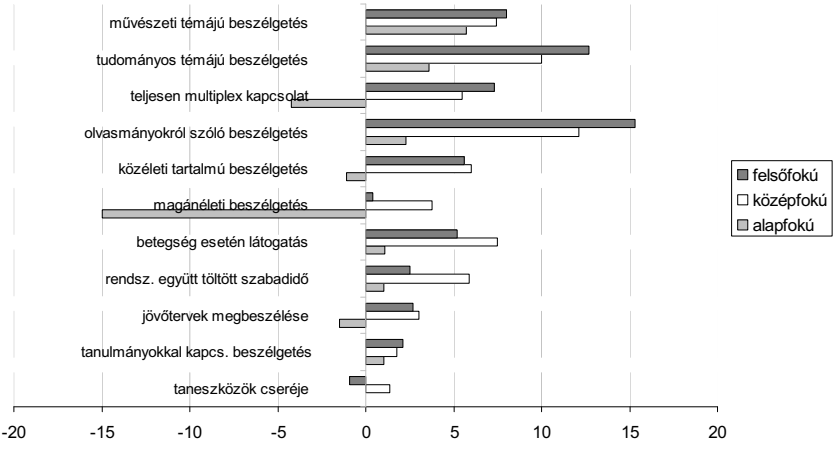
Az felsőoktatásban eltöltött évek baráti kapcsolatait mérlegre téve szintén azt láthatjuk, hogy az alapképzésben mérsékeltek az eltérések a különböző szülői iskolázottsági csoportokban, s a mesterképzésben is a középfokú végzettségű szülők gyermekei tudósítanak a leggazdagabb intragenerációs kapcsolatokról. Ezek nemcsak intellektuális (közéleti, tudományos és művészeti) területeket is felölelő tartalmakban, hanem a társas támogatás tekintetében is sokszínűbbek (jövőtervek megbeszélése, együtt töltött szabadidő, betegség esetén látogatás, magánéleti beszélgetés), mint a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolázottságú háttérrel rendelkezőké.

A két egymásra épülő képzési szinten tanuló hallgatók percepcióit összevetve azt tapasztalhatjuk, hogy a mesterképzésbe bejutott közép- és felsőfokú végzettségű háttérrel rendelkezők társaikkal fenntartott kapcsolatai egyértelműen sokkal kiterjedtebbek és sokoldalúbbak lettek az alapképzéshez képest. Az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei bizonyos vonatkozásban (a magánéleti témák tárgyalhatóságát és a teljes multiplexitást illetően) relatíve szegényesebb, azonban intellektuális téren gazdagabb intragenerációs kapcsolatokkal rendelkeznek a mesterképzésben, vagyis az intragenerációs kapcsolatok funkciói átstrukturálódtak. Ez megerősíti azt a gyanút, hogy a mesterképzésben a magasabb kulturális tőkével rendelkező hallgatók intellektuálisan gazdag homofil és multiplex kapcsolatainak kiépülésére nagyobb lehetőség nyílik, míg az alacsony státusúak ebben a körben kétségtelenül szert tehetnek a kulturális tőkéjüket gyarapító forrásokra, kapcsolataik megtarthatják a szabadidős és a szolidaritási funkciókat, azonban ezzel veszítenek magánéleti-érzelmi dominanciájukból, s emiatt a hallgatók kevésbé érzik multiplexnek azokat (15. ábra, F. 61. táblázat).

A közös tevékenységek átrendeződése

Ahogy már az alapképzéses hallgatók adatait elemezve is láttuk, a kapcsolatok a hallgatói tevékenységek rendszerében is megmutatják arculatukat. A közösségi tevékenységeket úgy értelmeztük, mint kifelé vagy befelé vonzó kapcsolati ható-

15. ábra. A hallgatók intragenerációs kontaktusainak az alap- és mesterképzés közötti változása a szülői iskolázottság szerinti csoportokban, százalék (2008, 2010)



erők kereteit, emellett egy másik dimenzióban ezeket tartalmuk szerint is osztályoztuk aszerint, hogy a hallgató intellektuális gyarapodását vagy az élvezetes időtöltést szolgálják-e. Ha azt feltételezzük, hogy a felsőoktatás társadalmilag szelektívebb, felsőbb szintjén a hallgatók magasabb kulturális tőkével rendelkező közegben mozognak, az intellektuális, a személyiséget kibontakoztató tevékenységek gyarapodását várhatjuk. Így azt gondolhatjuk, hogy ezáltal az elit felsőoktatás még megmaradt végváraiban a klasszikus akadémiai hallgatóeszményhez jobban illeszkedő közösségekbe kapcsolódnak be a fiatalok.

Amikor az intézményen belüli és az intézményen kívüli tevékenységekről valló adatokat összevetjük, azt tapasztaltuk, hogy a belső tevékenységeket végző hallgatók aránya az alap- és a mesterképzésben az esetek egy részében teljes mértékben állandó (kirándulás, szakest, tábor, vallási és sportrendezvény, művészeti kör). Más közösségi alkalmakon való részvétel aránya viszont nő a mesterképzésben, a legintenzívebben a bulizás, majd a filmklub, a színházlátogatás, a szakmai előadás és a bál vonatkozásában. Az, hogy a kínálat mennyire határozza meg ezeket a választásokat, nem képezi a vizsgálatunk tárgyát. Tény, hogy a tevékenységek szórakozást szolgáló profilja látszik leginkább erősödni, bár az intellektuális jellegű aktivitások aránya is nőtt.

Az egyetemen, főiskolán kívüli közösségi időtöltések struktúrája még erősebben eltér a két képzési szint között. A mesterképzésben határozottan megnő a külső közösségi elfoglaltságokban résztvevők aránya, a legerőteljesebb az odafordulás a bulizás, kirándulás, színházlátogatás, filmvetítés, majd a táborok, szakmai előadások és a vallási rendezvények felé. A tevékenységek rangsorában az intézményen belül és kívül egyértelműen és behozhatatlanul a bulizás tört az élre, ez a hallgatók háromnegyedének leggyakoribb intézményen belüli, bő négyötödének leggyakoribb intézményen kívüli programja, míg az alapképzésben a belső tevékenységek élén a szakesten való részvétel állt, s ezt követte

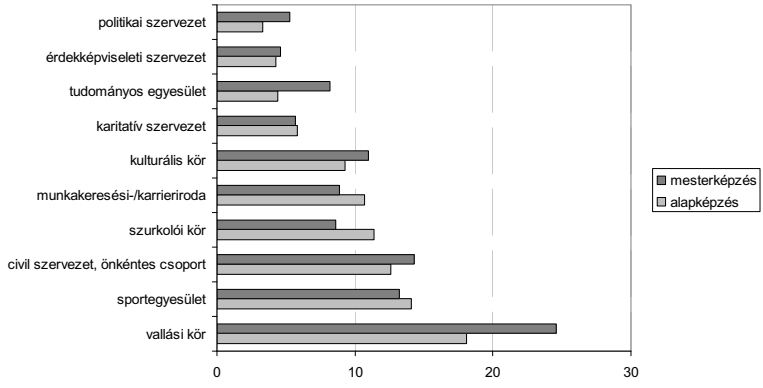
közel egyenlő arányban a bulizás és a szakmai előadásokon való megjelenés. Természetesen a szakmai előadásokon, konferenciákon való részvétel tekintetében is látható bizonyos mértékű aránynövekedés, s legalább is a belső tevékenységek között ezek a második leggyakoribb közösségi alkalmak (F. 62. táblázat).

Összességében a mesterképzésben tanulók közösségi tevékenységei kifelé intenzívebbek. Úgy tűnik tehát, hogy nem a Tinto és Astin-féle integrációs elmélet igazolódik, amelyben a külső tevékenységektől való elhatárolódás a tanulmányi karrierben való előrelépés döntő tényezője. A közösségi elfoglaltságoknak inkább a szórakoztató, mint az intellektuális arculata erősödik. Azonban megerősödik a gyanú, hogy a hallgatói lét eredményes cselekvéseinek mintázata sokkal inkább az erősebb intragenerációs beágyazottsághoz segítő bulizás mint a hagyományos, kulturális tőkét gyarapító intellektuális befektetések során sajátítható el sikeresebben.

Ami a hallgatók önkéntes közösségi tagságát illeti, kétségtelen, hogy ez ellen hat az az alapvető társadalmi trend, ami a kötöttségek vállalásának elkerülésére és a meglevő kötődésektől való szabadulásra ösztönzi a fiatalokat. (Bauman, 1999; 2005; Beck, 2008) Mint láttuk, a felsőoktatásban való nagyarányú részvétel egyik motívuma is a felnőtt kötöttségek (munkavállalás, családalapítás) elől való menekülés. Ugyanakkor a mesterképzésben az alkalmi közösségek helyett a stabilabb közösségi odatartozás erősödését vártuk, mivel a magasabb iskolázottságúak és az előnyösebb, kulturális tőkében gazdagabb szülői háttérrel rendelkező hallgatói közegekben általában tudatosabb és magasabb arányú közösségi elköteleződést mérnek. (Pascarella–Terenzini, 2005)

Mesterképzési mintánkban az önkéntes közösségekhez való tartozás mértéke nem gyarapodott jelentősen. Noha árnyalatnyi növekedés tapasztalható, a hallgatók háromnegyede még a mesterképzésben sem válik tagjává semmilyen civil közösségnek. A leghatározottabban a vallási kisközösségekhez tartozók aránya emelkedett az alapképzésbe járókhoz képest. A vallásos elköteleződés felsőoktatási évek alatt megnövekvő arányát már korábban is regisztráltuk, (Pusztai, 2009a) s ezt ezúttal sem magyarázza a magasan kvalifikált és a vallásos szülői háttér egybeesése. Noha a vallási kisközösségekhez tartozók feleakkora hányada rendelkezett felsőfokú végzettségű szülői háttérrel az alapképzésben, mint a mesterképzésben, már az alapképzési adataink elemzésekor is láthatóvá vált a vallási közösségekhez, egyházakhoz tartozás klasszikus akadémiai kultúrával való harmóniája és kölcsönös támogatása. Alacsony érdeklődés mellett a tudományos egyesületi tagság is gyarapszik, azonban a többi esetben (kulturális, politikai szervezet) az elmozdulás nem számottevő (16. ábra, F. 63. táblázat). A felsőoktatás felsőbb szintjén tehát nem lépnek előre jelentősen a hallgatók a stabilabb önkéntes közösségi tagság terén, amit a nemzetközi kutatások a felsőoktatási intézményi hatás egyik lényeges dimenziójának ismernek el.

16. ábra. Az önkéntes szervezeti tagság aránya az alap- és mesterképzéses hallgatók körében, százalék (2008, 2010)



A KAPCSOLATI HÁLÓK SZEREPE

A pozíciógenerátorral felvett hallgatói adatokból kibontakozó személyi konstellációkra korábban is úgy tekintettünk, mint a hallgatók számára fontos referenciacsoportokra, akik azáltal, hogy – akár intenzívebb kapcsolattartás nélkül – a hallgatók számon tartják őket, képesek befolyásolni a tanulmányi pályafutást, a döntéseket, a célok, az orientációk, a normafelfogás, s a bizalom határainak hallgatói interpretációit. (Lawrence, 2006) Összességében tehát nem azt tartjuk fontosnak, hogy valóban léteznek-e a szereplők a válaszadók környezetében, hanem azt, hogy a hallgatók említést tesznek róluk és viszonyítják magukat hozzájuk. A referenciaszemélyek összetételének alapképzés és mesterképzés közötti átalakulása abból a szempontból érdekel bennünket, hogy milyen mértékben rendeződik át a hallgatók létező társadalmi szerepekkel kapcsolatos szemléletének horizontja.

Az alapképzéshez képest a mesterképzésben leginkább a doktorandusz, a diplomás, a külföldön diplomáját szerző vagy értékesítő valamint a vallásos barátok aránya nőtt meg, s a változatlanul maradt első két helytől (diplomás, vallásos) eltekintve a szereplők gyakorisági sorrendje is átrendeződött. A mesterképzésben előrébb került a referenciaszemélyek sorában a doktorandusz, a munkanélküli és a külföldön dolgozó diplomás. Úgy véljük, hogy a saját pályafutással kapcsolatos perspektívák mérlegelése közben kerülnek ezek a szereplők a figyelem középpontjába, s kifejező képet adnak a hallgatók előtt álló alternatívákról.

Ha elkülönítve vizsgáljuk a szülői iskolázottság szerinti csoportokat, összességében nyilvánvaló, hogy az alapképzésben még rendkívül erőteljes különbségek mutatkoznak a kapcsolatháló összetételében a hallgatók társadalmi státusa szerint, azonban a mesterképzésben e szignifikáns eltérések többnyire eltűnnek. Emellett feltűnő, hogy a mesterképzésben az alacsony státusú szülők gyermekeinek horizontja erőteljesen gazdagodik a doktorandusz szereplők fel-

tűnően gyakorivá váló megjelenésével, a középfokú végzettségű szülői háttérrel rendelkezőké a doktoranduszok, a külföldön diplomát szerzők és dolgozók valamint a munkanélküliek növekvő súlyú szereplésével, a legmagasabban kvalifikált háttérrel rendelkezőké pedig a munkanélküliek és a vallásos emberek kapcsolathálóbeli szaporodásával. Ezek a szereplők – értelmezésünk szerint – az egyes hallgatói csoportok jövőperspektíváinak alternatíváit reprezentálják, ami a mesterképzésben másképpen alakul, mint az alapképzésben. Ott ezen válaszutak között sokkal erőteljesebben szerepeltek a nem iskolai előmenetelhez kötött életlehetőségek reprezentánsai (sikeres üzletember, illegális jövedelemből élő, vezető beosztású és országgyűlési képviselő). Ezzel szemben a mesterképzésben az alapfokú végzettségű háttérrel rendelkezők és a középrétegek számára elérhetőbbé válik a felsőoktatás legmagasabb szintjén való továbbtanulás alternatívája, emellett az utóbbi csoportban a nemzetközi mobilitás reálisabb lehetőséggé vált. A két magasabb iskolázottsági hátterű csoportban nagyobb figyelmet kap a munkanélküliség kockázata is, ami nyilvánvalóan jelentős befolyással bír a pályaelképzelésekre, a munkamorálra és a bizalmi mutatókra is (F. 64. táblázat). Összességében azonban figyelemre méltó a mesterképzésben az egyes csoportok társadalmi horizontjának kitágulása, amiről azt feltételezzük, hogy a hallgatótársadalomba való – társadalmi réteghatárokat átívelő – határozottabb beágyazottság terméke. A továbbiakban ezt a feltételezést ellenőrizzük.

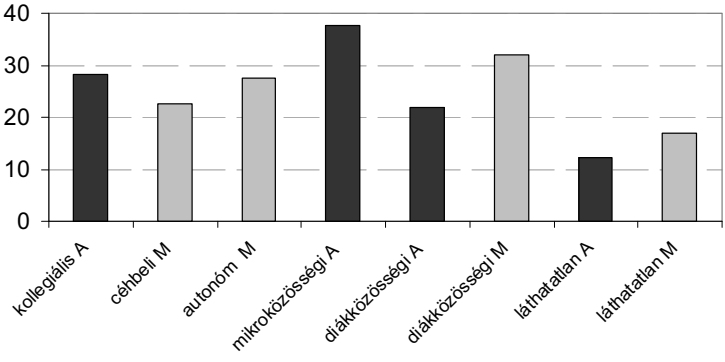
BEÁGYAZOTTSÁG MESTER MÓDRA

Ha összevetjük a két képzési szint hallgatóinak beágyazódástípusait, azt tapasztaljuk, hogy ennek mintázatai is jelentősen átstrukturálódtak az alapképzéshez képest. Az intergenerációs kapcsolattartást tapasztaló hallgatók köre igen nagy mértékben bővül, lényegében minden második hallgató gyakori és tartalmas kommunikációt tart fenn az oktatóival, miközben az alapképzésben erre mindössze a hallgatók bő negyedének volt lehetősége. Lényeges itt újra megjegyezni, hogy a fenti elemzések megerősítik azt a feltételezést, hogy a mesterképzésbe bejutó hallgatók azok, akiknek korábban is sokszínű és intenzív interakciókra nyílt lehetőségük.

A hallgatói kapcsolatok szerkezetének további új vonása a mesterképzésben, hogy a felsőoktatásban túlnyomórészt intragenerációs kapcsolati erőtérben mozgó hallgatók aránya jelentősen csökkent, hiszen az alapképzésben a hallgatók majdnem kétharmada szélesebb diákközösségi vagy szűkebb, mikroközösségi körben, de döntően intragenerációs egymásrahatásként élte meg a felsőoktatási környezetet, vagyis lényegében hallgató nevelt hallgatót. A mesterképzésben felvett adataink azt mutatják, hogy a csak intragenerációs hallgatói beágyazódástípus arányaiban visszaszorult, lényegében a hallgatók egyharmada tartozik ide, bár mint látjuk, beágyazottsága határozottabb irányba mozdult. A hallgatók bő egyhetede viszont a mesterképzésben is megőrizte izoláltságát, s mind az oktatói, mind a hallgatótársai számára jobbára láthatatlan. A várakozással ellentétben az e típusba tartozók aránya a képzés felsőbb szintjén nem szűkült,

sőt arányuk másfélszeresére bővült (17. ábra, F. 65. táblázat). Újdonság az alapképzéses hallgatók beágyazódásához képest, hogy a négy típus olyan módon alakul át, hogy a kibővült arányú intergenerációs integráció két külön csoportra bomlik, melyeket autonóm és kollegiális céhbelinek neveztünk el, a kétféle intragenerációs beágyazottságból csak a diákközösségi marad, míg az izolált hallgató típusa továbbra is jelen van.

17. ábra. A különböző akadémiai beágyazódástípusokhoz tartozók aránya az alap- és mesterképzéses hallgatók kapcsolathálóiban, százalék



Az intergenerációs beágyazottságú, autonóm hallgató az egyetem kínálta tanulmányi lehetőségekkel előnyösen tud gazdálkodni, hiszen az intézmény belső felnőttképzési kínálatát ő használja ki a legintenzívebben, egyénileg alakítja tanulmányi útvonalát. A saját illeszkedéséről kialakult percepciója szerint kevésbé tűnik integráltnak, mint a kapcsolatai mutatják, hiszen nem érzi világlátását nagyon hasonlónak barátaiéhoz, hallgatótársaiéhoz pedig még kevésbé. A többiekhez képest legtávolabbinak látja a magáétól szülei világlátását, s az oktatói nézeteit sem tudja kritika nélkül elfogadni. Mivel intézményi mozgása intenzív interakciós környezetben zajlik, s mindez nem vezet izolálódáshoz, arra következtethetünk, hogy sokszínű kapcsolatrendszere révén megadatott számára a mérlegelés és döntés lehetősége, a hallgató az identitásválasztás vagy az elköteleződés fázisában tart. (Marcia, 1993) Többnyire egyetemen szerzett barátai vannak, s kapcsolataiban az átlagosnál több a szervezeti homofílián (korábbi iskolai szintek, kollégium) alapuló, ami azt mutatja, hogy az intézményen belül megtalálja a hozzá hasonlóan gondolkodók közösségét.

Az autonóm típusú hallgató intragenerációs kapcsolatai a legszorosabb s a leginkább multiplex karakterűek, vagyis a barátság minden szempontból erős támaszt jelent neki, s vélhetőleg élvezi a zárt, homogén háló előnyeit. Ha mégis figyelembe vesszük a hajszálnyi különbségeket a funkciók fontossága között, azt látjuk, hogy az előre törő intellektuális elemek hátrébb szorítják a rangsorban a technikai, szabadidős és érzelmi elemeket, s így náluk válik a legfontosabbá pl. az olvasmányélmények és a közéleti kérdések megtárgyalása.

Az autonómok a különböző pozíciókhoz tartozó barátok közül az átlagnál kevesebbet tartanak számon. A vallásgyakorlók, a munkanélküliek és a dokto-

randuszok gyakrabban fordulnak elő ezek között, amiből arra következtetünk, hogy nemcsak a társadalmi státuseléréssel, hanem a világnézeti orientáció kérdéseivel is foglalkozik ezekben az identitáskeresés szempontjából értékes években, amikor az alternatív minták megismerése, a saját nézeteknek a vélt vagy valós véleményekkel való összehasonlítása akkor is lényeges lépés a hallgatók számára, ha az elköteleződésig nem jutnak el. (Festinger, 1954; Marcia, 1993)

Az autonóm hallgató intergenerációs kapcsolatai a leggazdagabbak a mesterképzésben, nemcsak a tananyagról és az azon kívüli témákról, hanem közéleti kérdésekről valamint a hallgató jövőterveiről is ez a típus tárgyal az oktatóval a leggyakrabban. Emellett rendszeresen közös téma náluk a szépirodalom is, sőt elvétve magántermészetű problémák megosztása és tanulmányi segítségnyújtás is számításba jön. Rendkívül lényeges vonás, hogy ez a hallgatótípus meg van győződve arról, hogy oktatói odafigyelnek rá. Ennek biztonsága nemcsak a mesterképzésbe járó diákközösségi és a láthatatlan hallgatók közül emeli ki, hanem ezzel az alapképzéses hallgatók kollegiális típusához képest is jelentős fölénybe kerül.

Az autonóm hallgató intézményen belüli programjaiban is a bulizásé a főszerep, azonban majdnem ugyanilyen fontosnak tartja a szakmai előadásokon és a szakesteken való részvételét. Az intézményhez kötődő és a külső közösségi programokon való részvétele elmarad a céhbelitől, s mind a külső bulikat és kirándulásokat, filmklubokat, mind az egyetemi, főiskolai bálokat és filmklubokat is ritkábban látogatja. Önkéntes közösségek iránti elkötelezettsége nem éri el a céhbeli típusét.

Az autonómtól eltérő intergenerációs beágyazottságot valósít meg a céhbeli hallgatótípus, akinek világlátása az oktatóiéhoz legközelebb áll, miközben legkevésbé hasonlít hallgatótársaiéhoz. Noha sok egyetemen szerzett barátja van, ezek felfogását valószínűleg összeveti a kortársaiéval, akiket különféle közösségekben ismer meg, ugyanis sokszínű és nagyarányú önkéntes közösségi tagságával kiemelkedik hallgatótársai közül. Minden másodikuk vallási kör tagja, egyharmaduk civil szervezeté, negyedük kulturális egyesületben is dolgozik, ötödük tudományos egyesület, másik ötödük sportklub tagja, tizedük érdekképviseleti tag, míg másik tizedük valamilyen karitatív szervezethez kötődik. Barátaik háromnegyede vallási körbe tartozik, fele-kétharmada tudományos egyesületben és civil szervezetben dolgozik, sokuk révén pedig más közösségek felé mutató kötéseik is vannak (hagyományőrző, karitatív, politikai, érdekképviseleti szervezet), de korábbi iskolai szinteken szerzett barátaik egy részéhez a felsőoktatási éveik alatt is kötődnek.

Az oktatókkal sűrűn és rendszeresen kommunikálnak a tananyagról, más témákról vagy közéleti kérdésekről, terveikről. Több szempontból azonban úgy tűnik, ők kerülnek legközelebb az oktatókhoz, hiszen nemcsak szépirodalomról beszélnek legtöbbet velük, hanem hallgatótársaikhoz és az alapképzés kollegiális hallgatóihoz képest is jelentősen több személyes törődést észlelnek, sőt ha ritkábban is, de nekik van a legnagyobb esélyük a magántermészetű gondjaikat is megosztani és tanulmányi segítséget kérni oktatóiktól. Míg az autonóm hallgató intergenerációs kapcsolataiban az intellektuális vonások dominálnak, céhbeli társaik kontaktusai ennél sokoldalúbb kötődésre vallanak.

Nemcsak oktatóhoz kötődése, hanem intézményen belüli tevékenységrendszerének gazdagsága is e típust teszi legbeágyazottabbá. Kiemelkedik hallgatótársai közül azzal, hogy a leggyakoribb belső programjaként a szakmai előadást említi, s gyakran, de ennél ritkábban jár bulizni és szakestekre, alkalmanként más programokon is részt vesz, valamint belső tanfolyamokra is sűrűn jár. Intézményen kívüli programja általánosan aktív, a legtöbbször bulizik, kirándul és vallási alkalmakon is nagyon gyakran részt vesz.

Kapcsolathálója rendkívül széles és gazdag, az illegálisan dolgozón és a képviselőn kívül szinte mindenkit ismer, a gyakorisági rangsor azt mutatja, hogy a tanulás révén előrelépőket és a vallásosság felé vonzó szereplőket említi leginkább. Mint elnevezésével is utaltunk rá, erős közösségi hajlam és a hagyományosabb értelemben vett akadémiai beilleszkedés mellett az aktív önkéntes tagság jellemzi. A közösségek közötti összekötő, híd-szerepével tűnik ki a hallgatótársadalomból, amivel önmaga és környezete számára speciális társadalmi tőkét tesz elérhetővé. (Putnam, 1995)

Az intragenerációs kapcsolathálóba erősen beágyazódó diákközösségi típus barátságai intenzív, multiplex kapcsolatok. A mesterképzésben is jellemző rá, hogy kiemelten fontos számára a barátságnak a tanulással kapcsolatos szervezésben és a problémamegoldásban igénybe vehető funkcionális oldala. Emellett sokoldalú baráti kapcsolataiknak inkább az érzelmi, szabadidős, szolidaritási funkciói erősek, a megbeszélt témák gyakorisági rangsorából arra lehet következtetni, hogy e kapcsolatot kevéssé jellemzi az intellektuális tartalmakhoz kötődő értékhomofília. E típusnak van a legtöbb egyetemen és középiskolában szerzett barátja, vagyis kapcsolatai a szervezeti homofília jegyét viselik magukon. A saját illeszkedéséről alkotott percepciója szerint a világlátása nemcsak barátaiéhoz, hanem hallgatótársaiéhoz, sőt még a szüleiéhez is jobban hasonlít, mint a többieké.

Oktatóival való viszonya ezzel szemben jóval szegényesebb, sokkal inkább a bürokratikus ügyfél-kliens viszonyra, mint nevelési vagy kollegiális szituációra emlékeztető, hiszen kimerül a tananyagról szóló gyakori egyeztetésekben, csak elvétve fordul elő, hogy a tananyagon kívüli témákról, ritkábban a hallgató jövőtervéről is szó eshet. A diákközösségi hallgató még a mesterképzésben is azt tapasztalja, hogy személyesen egyáltalán nem figyelnek rá oktatói, sem konkrét tanulmányi, sem magánéleti problémáival nem fordulhat hozzájuk, az intellektuálisabb témák megbeszélésére nem kerül sor, pedig a kortársaival igen gyakran megvitat pl. közéleti kérdéseket. Tekintve, hogy mindez a hallgatók egyharmadára jellemző a mesterképzésben, a diákközösségi hallgatók vonásai jelentősen átrajzolják e képzési szintről alkotott képünket.

E hallgatótípus intézményi tevékenységrendszere középpontjában a szórakozás, az intenzív buliélet áll, emellett viszonylag gyakran eljár szakestekre és szakmai előadásokra, ritkábban bálokra, elvétve egyetemi, főiskolai sportrendezvényekre vagy filmklubokra is benéz. Külső kötöttségei jelentősebbek, mint az intézményen belüliek, lényegében az alapképzésben megismert széleskörű intragenerációs beágyazottságú, diákközösségi hallgatótípust látjuk benne viszont egy oktatási szinttel feljebb.

Meglehetősen kiterjedt kapcsolathálójában a preferált referenciaszemélyek alapján úgy tűnik, a diplomás pályákon való biztos elhelyezkedésben gondolkodik, nem tartja kiemelten szem előtt sem a doktoranduszokat és kutatókat, sem a külföldön boldogulókat, sem pedig a munkapiaci szempontból kockázatban élőket. Ebből arra következtetünk, hogy nem latolgatja a konvencionálistól eltérő alternatív életpálya-elképzeléseket, sem a rizikóforrásokat. Viszonylag sok intézményen kívüli tanfolyamra, képzésre jár, ami arra vall, hogy a felsőfokú tanulmányokat önmagában nem tartja elegendőnek a boldoguláshoz, s újabb ismeretekkel vagy oklevelekkel akarja bebiztosítani magát, azonban ezeket az autonóm típussal ellentétben az akadémiai képzési kínálaton kívül keresi. Tovább fokozza a ránehezedő centrifugális hatást, hogy külső munkát is gyakrabban vállal, sőt szabadidős közösségi tevékenysége jóval aktívabb az intézményen kívül, mint belül: nagyon intenzíven jár intézményen kívüli bulikba, gyakran kirándulásra, ritkábban színházba, táborba, filmklubba. Egyötödük sportegyesületi tag, ahol tovább bővíti széles intragenerációs kapcsolatrendszerét, egyedül ő az, aki az eddigiek mellé még interneten is szerez néhány barátot.

Ez a kiterjedt kapcsolatháló inkább az alkalmi programokhoz és szórakozáshoz kapcsolódik, nem jár együtt önkéntes szervezeti beágyazottsággal, amelyek közül egyedül a sportegyesület számít stabil elemnek e hallgatótípus életében. A diákközösségi típus karaktere tehát keveset változik a felsőoktatási évek alatt, azonban kapcsolathálójában az elsősorban gazdasági sikert vagy sikertelenséget, a karriert jelképező figurák helyett a diplomás pályák képviselői kerülnek előtérbe.

A láthatatlan hallgatók nem maradnak ki a mesterképzésből sem, sőt, mint láttuk, ott még gyakrabban (nem) találkozunk velük. Bár nagyon ritkán vállalnak munkát, a láthatatlan hallgatók járnak a legtöbb külső tanfolyamra, s ők nyilatkoznak úgy, hogy a legkevésbé hasonlít a világlátásuk barátaikéhoz és – bár gyakran még otthon laknak – szüleikéhez, de hallgatótársaiktól is távol, oktatóik világlátásától pedig a legtávolabb érzik magukat. Nem meglepő, hogy e típusnak van a legkevesebb egyetemen szerzett barátja. Erősen rejtőzködő válaszai ellenére úgy tűnik, baráti körének az az egyedi vonása, hogy az átlagnál gyakrabban szerezte őket sport- és politikai szervezetekben. Barátságai elsősorban instrumentálisak, a leginkább technikai szolgáltatást nyújtanak számára, a taneszközök cseréjében és a tanulmányi problémák megoldásában hasznosak. Ritkábban arra alkalmasak ezek a kapcsolatok, hogy a terveket, a közéleti kérdéseket, s a magánélet gondjait legyen kivel megosztani, azonban intellektuális funkciót nem képesek rendszeresen betölteni.

Kapcsolathálójuk nagyon szűk, a különböző pozíciókat betöltő társadalmi szereplők kapcsolathálóbeli előfordulása rendkívül ritka náluk. Ha a felidézett pozíciók rangsorát figyelemre vesszük, egyedi vonásaként azt tapasztaljuk, hogy a munkanélküliség, s – meglehet az előbbi elkerülésére – a doktori képzés kerül a látószögükbe a legerősebben. Jellemző még e típusra, hogy a kapcsolatrendszere a legtávolabb áll a vallásosság mentén szerveződő networköktől.

A láthatatlan hallgató intergenerációs kapcsolatai még a mesterképzésben is erősen redukáltak, csak ritkán vált szót oktatóival, akkor is a tananyagról, s

csak elvétve a tananyagon kívüli témákról (közéletről, jövőtervekről, szépirodalomról) beszélnek. Kapcsolatuk egyértelműen ügyfél-jellegű, a hallgató úgy tudja, hogy nem kísérik figyelemmel a személyes pályáját, sem magánjellegű, sem tanulmányi nehézség esetén szóba sem jön, hogy az oktatóival megbeszélje ezeket.

E típus közösségi tevékenységei ezen a képzési szinten is rendkívül szegényesnek mutatkoznak, s emellett az intézményen kívülre billen a súlypontjuk. Az alapképzésben is szereplő izolált hallgatóhoz hasonlóan ez a típus még a bulizásban is messze a társai mögött marad, a külső bulilátogatása nem haladja meg az intézményi keretek között szervezettet, s az intézményen belüli szakestre, bálra, szakmai előadásra is csak elvétve néz be. Elszigeteltségét a nagyritkán látogatott külső kirándulások sem ellensúlyozzák. Bár elvileg e hallgatótípusnak marad a legtöbb ideje az önművelésre, kérdés, hogy hallgatói orientációja, normafelfogása, a különmunkához való hozzáállása mennyire támogatja ezt.

A BEÁGYAZOTTSÁG MINTÁZATAI A TÁRSADALMI ÉS INTÉZMÉNYI TÉRBEN

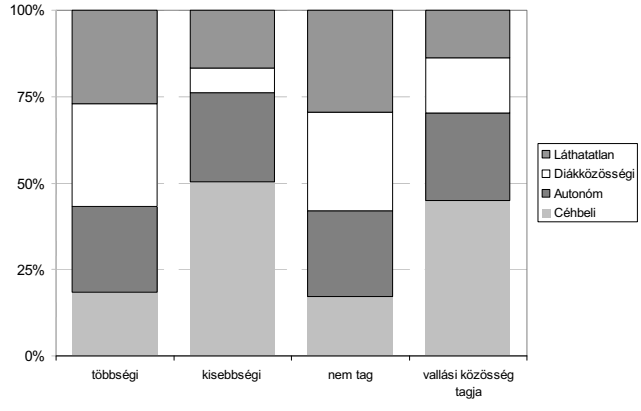
A mesterképzés a szerkezetváltó felsőoktatás magasabb képzési szintje, amelyre egyrészt kevesebb hallgató jelentkezik, másrészt kevesebb hallgató jut be, s egyértelmű, hogy a bejutók társadalmi státus szempontjából szelektált összetételű populációt alkotnak. Az alap- és mesterképzésbe bejutók közötti társadalmi összetételbeli eltérések többszempontú vizsgálat esetén is igazolták ezt a feltevést. A legmagasabb szülői iskolázottságot összevetve megállapítható, hogy csökken az alapfokú (10%-kal), nő a közép- és felsőfokú végzettségűek aránya a mesterképzésben (7 és 16%-kal). Valamivel csökkent a falusi és a kisvárosi, gyarapodott (9%-kal) a nagyvárosi hallgatók aránya. A nemek között a régióban fennálló felsőoktatási arányeltolódások nem változtak jelentősen, (Fényes–Pusztai, 2006) valamivel több nő és kicsivel kevesebb férfi tanul a felsőoktatás magasabb szintjén. Több mint 10%-kal visszaesett a szakközépiskolában végzettek hányada, hajszálnyit csökkent a bejárók, valamint kissé alacsonyabb a kollégisták aránya a mesterképzésben. Ezzel szemben viszont jelentősen (25%-kal) megnőtt a tanulás mellett dolgozók aránya, tovább gyarapodott a vallási közösséghez tartozók aránya, s mintánkban a kisebbségi helyzetűek hányada is nagyobb.[39]

Feltételeztük, hogy akárcsak a belépési szándék és a bejutás, a beilleszkedés sem független a társadalmi státustól. Mivel a hallgatói elrendeződést a felsőoktatásban igazgató fortélyos szelekciós mechanizmusokról a korábbi elméleti munkák alapján úgy véltük, hogy ezek főképpen az oktatói magatartás közvetítésével hatnak, azt vártuk, hogy az oktatókkal kapcsolatot tartó, intergenerációs beágyazottsággal rendelkező hallgatók között több magasabb státusút találunk. (Bourdieu, 1988) Eredményeink azt mutatják, hogy a különböző hall-

39 A mesterképzési mintában kissé magasabb a kisebbségiek aránya, amit azzal magyarázunk, hogy Romániában a felsőoktatási szerkezetváltás korábbi beindulása és előrehaladottabb állapota miatt már nagyobb létszámú évfolyamok, csoportok szerepeltek a mesterképzésben.

gatói beágyazódástípusok a mesterképzésben valamivel több összefüggést mutatnak a hallgatók családjainak a társadalmi struktúrában való elhelyezkedésével (18. ábra, F. 66. táblázat). Azonban a várakozásunkkal ellentétben sem a legmagasabban kvalifikáltak, sem az előnyösebb gazdasági státusúak, sőt nem is egyértelműen a települési hierarchiában legkedvezőbb helyzetűek gyermekei tartoznak az intergenerációs beágyazottságú típusokba. A diákközösségi beágyazottságú típusba viszont sokkal előnyösebb hátterű hallgatók kerültek. A kétségtelenül legeredménytelenebbül integrálódó láthatatlan hallgatók körében szignifikánsan többen rendelkeznek alacsony iskolázottságú szülőkkel (különösen az apák körében), azonban a települési és a gazdasági státusuk nem, illetve nem lényegesen kedvezőtlenebb az átlagosnál.

18. ábra. Beágyazottság szerinti megoszlás a mesterképzés hallgatóinak jellegzetes csoportjaiban, százalék



Úgy tűnik, hogy a középfokú végzettségű és a falusi állandó lakhelyű szülőktől származók valamivel eredményesebben illeszkednek be a régió felsőoktatásának intergenerációs közösségébe. A magasabb iskolázottsági és a kisvárosi hátterű hallgatók a diákközösségbe ágyazódnak be legsikeresebben, míg az alacsonyabb státusú szülők közül főként az alapfokú végzettségű apák – elsősorban fiú – gyermekei könnyebben válnak izolált, láthatatlan hallgatókká. Összességében azonban az alacsony státusúakat jobban fenyegeti az elszigeteltség kockázata, s az is világos, hogy közöttük több a bejáró és a nem kollégista (saját családdal vagy albérletben élő) is, ami tovább növeli ennek rizikóját. A nők, a vallási közösségekhez tartozók és a kisebbségiek, a tanulás mellett dolgozók viszont az átlagnál kevesebben kerülnek a láthatatlanok közé. Őket valószínűleg a más közösségekbe való nagyobb beágyazódási készségük óvja meg ettől.

A szervezet struktúrájának (intézménytípus, fenntartó) és az intézményben elérhető képzéstípusoknak a hallgatói beágyazódásra gyakorolt hatását megvizsgálva változatos képet kapunk, hiszen az intézménytípus és a fenntartó – úgy tűnik – bír némi befolyással, bár azzal a véleménnyel értünk egyet, hogy

ez csak más mikrokörnyezeti tényezők közvetítője. (Pascarella–Terenzini, 2005) Nézetünk szerint ezek a tényezők az intézmény hallgatótársadalmában dominánsnormák valamint a közösségi beágyazódás mintázatai.

Míg az alapképzésben nem volt szignifikáns kapcsolat a főiskolai és az egyetemi intézményi múlt és a beágyazódástípusok előfordulása között, addig a mesterképzésben egyértelműen erős összefüggés mutatkozik. A főiskolai múlttal rendelkező intézményekben felülreprezentáltan tanulnak láthatatlan és intergenerációs, céhbeli beágyazottságú hallgatók, az egyetemi karokon pedig a kiterjedt intragenerációs kapcsolatokkal rendelkező, diákközösségi típus kerül fölénybe (F. 67. táblázat). Ez némileg megváltoztatta azt a korábbi trendet, ami az egyetemek per se izoláltabb hallgatói közönsége irányába mutatott, s megerősítette az alapképzés és a mesterképzés közötti különbségeket.

Az az alapképzésben tapasztalt jelenség, mely szerint a nem állami fenntartású intézményekben a kollegiális beágyazottságú hallgatók aránya jóval magasabb volt, míg a szűkkörű intragenerációs beágyazottságúaké alacsonyabb, a mesterképzési adatainkkal nehezen vethető össze, mivel a vizsgált régióban kevés mesterképzési szak működik nem állami fenntartású felsőoktatási intézményben. Azonban a későbbi kutatásoknak érdemes foglalkoznia a jelenséggel, hiszen a diákközösségi beágyazódás az állami, a bensőségesebb céhbeli pedig az egyházi felsőoktatási intézményi közegben tűnik hangsúlyosabbnak (F. 68. táblázat).

A képzési szintek elérhetősége és a beágyazódási potenciál összefüggését a mesterképzési hallgatók esetén úgy ellenőrizhetjük, ha az alapképzést más intézményekben befejező, transzfer hallgatókat és az aktuális intézményben végzetteket hasonlítjuk össze abból a szempontból, hogy milyen módon voltak képesek beágyazódni. Úgy tűnik, hogy a mesterképzésben azok a korábban tapasztalt halvány különbségek sem láthatók, amelyeket az alapképzésben az intézményben elérhető legmagasabb képzési szint szerint észrevételeztünk. Ez árulkodhat éppen a magasabb képzési szinttel nem rendelkező intézmények szerencsés intézményi kontextushatásairól, azonban sokkal valószínűbb, hogy a magasabb képzési szintet is biztosító intézmények alapképzéseiben alakul ki olyan viszonyrendszer, amely beágyazottság szempontjából a „saját nevelésű" hallgatókat a más intézmények transzfer hallgatóihoz hasonló helyzetűvé degradálja (F. 69. táblázat).

ÁTRENDEZŐDŐ KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁG

A felsőfokú tanulmányok értelméről és céljáról alkotott nézetek feltárásával a hallgatói kultúra kulcselemét, a célok és értékek hallgatói csoport helyzetére transzformált rendszerét kívántuk feltárni. Az egyéni és az intézményi környezetben uralkodó felfogás viszonya pedig alkalmasnak tűnt arra, hogy a hallgató intézménybe való integráltságának vizsgálatakor az egyén és a közösség viszonyát értelmezve ne csupán a kapcsolatok többé-kevésbé objektíve megragadható hálózatát lássuk magunk előtt, hanem azt is, hogy a formális, strukturális beágyazódáson kívül tartalmi (értékek, normák, tevékenységek) vonatkozásban

is beszélhetünk-e beágyazódásról. A hallgatók tanulmányi orientációit felsőoktatás-specifikus értéktesztnek felfogva az alapképzésben négyféle orientációtípust tudtunk kitapintani, amelyek a hallgatókkal foglalkozó vizsgálatokban gyakran visszatérő, archetipikus hallgatói jellemzőket foglaltak magukba. Az alábbiakban e célokhoz való viszony szintek közötti változását vizsgáljuk.

A HALLGATÓI ORIENTÁCIÓ ÁTRENDEZŐDÉSE

Az alapképzéses hallgatók körében a négy orientáció a tanulásorientáltság, a moratóriumkeresés, a presztízsvágy és a felemelkedésre való törekvés volt, melyek önállóan vagy egy másik orientációval konkurrálva jellemeztek egy-egy hallgatót, illetve kerültek domináns helyzetbe egy-egy hallgatói környezetben. A hallgatókra, illetve a hallgatói kontextusokra jellemző orientációk mögött felsejlik az általánosabb értékorientáció, a jelen, s ezen keresztül a jövő értelmezése, hiszen a felsőoktatási tanulmányok céljáról, értelméről alkotott kép magáról a képalkotókról vall. Az orientációkat megkülönböztethetjük aszerint is, hogy milyen jövőről alkotott elképzelések bújnak meg mögöttük. A tudás és a presztizs megszerzésére való törekvés alapjában véve a saját maga által megfogalmazott, saját jövőjére irányultságot rejt magában, a saját pályafutással, az elérni kívánt státussal kapcsolatban fogalmaz meg egy víziót, s erre való tudatos felkészülést sejtet.

A moratóriumkeresés és a családi felemelkedés vágya, értelmezésünk szerint inkább a jelenre reflektál. Az első a saját státus statikus meghosszabbításában gondolkodik, a második a múlthoz, a családi státushoz viszonyítja a saját helyzetet, mindkettő középpontjában a jelenben megvalósuló kellemesség áll, mivel a családja elismerését már hallgató-státusával is elérte. Ebben a körben is megfigyelhető, hogy a rendkívül turbulens társadalmi változások hatására egyes hallgatói csoportok számára a jövő kiüresedik, elveszti kapcsolatát a személyes jelennel (Toffler, 1974) a jövő tervezhetősége komplikálttá válik. A mesterképzésben négy, az alapképzésestől kissé eltérő típust találtunk. A tanulásorientált, a presztízskereső és a diákélet meghosszabbítására vágyó kisebb hangsúlyeltolódásokkal a korábbiak felsőbbéves változatainak felelnek meg, azonban a negyedik orientációban megerősödik a tanácstalanságról, bizonytalanságról árulkodó tartalom.

Az első típus a tanulmányi szempontból ambiciózus törekvéseket foglalja össze, mikor a hallgató tanulmányi tervei tudatosan kötődnek a felsőoktatás magasabb képzési szintjéhez, a tanárképzési vagy doktori tanulmányokra való belépéshez. A tanulmányi ambíciók megjelenése részben a családi ambíciók meghosszabbításaként van jelen ebben az orientációban. A tanulásorientált beállítódással gyakrabban jár együtt az intézményválasztás érdeklődésre hivatkozó magyarázata.

Bár a tudásgyarapítás mint öncél nem jellemzi markánsan egyik típust sem, inkább a gyakorlatiasság, az intézmény jó híre, színvonala, presztízse és a doktori képzés adott területen való elérhetősége befolyásolja a választást, vagyis az efféle orientációval rendelkezők hosszan tartó tanulmányokra rendezkednek be.

Ebben az esetben még erősebben megfigyelhető, hogy a tanulmányi szempontból jelentős ambíciók ellenkező irányba hatnak a jövedelmező vagy biztos állásra való törekvéssel, ami a térség társadalmában a legtöbb hagyományos diplomás pályára stabilan, sőt erősödő mértékben jellemző státusinkonzisztencia párlata a hallgatói helyzetértelmezésekben: az a meggyőződésük, hogy választani kell a legmagasabb szinten folytatott tanulmányok és az anyagi jólét között.

A második orientáció a gondtalan diákélethez való ragaszkodás motívumát sűríti magába. A kampuszon töltött évekre vágyók intézményválasztását a biztos bejutás és bennmaradás valamint a felsőoktatásban összeverődött baráti kör megtartása motiválja leginkább. Érdemes szembenézni azzal, hogy a felsőoktatási évek ezen értelmezése a mesterképzésben is jelen van, s eszerint a moratóriumkeresés és a hedonizmus tartalmai adódnak össze benne a haszonmaximalizálás reményével. Ezen a képzési szinten is a felnőtt terhek elkerülésének szándékával jellemezhető, s a legkevésbé mozog együtt a munkavállalás felé mutató ambíciókkal, az elismert vagy a jól jövedelmező állás keresésével. Ez az archetipikus hallgatói életfelfogás azonban itt – három szemeszterrel a tovább már nehezen halasztható munkába állás előtt – figyelmeztető társadalmi jelenség.

Az anyagi és erkölcsi megbecsülésre vágyó presztízskereső orientációtípust a mesterképzésben is az mozgatja, hogy szeretne szűkebb és tágabb körben elismerést kivívni (a családjában, a társadalomban, anyagi vonatkozásban), ezért jó hírű, színvonalas, széles körben elismert felsőoktatási intézményt keres. Ebben a látszólag jövőcentrikus orientációban is megjelenik a munkába állás elkerülésének vágya mint viszonylag erős motívum, ami átszínezi az orientáció idődimenzióit. A tanulást eszköznek tekintő feltörekvő fiatalok ambíciózus hozzáállása azonban nélkülözi a tudásgyarapítási szándékot.

A negyedik orientációtípusban körvonalazódó tanácstalanságot, a tehetségkeresésre való időnyerés, s a felsőoktatási környezetet idealizáló tartalmi mozzanat határozza meg leginkább. Az önálló döntésre való képtelenség benyomása és a családi közösségnek való elszámolás kötelességérzete az átalakult felsőoktatás világában nehezen értelmezhető hallgatói orientációt sejtet, amelynek a gondoskodó felsőoktatás illúziója adja a sajátos profilját (F. 70.táblázat).

Összességében a mesterképzésben tanulók orientációiból a jövőre vonatkozó vízió egy része elillan, s értelmezésünk szerint csak egy típus képvisel igazán jövőbe mutató koncepciót, amelyben a jelen tanulmányok lényeges építőkövet képeznek. A látszólag borús helyzetképet enyhíti, hogy annak ellenére, hogy az orientációk a leggyakrabban az ismertetett szemléletmódokká tömbösödnek, az esetek többségében kombináltan jelentkeznek az egyes hallgatóknál és a hallgatói értelmező közösségekben alakul ki egyik vagy másik túlsúlya. A társadalmi háttérmutatókon végigtekintve azt állapítottuk meg, hogy az idősebb és a felekezeti intézményből érkező hallgatóknál erősebb a jövőorientált felfogás megjelenése, a többi esetben az eltérés nem magyarázható a háttérmutatókkal.

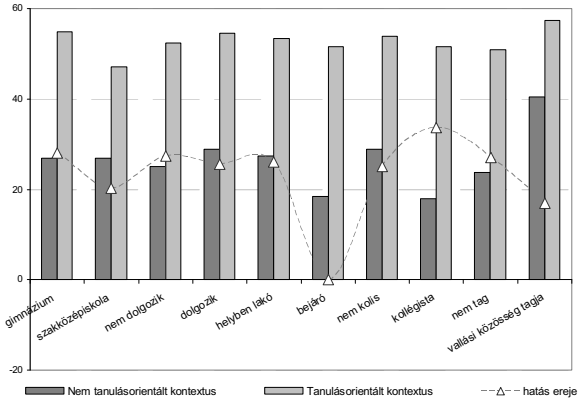
Mivel az ezredforduló utáni évtizedben egyedülálló lehetőségünk volt a hallgatói orientációk folyamatos vizsgálatára, az időbeli trendekre is oda tudunk figyelni ugyanazon felsőoktatási térség hallgatói populációjára koncentrálva. Ennek alapján megállapítható, hogy a diákélet meghosszabbítására és a

magasabb társadalmi presztízs megszerzésére vonatkozó törekvések stabilan jelen vannak a régió hallgatóinak körében. Megfigyelhető az is, hogy a felnőtté válás elhalasztása mint tanulmányi motívum, a felsőfokú tanulmányok első szakaszában is erősen jelen van, azonban a tanulmányok végéhez közeledve megerősödik, ezzel szemben a presztízsszerzés vágya csökken, talán azért, mert szétfoszlani látják álmaikat.

A tanulásorientáltság tényezői az alapképzéshez képest némileg eltérő súlypontokkal jelentkeznek, hiszen a tanulmányok korábbi fázisaiban erősebb komponens a tudásszerző beállítottság, a későbbiekben viszont határozottabb alkotóréssé válik a helykereső bizonytalanság. Ez a jelenség a mesterképzés esetén a várakozással ellentétben nem halványult el, hanem annyira megerősödött, hogy a hallgatói tanulmányi célértelmezések önálló faktorává nőtte ki magát. A tanácstalan hallgatói orientáció egyik fontos eleme az, hogy itt kiderül, mihez van tehetsége. Ez a mesterképzésbe delegált feladat egyelőre nem teljesült, de bízik benne, hogy még teljesülni fog. Ezt a várakozást éppúgy értelmezhetjük a társadalmi és felsőoktatási struktúra belső harmóniájába vetett hitként, melyben a felsőoktatási intézmény pedagógiai, tehetségfeltáró hivatásába és a társadalomban a megfelelő tehetséggel a megfelelő helyre való kerülés általános bizalma rejlik (F. 71. táblázat), mint a passzivitás, sodródás megnyilvánulásaként.

Az egyes hallgatói orientációtípusok az intézményi kontextusban nagy hatással vannak azokra a hallgatókra, akik egy másféle környezetben másként gondolkodnának, a hallgatótársadalom ugyanis folyamatosan újraértelmezi a belépéskori tanulmányi célokat. A tanulásorientált felfogás dominanciája a hallgatói környezetben erős módosító hatással bír minden jelenlevő nézeteire, csak azokra nem, akik korábban is elkötelezettek voltak ebben az irányban. A nem tanulásorientált környezetben is erősen tartják magukat ehhez a felfogáshoz a férfiak és a vallási közösségekhez tartozók valamint a céhbeli beágyazottsági típushoz tartozók, míg a középfokú végzettségű szülői háttérrel rendelkező, kollégista nők és az izolált hallgatók rendelkeznek legkevésbé tanulásorientált mentalitással saját erőből (19. ábra, F. 72. táblázat).

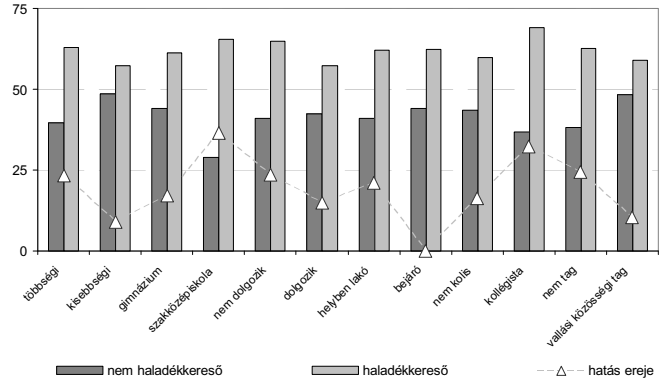
19. ábra. A tanulásorientált kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék



A magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek kontextusbeli sűrűsége inkább csökkenti a tanulásorientált beállítódás gyakoriságát, különösen a nagyvárosi és a diákközösségbe ágyazott hallgatók körében tapasztalható jelentős visszaesés ennek hatására. Egyedül az alapfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeinek tanulásorientáltságára gyakorol némi ösztönzést, s úgy tűnik, hogy még maguknak a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek a tanulás iránti elkötelezettségét is visszaveti az ilyen környezet (F. 73. táblázat).

A felsőfokú tanulmányokat a munkábaállás, a felnőtté válás haladékaként felfogó beállítottság elterjedése a hallgatói közösségben minden csoportra jelentős hatással van, s mint láttuk, a tanulmányok befejezéséhez közeledve növekszik, vagyis a „kapunyitási pánik" (Horváth, 2007) a mesterképzési mintánkban is kitapintható. A férfiak és az autonóm beágyazottsági típusba tartozók eleve inkább jellemezhetők a moratóriumorientált tulajdonsággal, azonban ha a hallgatótársadalomban ez a szellemiség az uralkodó, az alapfokú végzettségű szülőkkel rendelkező, falusi, szakközépiskolában érettségizett, kollégista hallgatókra van a legnagyobb hatással, miközben a dolgozó, kisebbségi és a vallási közösséghez tartozó hallgatók mérsékeltebb arányban veszik át ezt a gondolkodásmódot. A beágyazódás felől közelítve pedig leginkább a széleskörű intragenerációs diákközösségi kapcsolathálóval rendelkezőkre hat és emellett az izoláltakra jellemző (20. ábra, F. 74. táblázat). Az izoláltak esetén a szervezeti referenciacsoport hatása működhet, amikor nem a közvetlen kapcsolat, hanem csupán a státusból eredő homofilia miatt kibontakozó vonzerő erősíti meg a közösségi hatásokat az egyébként a hallgatótársadalom közös tevékenységeiből kimaradó, nem igazán beágyazott hallgatók körében.

20. ábra. A haladékkereső kontextus hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék



Az átlagnál magasabb vagy alacsonyabb iskolázottságú környezeti kompozíció általában kevésbé befolyásolja a hallgató moratóriumorientált felfogását, mint a hallgatói közvélemény ezirányú nyomása, kivéve a nagyvárosi és a láthatatlan hallgatókat, akik kevésbé vesznek részt a hallgatóközösség életében,

ezért a kontextus hatására nem elég érzékenyek. A hallgatótársak körében uralkodó nézetek tehát jellemzően sokkal erőteljesebben befolyásolják a hallgató véleményét, mint más tényezők (F. 75 táblázat).

A presztízsszerzés fényében értelmet nyerő felsőoktatási tanulmányok gondolatától uralt környezet az alacsony státusú, – s emellett kevés ambícióval is rendelkező, főként alapfokú végzettségi hátterű – és az erősen beágyazott hallgatók társadalmi elismerésre irányuló vágyait serkenti a legerősebben. Ezt a szemléletet elsősorban a középrétegek (módosabb, középfokú végzettségű, kisvárosi lakóhelyű családok sarjai valamint a jobbára láthatatlan beágyazódású férfihallgatók) hozzák be a felsőoktatási környezetbe, (Zinnecker, 2006) ahogy e hallgatói orientáció kontextusbeli elterjedtségének összehasonlításából kiviláglik. Ha a mesterképzés hallgatóinak közvéleményében uralkodóvá válik ez a felfogás, nemcsak az alacsonyabb státusúakra gyakorol erős vonzerőt, hanem a nem-tradicionális hallgatói csoportok közül néhányra (a szakképzésből érkezőkre, a bejárókra és kollégistákra, amennyiben azok diákközösségi beágyazottsággal rendelkeznek) (F. 76. táblázat).

A hallgatók szülői iskolázottsági szint szerint eltérő környezete az izolált és az autonóm hallgatói beágyazottságúak kivételével minden csoportban jóval kevésbé befolyásolja a hallgatói törekvéseket, ezzel szemben az ambíciózus hallgatói kontextus mindenkire ösztönzőleg hat, főként a nem-tradicionális hallgatói csoportokra azok erősebb beágyazódása esetén (F. 77. táblázat).

A hallgatók egy része a mesterképzésben is határozatlan, s továbbra is várakozással tekint a felsőoktatási tehetségfeltáró hatása elé. Az átstrukturálódott felsőoktatásban elérhető intézmények, szintek közötti átjárási és intézményválasztási lehetőségek több alkalmat kínálnak a döntésre, ami a tanulmányi utak, lehetőségek gazdagodását eredményezte. Azonban választási helyzetekben nem vagy nem kizárólag az egyén racionális mérlegelésen alapuló döntése, hanem a társadalmi státusa és társas környezetének befolyása mutatkozik meg. A határozott döntést úgy is értelmezhetjük, hogy a hallgató környezete egységesen, egyedüli valóságként beszéli életre az alternatívák egyikét, azonban a tanácstalanság annak jele is lehet, amikor a közösségek, amelyekhez a hallgató kötődik, eltérő választlehetőségeket tartanak érvényesnek és szükségesnek.

A vallási közösségekhez tartozók és az oktatókkal is sűrű interakcióban levők a kontextus ilyen irányú nyomása nélkül bizonytalanok, vagy inkább nyitottak a tanulmányaikkal kapcsolatos konstrukcióik. Eközben a láthatatlan hallgatók, akik lényegében kizárólag ismeretlen külső értelmező közösség tagjaként szemlélik az felsőoktatást, erre a környezeti befolyásra is rezisztensek. Olyan közegekben, ahol ezek a nézetek dominánssá válnak, bármely hallgatói csoportban egyformán népszerűségre tudnak szert tenni, s a legnagyobb mértékű változás a középrétegeknél, a helyben lakóknál és a diákközösségbe ágyazottaknál képes végbemenni (F. 78. táblázat).

Abban a kontextusban, ahol az átlagnál nagyobb sűrűségben fordulnak elő magasan iskolázott szülők gyermekei, a legtöbb hallgatói csoportban csökken a tanácstalan várakozók aránya, az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező közegekhez képest. Kivételt képeznek az alapfokú iskolázottságú szülők gyermekei,

akik között ebben a kontextusban erősen növekszik ez az orientációcsoport. Értelmezésünk szerint a magas státusú közegekben domináló orientációs, morális és bizalomra vonatkozó közösségi konstrukciókkal egybehangzóan a felsőoktatásnak egy illúzióktól mentesített, instrumentális, s jobbára kredencialista szemlélete dominál. Ebben az esetben is az látszik, hogy a magasan iskolázott szülők gyermekeinek társaságában kevésbé jellemző a várakozás a felsőoktatásnak tehetségfeltáró, pedagógiai támogató funkciója irányában (F. 79. táblázat).

A TANULMÁNYI NORMÁK ÁTALAKULÁSA

A hallgatók tanulmányi munka végzésével kapcsolatos normafelfogásának három nagy típusát a mesterképzésben is rendre azonosítottuk. Mint fentebb kifejtettük, a morálszemlélet azt jelenti, hogy a hallgató az átlagnál jobban vonzódik egyikhez-másikhoz vagy egyszerre több közt ingadozik, s a kontextustól függően konformálódik. Az alapképzési népszerűségénél valamivel ritkábban fordul elő, s a többi moráltípushoz képest is szűkebb körben elterjedt az egoista moráltípus, melynek szisztematikusan átszervezett szabályrendszerébe a tanulmányi munka szándékos elkerülése és könnyítése tartozik, s a teljesítmény beazonosíthatóságára és hitelességére való törekvésekkel való szembenállás jellemző, amely mögött a kredencializmus lényegében alapvető és kizárólagos normává avatása áll.

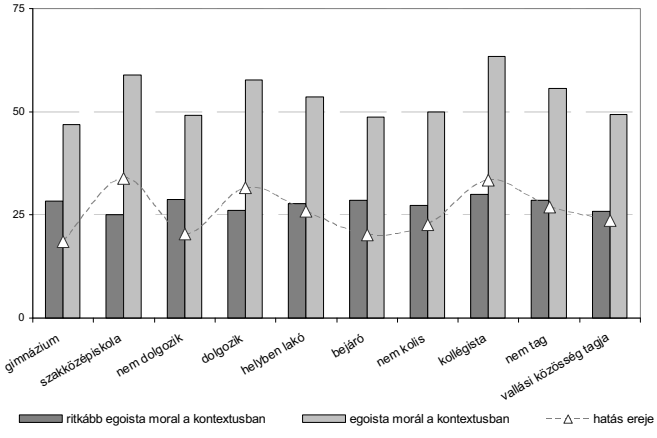
Az alapképzési gyakoriságánál enyhén mérsékeltebb, de a normatisztelettel megegyező mértékű befolyással bíró szelektív moráltípus esetében ezzel szemben a hallgató önálló döntést hoz a hivatalos tanterv és a szabályok személyes érdeklődés és érdekeltség alapján való szelektálására, s ez erős permisszivitást eredményez, azonban a hallgatótársnak nyújtott segítség is ebbe a koncepcióba illeszkedik leginkább. Ez a morálfelfogás Riesman kívülről irányított típusának ethoszára emlékeztet, kinek számára a társak általi elfogadás fontosabb a tradicionális normánál. Az alapképzéshez képest egyedülállóan, árnyalatnyival gyakoribb az a felfogás, amit normatisztelőnek neveztünk. Alapvetően kitüntetett norma maradt, hogy helyes dolog elolvasni a kötelező és ajánlott irodalmat, és akkor is tanulni, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy. Itt is megerősíthető, hogy az alapképzéshez képest növekedett a hallgatótársakkal kapcsolatos szolidaritás, az ilyen indíttatású normaszegéssel kapcsolatban nem tapasztalható merev elzárkózás (F. 80. táblázat).

Noha azt feltételeztük, hogy az egoista morálfelfogás tere szűkül, a normatisztelők aránya pedig nő a felsőoktatás magasabb szintje felé haladva, az alap- és a mesterképzés között nem történt jelentős átrendeződés az egyes morális nézeteket átlagon felüli biztonsággal támogató hallgatók aránya között. A legnépszerűbb továbbra is a szelektív morálfelfogás. A hallgatók jórésze a mesterképzésben is olyan környezetben tanul, amelyben ez a meghatározó, vagy az egyik domináns felfogás. A mesterképzéses hallgatók felének környezetében (egyik) domináns a normatisztelő felfogás, s csak egyharmaduk tanul olyan kontextusban, amelyben az egoista normákat képviselők dominálnak.

Az egoista morál kontextuális hatása a mesterképzésben is a legerősebb, ennek befolyása alatt majdnem megduplázódik azoknak az aránya, akik ezeket

a nézeteket vallják, s a magasabb szülői iskolázottságú kompozíció összességében inkább támogatja ennek terjedését. Egyes hallgatói csoportokban abban az esetben is jellemző ez a szemléletmód, ha a kontextusban egyébként nincs domináns pozícióban az egoista hallgatói morál. A felsőfokú végzettségűek, nagyvárosiak, módosabbak gyermekeire különösen jellemző, s az izolált, sőt – ami meglepett bennünket – az intergenerációs kapcsolatot fenntartó hallgatók körében is erősen hódít ez a gondolkodásmód. Ez utóbbi az oktatói kultúra egységének felbomlásáról árulkodhat. Ezzel szemben ebben a helyzetben a legkevésbé gyakori a középfokú végzettségű, a falusi szülők gyermekei, a vallási közösségi tagok körében, valamint akkor, ha erős intragenerációs beágyazottságú a hallgató. Ha az egoista hallgatói morál eluralkodik a hallgatótársadalomban, rendkívül erős kontextushatása alól csak kevesen tudják kivonni magukat (21. ábra, F. 81. táblázat).

21. ábra. A hallgatói kontextus egoista morális karakterének hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék

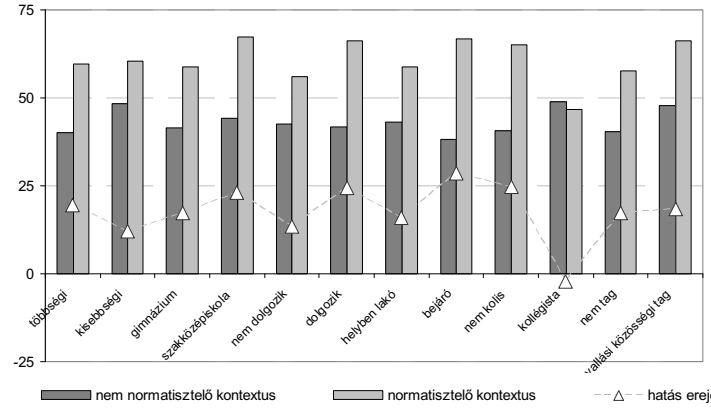


Az alacsonyabb kulturális tőkéjű kontextusban a nagyvárosi, alapfokú végzettségű szülőkkel rendelkező, szakközépiskolában végzett hallgatókat, s különösen az izoláltakat jellemzi ez a morálfelfogás. Az átlagosnál magasabb iskolázottságú szülők nagyobb gyakorisága a környezetben nem idéz elő olyan jelentős növekedést, mintha ez a szellemiség dominálna, sőt az egyes csoportokban eltérő irányú és erejű változás következik be az ilyen kontextusban. A falusi, szerényebb anyagiakkal rendelkező, bejáró, egyháztag és az autonóm beágyazottságú hallgatók erre a környezetre is sokkal érzékenyebbek, mint mások, különösen, ha alacsony státusú közegben nem jellemzi őket ez a felfogás (F. 82. táblázat).

A minél korábbi szocializációs hatások erejének tézisből kiindulva az iskolarendszerben felfelé haladva a hallgatók stabilabb egyéni konstrukcióinak nagyobb szerepe feltételezhető a tapasztalt világ feldolgozása folyamán, s az önálló értékelésnek és döntésnek meggyőzőbbnek kellene lenni, azonban összevetve az egoista morál alapképzésben tapasztalt hatását a mesterképzésbelivel, úgy tűnik, hogy a környezet befolyása itt is nagyon erős.

A normatisztelő nézetek terjedését az ezzel konzinsztens szellemiségű környezet nagymértékben támogatja, azonban a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek nagyobb sűrűsége hatására visszaszorul ez a gondolkodás. Meg kell állapítanunk, hogy a normatisztelő környezet hatása elmarad a dominánsan egoista kontextus tekintélyes befolyásoló képessége mögött. Ha kevés normatisztelő felfogású van a hallgató intézményi kontextusában, akkor kisebb az ezirányba való elköteleződés esélye, de az intergenerációs beágyazottságúak körében így is népszerűbb az átlagnál ez a gondolkodás. A normatiszteletet életre beszélő kontextusban nagyon jelentős arányban megnő e felfogás elterjedtsége minden hallgatói csoportban, a legerősebben a nagyvárosiakra, az egykori szakközépiskolásokra, a tanulás mellett dolgozókra, a bejárókra, s az erősebb beágyazottságú diákközösségiekre és céhbeliekre hat. A legteljesebb intergenerációs kapcsolatrendszerű céhbeliek háromnegyede elköteleződik ezirányban, rájuk lesz a legjellemzőbb ez a felfogás (22. ábra, F. 83. táblázat).

22. ábra. A hallgatói kontextus normatisztelő karakterének hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék

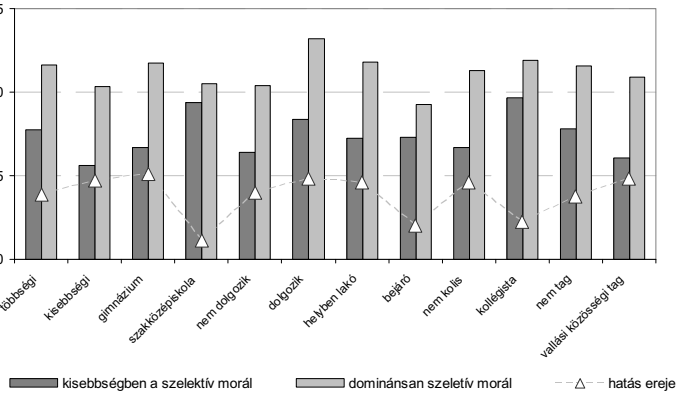


Az átlagnál magasabb iskolázottságú szülők kontextusbeli gyakorisága, mint említettük, növeli a tradicionális akadémiai normákkal kapcsolatban szkeptikusabbak arányát. Ebben a környezetben minden csoportban csökken a normatisztelők aránya, kivéve az autonóm beágyazódástípusba soroltakat. Egyes csoportokban (középfokú iskolai végzettségű szülők gyermekei, módosabbak és főként a férfiak) esetén drámaian csökken az ezirányú elkötelezettség. A magas kulturális tőkével ellátott kontextusban – ha nem is annyira erőteljesen, mint amikor homogén kongruens környezetben vannak – az alapfokú végzettségű szülők gyemekei, a szakközépiskolában érettségizettek és a bejárók a normabiztonsággal leginkább jellemezhető csoportok. Ebben a közegben is mindenek fölött támogatja a normatisztelő felfogás kialakulását az intergenerációs beágyazódás (F. 84. táblázat).

A szelektív morál kontextushatása a mesterképzésben nagyjából azonos intenzitású, mint a normatiszteleté, azonban ennek hatását nem tompítja a magas

kulturális tőkével rendelkező kontextus, hanem enyhén támogatja. A valószínűsíthetően elsőgenerációs hallgatók (alapfokú iskolai végzettségű szülők gyermekei, kisvárosiak, szakközépiskolában érettségizettek) valamint a kollégisták a kontextus támogatása nélkül is hajlanak erre, de a környezeti hatásra rendkívül megerősödik a magasabb státusú hallgatók (iskolázottabb szülőkkel rendelkezők, nagyvárosi lakóhelyűek, módosabbak) és a tanulás mellett dolgozók szelektív normafelfogása is. Mivel az intergenerációs beágyazottságú céhbeliek körében kiemelkedő arányban találunk olyanokat, akik a szelektív hallgatói normarendszer hívei, azt feltételezhetjük, hogy az oktatói kar egy részétől sem teljesen idegen ez a felfogás (23. ábra, F. 85. táblázat). Mindez arra vall, hogy valóban tetten érhető az akadémiai közösség normáiban való elbizonytalanodás.

23. ábra. A hallgatói kontextus szelektív morálfelfogásának hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék



A szülői iskolázottsági kompozíció szerinti összehasonlítás rávilágít arra, hogy a szelektív morál eluralkodását rendkívül hatékonyan segíti a magas kulturális tőkével rendelkezők társasága. Az alacsony státusúak szelektív normaértelmezésére kevésbé jelent ösztönzést, ha a környezetükben több a magas iskolázottságú, mint ha nagyobb arányban fordulnak elő szelektív morális nézetekkel bírók. Ebben az esetben is a nagyvárosi, módosabb családi hátterű férfiakra valamint az erős intézményi beágyazottságú céhbeliekre és diákközösségiekre hat ez a legjobban. Az alacsony státusúak azonban, akiknek környezetében a szelektív szabályrendszer hívei nagyobb sűrűségben fordulnak elő, az esetek nagy részében az egoista morál megnyilvánulásaként interpretálják a maguk számára ezt a szemléletmódot (F. 86. táblázat).

Összességében megállapítható, hogy a mesterképzésben az egoista morál még népszerűbb és még hatékonyabb vezérelvvé növi ki magát, mint az alapképzésben tapasztaltuk. Ezt nemcsak közvetlen hatásával éri el, hanem azzal, hogy egyes hallgatói csoportok a hallgatótársadalom normarendszerébe – elsősorban a magasabb kulturális tőkével rendelkezők felől – kanalizált szelektív

szabályrendszert úgy értelmezik, hogy az egoista morálfelfogásra kaptak biztatást. A normákkal kapcsolatos magatartás a magasabb iskolázottságú háttérrel rendelkező közegben szkeptikusabbá, szelektívebbé, s ki kell mondanunk, a manifeszt akadémiai normákhoz képest bizonytalanabbá válik. Újabb fejlemény, hogy az intergenerációs beágyazottság egyes esetekben együttjárhat az egoista vagy szelektív normafelfogás erősödésével, ami arra utal, hogy a hallgatók az oktatótársadalom egy részének magatartását is így értelmezik a maguk számára.

A BIZALOM KÖREINEK SZŰKÜLÉSE

A mesterképzésben résztvevők szűkebbre vonják maguk körül azoknak a szereplőknek a körét, akikben megbíznak. Kizárólag az akadémiai szereplők hitele lett nagyobb a mesterképzésben. Ez a bizalom – úgy véljük – ezek mindkét szegmensét érinti, hiszen nemcsak az akadémiai környezet csoportjainak – főleg az oktatóknak – hisznek jobban, hanem valószínűleg a felsőoktatási bürokratikus eljárásokhoz kötődő procedurális bizalom is megnőtt, hiszen a tanulmányi osztálynak és az intézményvezetésnek is nagyobb a hitele. Eközben viszont a közéleti és a hallgatói szervezetekbe vetett bizalom jelentősen megcsappant.

A bizalom körei ezzel jelentős átalakuláson mentek át (F. 87. táblázat). Lényegében eltűntek az olyan hallgatói környezetek, ahol mind az akadémiai szereplőknek, mind a hallgatói szervezeteknek jelentős hitele van, ami arra vall, hogy általános bizalomról már nem beszélhetünk, hanem vagy intergenerációs vagy intragenerációs körben érvényes hitelesség létezik. Ez azt jelenti, hogy a bizalomrádiusz nemcsak megrövidül, hanem egyszersmind megtörik az az egység, amelyben a hallgatók társadalmi környezetük egészére kiterjedő, kölcsönösen elfogadott normákban, viselkedési szabályokban hisznek, s ez az intézményi bizalomhiány figyelmeztető jel arra, hogy a felsőoktatás mesterképzési szintjének hallgatótársadalma elindult az atomizálttá válás felé.

Adataink alapján megkérdőjelezhető az a népszerű feltételezés, hogy az akadémiai körökbe vetett bizalom és a velük szembeni fenntartások mögött olyan mintázatú társadalmi státusbeli eltérések állnak, melyek hátterében a szervezeti és az egyéni habitus közötti megfelelés vagy összeférhetetlenség sejthető, s a magasan kvalifikáltak gyermekei jobban értik az akadémiai szereplők nyelvét, pontosabban ki tudják számítani reakcióikat, s jobban megbíznak bennük. Ezzel szemben a környezeti közvéleménytől függetlenül is az tapasztalható, hogy az alacsony iskolázottságúak bizalma erősebb, a magas iskolázottságúaké pedig gyengébb.

A felsőoktatási környezetben tapasztalható bizalom légköre határozott pozítív hatással van az egyén akadémiai szereplőkbe vetett hitére (F. 88. táblázat), azonban minél több a magasan iskolázott szülőkkel rendelkezők aránya a kontextusban, annál jobban nő a megingott bizalmú hallgatók aránya. Ha a hallgatói közvéleményben a bizalom az uralkodó, akkor az erősebb beágyazottságúakra ez jobban hat, míg a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek többsége esetén a bizalomcsökkenés általánosan jellemző, különösen azokban a hallgatói

csoportokban, akik nem rendelkeznek intergenerációs akadémiai kapcsolathálóval (F. 89. táblázat).

A bizalom megingása viszont azzal fenyeget, hogy ennek logikus következménye a manifeszt akadémiai normák be nem tartásának elfogadható magatartásként való kodifikálása, vagyis az olyanfajta gondolkodás, mely szerint, ha nem hiszem, hogy ők betartják a normákat, nekem sem kell betartani ezeket. Tehát a normatisztelő felfogás elbizonytalanodása az általános bizalom széttöredezésének is következménye lehet. Ez az a jelenség, amit a társadalmi tőke megfogyatkozásával szoktak magyarázni, (Putnam, 1995) és térségünkben különösen fenyegető trend.

A hallgatótársakban és a hallgatói szervezetekben bízók a kontextus támogató hatásától függetlenül gyakrabban fordulnak elő az alacsonyabb státusúak között, s a közvélemény ezen meggyőződése őket és a középfokú hátterűeket jobban eléri, míg a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei tartózkodnak attól, hogy a közhangulat nyomásának engedve bizalmat szavazzanak bárkinek. A hallgatótársak és a hallgatói szervezetek hitele tekintetében a hallgatói beágyazódás mellett döntő tényező a hallgatói kontextusban uralkodó közvélemény. Ez utóbbi összességében is jelentősen emeli az egyéni szinten megnyilvánuló bizalmat, azonban az egyes hallgatói csoportok (alacsony vagy közepes iskolázottságú szülőktől származó, nagyvárosi, módosabb) tagjaira kiugróan nagy hatást gyakorol az ilyen kontextus, különösen a jobban beágyazódó diákközösségiek és az autonómok körében (F. 90. táblázat).

A túlnyomórészt magasabb iskolázottságúak társaságában, akik egyébként erősen bizalmatlanok a kortárs szervezetekkel szemben, a többi hallgató összességében nem tartja megbízhatóbbnak társait vagy azok szervezeteit, azonban jelentős eltérés mutatkozik az egyes hallgatói csoportok között. Az egyháztagok a magasabb szülői iskolázottsági kompozíciójú egységekben is sokkal jobban bíznak a hallgatói szervezetekben, s közben nem veszítik el bizalmukat az akadémiai szereplőkben sem (F. 91. táblázat).

A közélet intézményeibe vetett bizalmat ebben modellben elsősorban az akadémiai közösség egyik egysége közérzetének alakulása szempontjából vizsgáljuk, s nem politikai véleménynyilvánításként értelmezzük. Fenyegető jel, hogy a hallgatók már az intézményen belül együttműködő felek megbízhatóságát tekintve is megosztottakká váltak, s ez nem sok jót ígér a szélesebb társadalmi környezetben megjelenő aktorokkal kapcsolatban sem.[40] Amennyiben a hallgatói kontextus nem támogatja a közintézményekbe vetett bizalmat, az nagyon alacsony marad minden csoportban, különösen a kisebbségi, a tanulás mellett dolgozó és a vallási közösségekhez tartozó hallgatók esetén, míg a szakközépiskolából érkező és az autonóm beágyazottságú csoportban relatíve magas.

Az átlagos vélekedéstől eltérő csoportok valóságkonstrukciója nyilvánvalóan más-más külső közösség közreműködésével jött a világra. Ezen külső kö-

40 Itt kell megjegyeznünk, hogy az egyházban bízók aránya minden hallgatói csoportban jóval magasabb, mint a többi közintézményé, s a hallgatók egyharmada az átlagnál jobban bízik ebben az intézményben.

zösségek karakteréről csak feltevéseink vannak, ám a vallási közösségbeliek és a kisebbségiek esetén az adott szűkebb közösség érdekeihez való viszonyulás nyilvánvalóan az általános közérzetnél konkrétabb tapasztalati hátteret ad a bizalmatlanságuknak, azonban az értékelés legmarkánsabb forrása egy, a hallgatótársadalomtól eltérő értelmező közösség konstrukciója.

A hallgatói környezet közvéleményének hatására háromszorosára nő a közintézményekben bízók aránya. A legjelentősebb hatást ezúttal is a legalacsonyabb státusúak (alacsony iskolázottságú szülők gyemekei, falusiak, bejárók) körében fejti ki a kontextus, akik sokszor épp az izoláltabbak közé tartoznak. Viszonylag jelentősen megváltoztatja ez a környezet az egyébként bizalmatlan vallási közösségi tagok és dolgozók viszonyulását (F. 92. táblázat), ami ismét a hallgatói kontextus véleményformáló erejét példázza.

A magasabb iskolázottságú háttérrel rendelkező környezet hatására általános a bizalomcsökkenés a közintézmények iránt, kivéve a szakközépiskolában érettségizett hallgatókat. A beágyazódástípusokat is figyelembe véve az tapasztalható, hogy a magasabb iskolázottságú hallgatói kontextusba ágyazott diákközösségiek az átlagnál jobban, az intergenerációs beágyazottságúak az átlagnál kevésbé bíznak a közintézményekben, ami az oktatók álláspontjára is enged következtetni, mivel az autonóm, de főként a céhbeli beágyazottságú hallgatók valóságértelmezésében az oktatói karnak jelentősebb a szerepe, mint a többi beágyazottsági csoportban (F. 93. táblázat).

AZ ÖNKÉNTES FELADATVÁLLALÁS SZEREPVÁLTOZÁSA

A mesterképzésben az alapképzéshez hasonlóan az extrakurrikuláris aktivitás három típusára való hajlandóságot lehetett elkülöníteni faktoranalízis segítségével. Ez tovább erősítette azt a meggyőződésünket, hogy a hallgatói aktivitás e dimenziója is alapvetően az intergenerációs és az intragenerációs tengely mentén körvonalazódó tevékenységegyüttesekké válik szét. Az oktatókkal való kooperáció[41] révén kialakuló és a hallgatótársakkal való versengéssel[42] járó extrakurrikuláris vállalások tömbje emelkedik ki a befektetés minimalizálására törekvő mentalitást tükröző teljesítmények helyett (F. 94. táblázat).

Feltételezésünk szerint a mesterképzésben nagyobb elszántsággal vállalnak a hallgatók extrakurrikuláris munkát, de az adatok azt mutatják, hogy a két képzési szinten nagyjából azonos arányban tartoztak az egyes extrakurrikuláris portfoliókban átlag fölött teljesítőkhöz. Az extrakurrikuláris tevékenységtípusok közül a kooperáló hajlandóságról feltételezhető leginkább, hogy a szülői iskolai végzettség magyarázza az ebben való kiemelkedő aktivitást, azonban nincs szignifikáns összefüggés a kettő között, s a mesterképzésben az alacsonyabb

41 Tanszéki, intézeti kutatásokban való közreműködés, kutatócsoportbeli tagság, hazai és nemzetközi kutatásokban való részvétel, TDK-dolgozat készítése, demonstrátori beosztás, publikációk, tudományos ösztöndíjak.

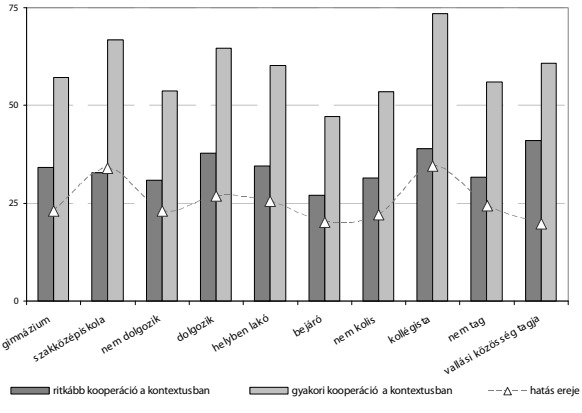
42 Köztársasági ösztöndíj, a szakkollégiumi tagság, tehetséggondozó programbeli tagság valamint évfolyam- és csoportfelelősi tisztség.

státusúak közül valamivel nagyobb arányban hajlanak az intergenerációs kooperációra ezen a téren.

A kortársakkal való versengés az alapképzésben erősebben jellemzi a magasan iskolázott szülők gyermekét, de a mesterképzésben az alacsony státusúak is jelentősebb arányban kapcsolódnak be ebbe a versengésbe. A kötelezőn túli vállalások kerülése a mesterképzésben szignifikánsan, és az alapképzésben tapasztaltnál erősebben jellemzi az alacsonyabb státusú környezetből származó hallgatókat, azonban nem a magasan iskolázott szülők gyermekei tartózkodnak a legjobban ettől a tanulmányi stratégiától, hanem a középrétegekhez tartozók.

A hallgatói kontextusban elterjedt intergenerációs kooperáció minden hallgatói csoportban erős pozitív hatással van arra, hogy a hallgatók rászánják magukat az ehhez hasonló többletmunkára. A vallási közösségekhez tartozók, valamint az oktatókkal informális kommunikációs helyzetben is jó kapcsolatot tartók a kontextus támogató hatásától függetlenül is kimagaslóan szívesen vesznek részt az intergenerációs kooperáción alapuló extrakurrikuláris munkában, míg a bejáró hallgatók, s beágyazottságra nézve az izolált hallgatók tartják legtávolabb magukat ettől a tevékenységtől. Ahol az eziránytú elkötelezettség dominál a kontextusban, az akadémiai közösségbe legjobban beágyazott kollégisták és céhbeliek hajlandóak legnyagyobb mértékben erre a munkára, de jelentős mértékben előremozdítja néhány nem-tradicionális hallgatói csoport tagjainak aktivitását is (alapfokú iskolázottságú szülők gyermekei, szakközépiskolában érettségizettek), és magukra a más kontextusban passzivitásba vonuló magas kulturális tőkével rendelkezőkre is ösztönzőleg hat (24. ábra, F. 95. táblázat).

24. ábra. Az intergenerációs kooperáció kontextusbeli elterjedtségének hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék



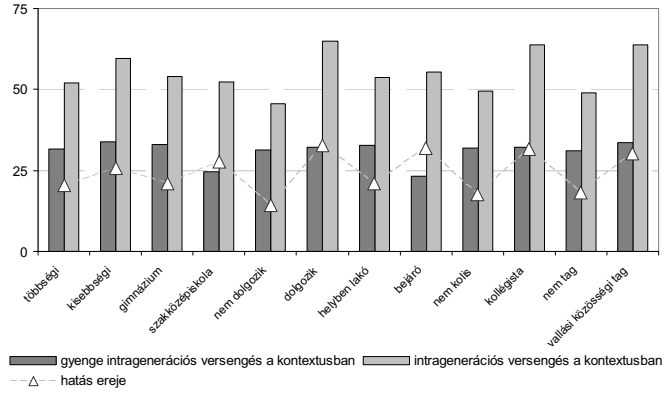
A magas iskolázottságú szülőkkel nagyobb sűrűségben ellátott hallgatói közeg összességében mérsékli az aktivitást az ilyen extrakurrikuláris munkában, s csoportonkénti elemzés szerint is csak az alapfokú végzettségű szülők gyermekei valamint a bejárók profitálnak valamit ebből a hallgatói kompozícióból. Ők azok,

akik kimozdulnak a passzivitásból. Mind a további hallgatói csoportok, mind pedig a többi beágyazódástípushoz tartozók – az intergenerációs kapcsolattartással jellemzett autonómnál és céhbelinél még erősebben a diákközösségi beágyazódástípushoz tartozók – kicsit visszafogják aktivitásukat, de a céhbeliek kiemelkedő mértékben elkötelezettek az efféle pluszmunkában (F. 96. táblázat).

A versengő kontextus majdnem olyan erősen hat a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységgel kapcsolatos beállítottságára, mint az intergenerációs kooperációban gazdag közeg. A kontextus erre ösztönző hatása nélkül csupán az oktatókkal informális kommunikációt is folytató céhbeli beágyazódástípushoz tartozók vállalkoznak kiemelkedően nagy arányban ilyen munkára. Az izolált és a diákközösségi beágyazottságú hallgatók egyaránt távoltartják magukat az ilyesmitől ebben az esetben. Azonban abban a hallgatói környezetben, amelyben többségbe kerül az a nézet, hogy érdemes pályázatokat beadni, ösztöndíjakért, szakkollégiumi tagságért, tehetséggondozó programba való bejutásért erőfeszítéseket tenni, ennek jelentős serkentő hatása van néhány hallgatói csoportra (kiemelkedő mértékben a tanulás mellett dolgozó, kollégista és vallási közösségi tagokra).

E csoportok közös vonása, hogy beágyazódásuk nemcsak az intézményi közösséghez, hanem más struktúrákhoz is erősen köti őket. Nem először figyelhető meg az a hatás, amint a vallási közösség és a kollégium akár normákkal, akár információkkal támogatja a hallgatói munkát, s a hallgatói integráció elméletének teljeskörű érvényességét megint megkérdőjelezi a munkát vállaló hallgatók lelkesebb extrakurrikuláris tevékenységére való empirikus adat. Feltehetőleg a kampusz sok értéket kínáló világában a teljesítményre ösztönző normákat valló külső közösségek abban támogatják a hallgatókat, hogy a plurális közeg sok esetben dodekafón kórusából azt a hangot hallják ki, amellyel a külső és belső hatások kölcsönösen megerősítik egymást (25. ábra, F. 97. táblázat).

25. ábra. A hallgatói kontextusban honos intragenerációs kompetíció szellemének hatása a különböző hallgatói csoportokra a mesterképzésben, százalék



Az átlagnál magasabb szülői iskolázottsági kontextus ezen a képzési szinten sem serkenti a versengő extrakurrikuláris teljesítményekbe való bekapcsolódás hajlandóságát, sőt, összességében csökkenti. A tanulás mellett dolgozó és kollégista férfihallgatók az alacsonyabb kulturális tőkéjű hallgatótársadalom tagjaként kiemelkednek a kompetitív extrakurrikuláris munkában való részvétel iránti elkötelezettségükkel, azonban a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek társaságában sokakkal együtt nekik is elmegy a kedvük a többletfeladatok vállalásától. Vannak olyan hallgatói csoportok, akik kivételként viselkedve ebben a közegben is lelkesen vállalkoznak kompetitív extrakurrikuláris feladatokra, azonban részvételük mértéke nem éri el azt, amennyit a pluszmunkára bátorító környezet kihoz belőlük (alacsony státusúak, szakközépiskolában érettségizettek, bejárók, vallási közösségek tagjai), s a legmagasabb teljesítményre ezen a téren és ebben a közegben is az intergenerációs beágyazottságú céhbeliek képesek (F. 98. táblázat).

A befektetés-minimalizáló kontextus hatása, ha nem is éri el az intergenerációs kooperáló és az intragenerációs versengő környezet hatását, számottevőnek nevezhető. Ha a hallgatói közvélemény nem támogatja az extrakurrikuláris tevékenységek elkerülését, az alapfokú szülői iskolázottságú, a nagyvárosi és a munka mellett tanuló hallgatók hajlamosak a legtakarékosabban bánni az energiájukkal, felsőoktatásban szóba jöhető többletmunkák terén. Az erre a hozzáállásra bátorító közegben az alacsonyabb iskolai végzettségűek, az alacsonyabb települési státusú állandó lakóhellyel rendelkezők, a szakközépiskolát végzettek, a kollégisták fordulnak a legerősebben ebbe az irányba, s válnak passzívabbá.

Beágyazottság szerint a fent említett hallgatói csoportokat ez a környezet egyrészt az izoláltságra, azaz a sikertelen beágyazódásra hajlamosítja, a másik része pedig olyan speciális kollégiumi intragenerációs beágyazottságra, amelyben a de facto normák leginkább illúzióvesztett változatai ismerhetők meg. Az egyháztagokat és az intergenerációs beágyazottsággal jellemezhető hallgatókat valamivel gyengébben befolyásolja a többletteljesítmény elkerülésének intézményi környezetben elharapózó szemlélete, az alacsony státusúak és a tanulás mellett dolgozók viszont a legnagyobb arányban válhatnak befetetés-minimalizálóvá (F. 99. táblázat). Egyikük magatartása a kontextus iránti fokozott szenzibilitással, másikuké pedig a külső vonzerő karakterével, valamint az idővel és energiával való korlátozott rendelkezéssel magyarázható.

A szülői iskolázottság szerinti kompozíció eltérése messze nem jár olyan mértékű változással az egyéni hallgatói befektetés-minimalizáló hozzáállásban, mint e felfogás kontextusbeli dominanciája, s lényegében csak a kisebbségi helyzetben élőkre hat erősebben az imént bemutatottnál. A tanulás mellett dolgozók alacsony iskolázottsági kompozíciójú közegben kiemelkedően jellemezhetők a hallgatói többletenergiákkal takarékosan bánó magatartással, több magas kulturális tőkével rendelkező hallgató társasága hatására pedig az alacsonyabb státusúak körében enyhén növekszik, más csoportokban erősen csökken (munka mellett tanulók, vallási közösségekhez tartozók, kisebbségi helyzetben élők) a külső értelmező közösséggel rendelkezők, az extrakurrikuláris tevékenységek iránt elkötelezetlen hallgatók aránya (F. 100).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az egyetemi, főiskolai tanulmányokat nagymértékben gazdagító, s az egyre szikárabb és sztenderdizáltabb tananyagot megkoronázó extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételi mutatók az intragenerációs versengő tevékenységek tekintetében határozottan, az intergenerációs kooperáción alapulók viszonylatában alig növekedtek, a befektetés-minimalizálásra való törekvés aránya pedig nem lett alacsonyabb a mesterképzésben. A hallgatói társas környezet értelmező közösségként való működése ezen a téren mindennél jobban kimutatható, hiszen a hallgatók társadalmi összetételének változása jelentéktelen különbségeket idéz elő a hallgatók extrakurrikuláris aktivitáshoz való viszonyulásában a hallgatói közvéleményben domináns nézetek befolyásához képest. A legerősebb módosító hatása az intergenerációs kooperációnak, majd az intragenerációs versengés szellemiségének van. Az egyes hallgatói csoportoknak a kontextusban uralkodó normák befogadásában mutatkozó különbségei elsősorban a hallgató beágyazottságával hozhatók összefüggésbe. A társadalmi háttér okozta eltérések általában ennél enyhébbnek mutatkoztak elemzéseinkben. A nem-tradicionális hallgatói csoportok ebben a vonatkozásban sem viselkedtek egységesen, amit nézetünk szerint az okoz, hogy a hallgatók külső kötöttségei sokféle eltérő értelmező közösségként működnek, amelyek közül egyesek erősítik, mások gyengítik a kontextusban domináns normák hatását.

MI VÁLTOZIK A MESTERKÉPZÉSBEN?

A felsőoktatás kéteciklusúvá válása után kialakult helyzetben a vizsgált régió felsőoktatásában relatíve alacsonyabb státusú, kulturális tőkével gyengébben ellátott hallgatók várnak a mesterképzésbe való bebocsátásra. Ezek a fiatalok nemcsak abban megosztottak már az alapképzésben is, hogy nehezen igazodtak el az akadémiai értékek és normák plurális világában, amelyet főként a kortársak beszélnek életre számukra, hanem ráadásul – sajátos társadalmi vagy demográfiai helyzetüknél fogva – eltérő mértékben tudtak részt venni a felsőoktatási intézményhez köthető társadalom életében, tevékenységeiben. A beágyazódás különböző típusai s az egyes intézményi kontextusokban hangadó pozícióba kerülő nézetek – a tanulmányi orientációkról, akadémiai munkavégzéssel kapcsolatos szabályértelmezésekről, az extrakurrikuláris munkában való részvétellel kapcsolatos elvárásokról és a megbízható cselekvési partnerek köréről – finomabb kapcsolati szempontú megközelítése felülírja azt a sematikus képet, ami a hallgatói kultúráról a szakirodalomban él, a valóságértelmezések megsokszorozódásának megragadását teszi lehetővé.

Ebben a fejezetben azon feltételezés valóságtartalmát igyekeztünk megvizsgálni, hogy a kéteciklusú felsőoktatás révén előállt mesterképzési szint vajon valóban az egyre magasabb oktatási szintre visszahúzódó elitképzés terepe-e. Azaz a hallgatótársadalom szélesebbé és heterogénebbé válása vajon csupán az alapfokú képzésben alakult át olyan jelentősen, hogy a hallgatókról másként kell gondolkodnunk? Vajon a felsőoktatás felsőbb szintjének számító mesterképzésben az alapképzéshez képest szelektált, magas kulturális tőkével és a felsőokta-

tással harmonizáló habitussal rendelkező hallgatótársadalom végzi-e mindennapi munkáját? Vagy a mesterképzés társadalmának arculata az alapképzésben tanulókról nyert, differenciált képhez hasonlóan sokszínű?

Úgy véljük, hogy a hallgatók és intézményi környezetük kapcsolatainak letapogatásával nyújtott, kimunkált tabló jelentősen gazdagítja a hallgatótársadalomról elterjedt, egydimenziós képet. Az alap- és mesterképzésben tanulók között markáns eltérésre derült fény a kapcsolati biográfiájukat tekintve. Igen lényeges vizsgálati eredménynek tekintjük azt, hogy a mesterképzésbe bejutott hallgatók korábbi iskolai pályafutásuk során észlelt intergenerációs kapcsolatai alapvetően szélesebb körűek és sokszínűbbek, mint az alapképzésben tanulóké. Ez újra felhívta a figyelmet arra, hogy nem csupán a sokat vizsgált kulturális tőkeellátottság mentén szelektálódik a magasabb felsőoktatási szintek hallgatótársadalma, hanem más tőkeforrások, jelesül az iskolarendszerben különösen értékes kapcsolati formák terén is jelentős különbségek mutatkoznak a bejutó és a bejutást meg sem próbáló vagy sikertelenül kísérletező fiatalok között.

Másik jelentős eredményünk az, hogy megkérdőjeleztük a Tinto és Astin nevéhez köthető hipotézist, mely szerint a hallgató intézményhez kötődő tanulmányi és társas rendszerekhez fűződő kapcsolatai az ezekben közvetített kultúra tartalma és a tanulmányi pályafutás során kínált hasznosság tekintetében élesen eltérnek a hallgatói karriert csorbító, intézményen kívüli kapcsolatoktól. A különböző tradicionális és nem-tradicionális hallgatói csoportok magatartását aprólékosan megfigyelve ugyanis megállapítottuk, hogy a plurálissá alakult és lényegében a hallgatók konkrét kisebb közösségeiben konstruálódó akadémiai kultúra nem minden esetben kínál olyan értékeket, normákat, magatartásmintákat és közösségértelmezéseket, amelyek feltétel nélkül a többletteljesítmény és a továbbtanulás irányában hatnak, sőt előfordul, hogy az eredményességet visszafogó, fékező hatóerőként működnek. Ugyanakkor vannak olyan csoportok, akik intézményen kívüli kapcsolathálójukból profitálva nyernek olyan ösztönző erőt, amely a felsőoktatási előmenetelhez képes támogatást nyújtani, sőt, a hallgatói kontextusba kanalizálják ezt az erőforrást. Míg más külső vonzerők gyengítik az intézményi kontextus effektív normáit is.

A hallgatói kapcsolatrendszer átrendeződése már a megváltozott perspektívákat reprezentálja. Az alapképzésben nagy különbségek mutatkoznak a kapcsolatháló összetételében a hallgatók társadalmi státusa szerint, a mesterképzésben előrébb kerül a referenciaszemélyek sorában a doktorandusz, a munkanélküli és a külföldön dolgozó diplomás, miközben megritkulnak a tanulmányok nélkül boldoguló szereplők.

A hallgatók felsőoktatási intézményi közösségekbe ágyazódása is jelentősen más lesz. Az alapképzéses hallgatók beágyazódásához képest jelentősen kibővült az intergenerációs integrációba bekapcsolódó hallgatók aránya, azonban a határozottan izolált csoport nem tűnt el, sőt, arányuk valamennyit nőtt. A beágyazódás mintázatai az alapképzésnél valamivel több ponton magyarázhatók a társadalmi, demográfiai státussal, azonban ezek nem állnak össze szisztematikus lineáris összefüggésekké.

A diákközösségi beágyazottságúak a mesterképzésben határozottan előnyösebb helyzetűek, a minta átlagához képest magasabb iskolázottságúak, s egy árnyalatnyival módosabb háttérből kerülnek ki, legtöbb közöttük a kisvárosi állandó lakhelyű, vallási közösségekhez jobbára nem kötődő, többségi státusú fiatal. Tanulmányaikat többnyire egy megbecsült állás megszerzése érdekében és az addig hátralevő idő kellemes eltöltése reményében választották. Döntő többségük a szelektív normafelfogás mellett elkötelezett, azaz felülvizsgálja és saját alakjára szabja a követelményeket és a szabályokat. Kissé kiemelkednek az átlagból azzal, ahogy a közintézményekben bíznak, azonban ők maguk jobbára takarékosan bánnak az energiával az extrakurrikuláris többletvállalások terén.

Az izolált hallgatók között felülreprezentáltak a férfiak. Ezeknek a láthatatlan hallgatóknak az átlagnál nagyobb arányban van alapfokú végzettségű szülői háttere, de a legtöbb szülő itt is középfokú végzettségű. Negyedük szakközépiskolában érettségizett, de a legritkább esetben vállalnak munkát a tanulás mellett. Átlagos települési háttérrel rendelkeznek, feltűnő viszont, hogy az átlagnál kevésbé jutnak be kollégiumba, noha többen bejárók. Vallási közösségi tagságtól ők is messze távoltartják magukat. A mesterképzésbe szinte kizárólag egy jól jövedelmező és megbecsült állás megszerzése érdekében léptek, s legkevésbé gondoltak tudásgyarapításra. A normákkal kapcsolatos álláspontjuk nagyon kontextusérzékeny, de hajlanak az egoista normaértelmezésre, az átlagnál sokkal jobban bíznak a közintézményekben, de intézményük vezetésének és oktatóik jószándékának az átlagnál kevésbé adnak hitelt. Minden extrakurrikuláris tevékenységet széles ívben elkerülnek.

Az autonóm hallgatók döntően és kimagaslóan középfokú szülői iskolázottsági háttérrel rendelkeznek, a legtöbb köztük a nő. Majd kétötödük falusi, s az átlagnál egy hajszálnyival szerényebb anyagi hátterük van. A leggyakrabban ők kerülnek be a kollégiumba (minden harmadik), s átlagos arányban vannak köztük vallási közösségekhez tartozók. Elsősorban a tanulás és a tehetségüknek megfelelő pályára való felkészülés miatt járnak felsőoktatásba, de kedvükre van a gazdag diákéletbe való bekapcsolódás is. Az átlagnál jobban bíznak a felsőoktatási intézménybeli szereppartnereikben, legyenek azok oktatók, adminisztrátorok vagy hallgatók, s talán ennek az általános bizalomnak köszönhető az is, hogy jobban kötődnek a normatiszelő szabályértelmezéshez, s jobban elutasítják a szelektív normafelfogást.

A céhbeliek döntően középfokú végzettségűek gyermekei, de a felsőfokú szülők aránya e körben majdnem utoléri a diákközösségiekét. Több közöttük a falusi és a nagyvárosi származású, mint a kisvárosi, s az átlagnál árnyalatnyival módosabbak. Kétötödük kisebbségi helyzetű, s minden második közülük vallási közösség tagja. A sokszínű önkéntes közösségi beágyazottságuk mellett további külső kötöttségük az, hogy az átlagnál jóval gyakrabban vállalnak munkát a tanulás mellett. A tanulást és a képességeiknek megfelelő pálya kiválasztását érzik a felsőoktatási évek funkciójának, ők a legkevésbé presztízsvadászok. Ezzel összhangban áll, hogy nekik van a legaktívabb és legkiterjedtebb extrakurrikuláris tevékenységük, akár az intergenerációs kooperációt, akár az intragenerációs versengést tekintjük. Annak ellenére, hogy sok kontaktusuk van, a bizalom köreit

meglehetősen szűkre szabják, legkevésbé a közintézményekben bíznak, de az intézménybeli partnerekkel szemben is inkább fenntartásaik vannak. Döntő többségük a tanulmányi munka szabályaira vonatkozóan normatisztelő, azonban jóval megengedőbb a normafelfogásuk, mint azt az alapképzésbe intergenerációsan beágyazódóknál láttuk, s a vártnál inkább hajlanak az egoista normafelfogásra is.

Arra a kérdésre, hogy milyen elmozdulás észlelhető a két képzési szint között a különböző hallgatói csoportok vélekedésében, nem elég összefoglaló választ adni. Az alapképzésben két intragenerációs beágyazottságú típus volt, ami a mesterképzésben egyesült. A diákközösségi beágyazottságúak körében mindkét korábbi intragenerációs típushoz képest tovább emelkedett a felsőoktatási éveket kellemes haladékként értelmezők aránya, ezért a korábbi diákközösségihez képest jóval kevesebb (a mikroközösségihez képest viszont több) energiát szánnak minden tanulmányi és tudományos többletmunkára, de a legerősebb a csökkenés az intragenerációs kompetíción alapuló extrakurrikuláris tevékenységben. Miközben mindkét alapképzési intragenerációs típushoz képest jelentősen megcsappant a hallgatói szervezetekbe és a közintézményekbe vetett hitük, előnyös változás, hogy számottevően nőtt az akadémiai szereplőkbe vetett bizalmuk. Talán ennek köszönhető, hogy a diákközösségi beágyazottságúak között mindkét korábbi típushoz képest csökkent az egoista normafelfogásúak aránya.

Az alapképzésben kitapintott intergenerációs beágyazottságú hallgatótípus a mesterképzésben kétféle irányban formálódott tovább. Mindkét típus körében nagyon jelentősen nőtt a mesterképzésben a felsőoktatási éveket a felnőtté válás, a munkavállalás elhalasztására alkalmas tevékenységként való értelmezés. Emellett ebben a két típusban, akik pedig rendszeresen kommunikálnak az oktatóikkal, jelentősen csökkent az a meggyőződés, hogy a felsőfokú tanulmányokkal jól jövedelmező és általános megbecsülésnek örvendő állást lehet szerezni. Az általános bizalom széttöredezésének mindkét típusban markáns jelei vannak (legerősebb a céhbelieknél), mivel a hallgatói szervezetekben és a közintézményekben (a céhbelieknek még ráadásul az oktatókban is) megingott a bizalmuk. Ez a bizalomvesztés magyarázza azt is, hogy mindkét esetben csökkent a szelektív és a normatisztelő normafelfogás (az autonómnál mindkettő erősebben) híveinek aránya, és emellett, különböző mértékben, de nőtt az egoista (a céhbelieknél erősebben) felfogás iránti elkötelezettség. További különbség a két intergenerációs beágyazottságú csoport esetében, hogy az autonómok körében csökkent a tanulásra orientáltak aránya, és ennek folyományaként mindkét extrakurrikuláris tevékenységcsoportban való részvétel mértéke, miközben a céhbeli beágyazottságú hallgató megnövekedett elszántsággal dolgozik ezekben, valószínűleg a doktori képzésben való továbbtanulás előkészítésére.

A láthatatlan hallgatók körében tovább csökkent a tanulás iránti vágy, azonban kétségbe vonhatatlanná vált az a meggyőződésük, hogy a felsőoktatás a mesterképzés alatt is jó hely arra, hogy kellemes körülmények között egy nagyon előnyös állás betöltéséhez szükséges jogosítványt szerezzen az ember. Ennek szellemében egy kissé gyarapodott az intragenerációs versengéssel járó extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételük. Habár az izoláltak a beágyazott típusoknál korábban is kevésbé bíztak a hallgatói szervezetekben, ez most tovább

csökkent, s méginkább a közintézményekben való bizalmuk, miközben igen erőteljesen megnövekedett a bizalmuk az akadémiai szereplőkben, azonban az erősebb intergenerációs kooperációra még nem szánták rá magukat. Valószínűleg ennek a bizalomnövekedésnek köszönhetően is csökkent a láthatatlan hallgatók egoista és szelektív normafelfogása, s növekedésnek indult a normatisztelő meggyőződés a köreikben (F. 101. táblázat).

A különböző értelmező közösségekben a tradicionális és nem-tradicionális hallgatói csoportok eltérően viselkednek. Korántsem mondhatjuk, hogy mindnyájuk számára egyforma előnyökkel vagy kockázatokkal jár a felsőoktatási integrálódás. Bár az elszigetelődés rizikója mellett erősebb beágyazódás esetén is ki vannak téve építő vagy destruktív kontextuális hatások erősebb befolyásának is, van, amikor éppen külső kötődéseik támogatják őket a tanulmányi munkában előnyöket hozó döntéseikben. Azonban az egyértelmű, hogy a felsőoktatás magasabb szintjén sem csökkent a hallgatói közvélemény, az intézményi kontextus valóságkonstruáló ereje, akár tanulmányi orientációról, akár morális ítéletek alkotásáról, tanulmányi vagy tudományos többletmunkára való elszántságról, illetve az oktatói-hallgatói közösségbe vetett bizalomról van szó.

VIII. Akadémiai beágyazottság és eredményesség

Mint láttuk, a manifeszt intézményi beavatkozás mellett a felsőoktatásban eltöltött évek alatt bonyolult és eddig feltáratlan hatásrendszernek van kivéve a hallgató, s egy sereg nem tervezett tantermi és extrakurrikuláris társas hatás még a leggondosabb megfigyelő előtt is rejtve marad. Mind a formális, mind az informális hatások forrásai sokrétűek, az oktatói és hallgatói összetételtől egészen a képzési székhely kulturális kínálatáig és a felsőoktatási intézménybeli valamint az azt körülvevő társadalmi közeg értékrendjéig. Ebben a fejezetben arra koncentrálunk, hogy az intézményi hatás hátterében jelenlevő kapcsolati erőforrások révén a hátrányos helyzetű hallgatók vagy egész hátrányos helyzetű kampuszokon tanulók tanulmányi eredményessége növekedhet.

TOVÁBBTANULÁS ÉS EREDMÉNYESSÉG

Kutatásunkban a kétciklusú felsőoktatásban legelső alkalommal tapasztalatot szerző hallgatókkal foglalkoztunk, így nem csoda, ha érdeklődéssel várjuk az eredményeket azzal kapcsolatban, hogy a hallgatók mekkora hányada tette magáévá a szerkezetváltás azon üzenetét, hogy nem szükséges feltétlenül három évnél többet ülni az egyetemi padokban egy diplomáért. Arra számítottunk, hogy a hallgatók nagyobb része ragaszkodni fog ahhoz, hogy ilyen vagy olyan okokból hosszabb időtartamot töltsön felsőfokú tanulmányokkal. Azonban az alapképzés végéhez közeledő hallgatók valamivel kevesebb, mint fele fejezte ki azt a vágyát, hogy tovább folytassa tanulmányait. A tanulmányok iránya jelentős befolyással volt erre a szándékra, hisz a bölcsészek, a jogászok és a teológusok igen magas arányban szerettek volna továbbtanulni, míg a műszakiak, az informatikusok, az óvoda- és szociálpedagógusok alacsony arányban.

Mivel korábban minden kritikán felül álló eredményességi mutató volt a továbbtanulási szándék, érdemesnek találtuk más eredményességi mutatóhoz való viszonyát is megvizsgálni. A legjobb érettségi eredménnyel rendelkezők jelentősebb arányban (85%) terveznek mesterképzésbe való belépést a továbbtanulni nem kívánókkal (75%) szemben. A továbbtanulást tervezők fele, míg az ilyen lépést nem tervezőknek alig több, mint egyharmada rendelkezik nyelvvizsgával.

A továbbtanulók gyakrabban olvasnak, s munkatapasztalattal is valamivel nagyobb mértékben rendelkeznek, mint a továbbtanulást nem tervezők. A tovább-

tanulók majd kétharmada tovább szeretné gyarapítani tudását, s már alapképzéses tanulmányai alatt is a legtöbb eredményességi mutató szerint szignifikánsan jobban szerepelt, mint továbbtanulni nem kívánó társai. A felsőoktatásból kilépni nem kívánók jellemzően nagyobb arányban érdemeltek ki tanulmányi ösztöndíjat, jóval gyakrabban kapcsolódtak be kutatómunkába, írtak TDK-dolgozatot, vettek részt konferencián, nyertek el tudományos vagy egyéb ösztöndíjat, állítottak össze magyar és idegen nyelven szakmai önéletrajzot. Szakkollégiumba, demonstrátori státusba és tehetséggondozó programba azonban ezek az ambiciózus hallgatók sem jutottak be szignifikánsan gyakrabban, mint a továbbtanulást nem tervezők (F. 102. táblázat). Ez arra vall, hogy a szerkezetváltó felsőoktatás világában is többnyire egybevágnak a magas teljesítmény mutatói, s így elfogadható eredményességi mutató a hagyományosan elismert továbbtanulási hajlandóság.

TOVÁBBTANULÁS ÉS TÁRSADALMI HÁTTÉR

A korábbi elméleti és empirikus kutatási tapasztalatok alapján egyértelműen azt feltételeztük, hogy a magas státusú hallgatók jellemzően nagyobb arányban készülnek továtanulni, mint az alacsony státusúak. Adataink arra vallanak, hogy habár a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, akik a minta mindössze egyötödét teszik ki, sokkal nagyobb arányban tartózkodnának a továbbtanulástól, mint az ennél magasabb végzettségű szülők gyermekei, a másik négyötödnél azonban nem mutatható ki lineáris összefüggés az iskolai végzettség és a továbbtanulási terv között. A két szülő iskolázottságának hatását elkülönítetten vizsgálva feltűnő, hogy bár az anyai iskolázottság alakulása nem független a továbbtanulók arányától, de az összefüggés itt sem lineáris, a középfokú végzettségű anyák gyermekei kiemelkedő arányban szeretnének továbbtanulni. A részletes karonkénti és szülői iskolázottság szerinti elemzésből az a tanulság vonható le, hogy a középfokú végzettségű szülők körében valamivel határozottabb továbbtanulási szándék mutatható ki, mint a legalacsonyabban kvalifikált szülők gyermekeinél,[43] azonban a legmagasabban képzett szülők gyermekei nem viselkednek a papírforma szerint, vagyis a középfokú szülők gyermekeinél nem magasabb arányban szándékoznak továbbtanulni. Ehhez hasonló jelenségre a térség hallgatói körében már korábbi kutatásaink során is felfigyeltünk, s más felsőoktatási központok magasabb státusú hallgatókra erősebben ható eredeti elszívó hatásának tulajdonítottuk. (Pusztai, 2008) A többciklusú és az osztatlan felsőoktatási struktúra egymás mellett élése hatására valószínűleg a régió jobban megtartja a magasan iskolázott szülők gyermekeinek egy részét, s őket az osztatlan képzésben kell keresnünk.

A vizsgált hallgatók tanulmányi karrierjével kapcsolatos kérdésben nem a hagyományosan jól magyarázó apai iskolázottság mentén mutatkoztak törésvonalak. Felmerül az a kérdés, hogy vajon a szülők végzettségén túl mi befolyásol-

43 Az anya iskolai végzettségének alap- vagy középfokú volta gyakorolt igazán jelentős hatást a továbbtanulási tervre.

hatja a fiatalokat a döntési mechanizmusban? A család lakóhelyének településtípusát vizsgálva is az tapasztalható, hogy az alapfokú végzettségűeket kivéve a többséget nem befolyásolja a lakóhely státusa. A nem-tradicionális hallgatói csoportok közül a szakképzésből érkező és bejáró hallgatók kevésbé vágynak a továbbtanulásra, a kisebbségben élők, az egyháztagok és a tanulás mellett dolgozók továbbtanulási szándék tekintetében nem mutatnak jellegzetes eltérést (F. 103. táblázat).

KAPCSOLATOK ÉS EREDMÉNYESSÉG

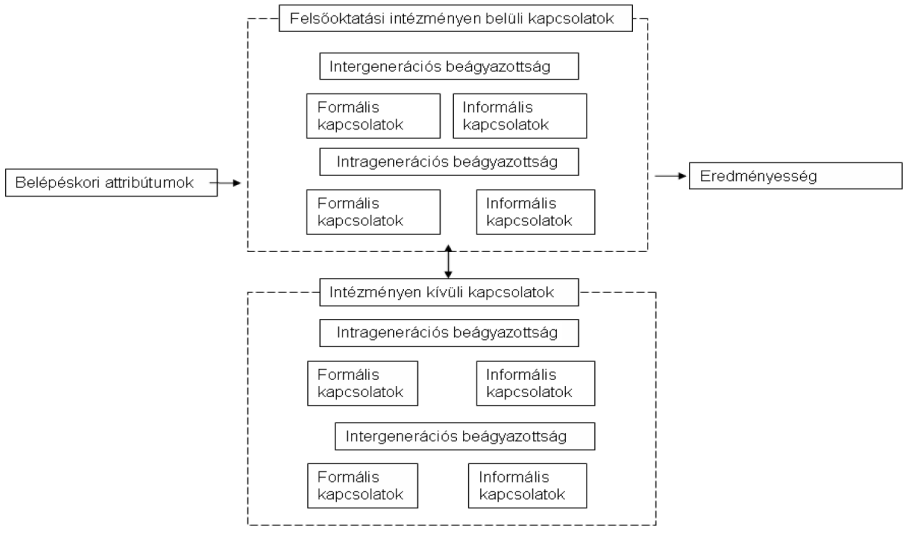
Jelen fejezetben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a hallgatók társas kapcsolatrendszerének lényeges faktorai milyen összefüggést mutatnak az eredményességi mutatókkal. Az iskolai pályafutásra gyakorolt kapcsolati tőke-hatást általában egy család vagy személy anyagi vagy hatalmi szempontból hasznos kapcsolatrendszerekbe ágyazottságaként operacionalizálja a szakirodalom, illetve az iskolai társas környezet előnyeiről szólva elsősorban olyan elit felsőoktatási intézményekről esik szó, amelyben befolyásos emberek barátságán alapuló, életre szóló összeköttetésekre tesznek szert a hallgatók, (Bourdieu, 1998) vagy másik paradigmában mozogva az értékalapon szervezett, homofil kötések alkotta szoros, zárt kapcsolatháló eredményességre gyakorolt hatását taglalják. (Coleman, 1988)

Az előbbi fejezetekben említett modellek mindegyikében komoly magyarázó változóként szerepeltetik a felsőoktatás intézményen belüli szereplőivel való interakciók valamely vonását vagy az interakciókból összeálló kapcsolategyüttes egyes tulajdonságait. A korábbi fejezetekben részletesen bemutatott, hallgatói pályafutással foglalkozó elméletek téziseit ellenőrizve a hallgatók egyetemi-főiskolai tevékenységei és kapcsolataik kerülnek fókuszba elemzésünkben. Az alábbiakban felvázolt modell azt a koncepciót tartalmazza, amelynek alapján a felsőoktatási évek alatt a hallgatóra gyakorolt társas hatások összefoglalhatók (26. ábra). Nem törekszünk a modell tesztelésére, hanem csupán a legalapvetőbb mutatókat azonosítjuk, s az elemi összefüggésekre világítunk rá. Mivel – mint láttuk – az intézményen belüli társas beágyazódás nem teljes mértékben függ össze a hallgató társadalmi hátterével, azt vártuk, hogy a beágyazottság jelen munkában vizsgált mutatói módosító hatással bírnak az azonos státusú hallgatók tanulmányi döntésére.

Tinto nagy hatású és sokszor vizsgált modelljében a tanulmányi integráltság mutatójaként is főként az oktató-hallgató kapcsolattartás kerül a vizsgálat súlypontjába. Ezen interakciókat a Tinto-modellt követve mi is két típusba soroltuk, s a nála szervezett, vagyis tanulmányi integráció néven összefoglalt tényezőket formálisnak, a tanulmányi vagy kutatási célra szervezett kereteken kívül zajlókat pedig informálisnak minősítettük, (Tinto, 1998) hiszen mindezek az intézményen belül és kívül is azonosíthatók.

A kapcsolati erőforrások közül elsősorban az oktatási intézményekben létrejövő inter- (tanár-diák, oktató-hallgató) másrészt az intragenerációs (hallgató-

26. ábra. A hallgatók eredményességét befolyásoló felsőoktatási intézményen belüli és kívüli kapcsolati tényezők[44]



társak, barátok) kapcsolatok hallgatói pályafutásra gyakorolt lehetséges hatásaival, valamint a tanulmányi pályafutás folytatásával kapcsolatos döntéssel való összefüggéseikkel foglalkozunk. Emellett a felsőoktatási intézményen belüli kapcsolatok egy másik fontos tartalmi vonásának, a kapcsolódó szereplők, csoportok felé megnyilvánuló hallgatói bizalomnak az erre vonatkozó következményeivel.

TOVÁBBTANULÁSI TERV ÉS BEÁGYAZOTTSÁG

Mivel azt tapasztaltuk, hogy a családi státus mentén mutatkozó eltérések segítségével nem sikerült teljes mértékben megérteni a hallgatók továbbtanulással kapcsolatos elhatározásainak változatosságát, megvizsgáltuk, hogy a szűkebb vagy szélesebb körű intra- és intergenerációs kapcsolati támogatás milyen hatással van a hallgatói tervekre. A hallgatók beágyazódási típusai szerint jelentős különbséget látunk, az intergenerációs beágyazottsággal bíróknak több, mint a fele, míg az izolált hallgatóknak mindössze a negyede akar továbbtanulni (F. 103. táblázat). A karok közötti eltérés erős és szignifikáns, a legnagyobb arányban a jogi, az agrár és a természettudományi valamint a tanárszakot előkészítő képzésekben fordulnak elő a továbbtanulók.

A mesterképzésbe való belépés a hallgatói pályafutás fontos állomása a szerkezetváltó felsőoktatásban, tekinthető a tanulmányokkal kapcsolatos elkötelezettség próbájának. Egy korábbi elemzésünkben azt tapasztaltuk, hogy a továbbtanulást tervező és nem tervező csoportok közötti legmarkánsabb eltérés

44 A modell elsősorban Tinto (1998), másodsorban Astin (1998) és Pascarella–Terenzini (2005) modelljeinek és kutatási eredményeinek nyomán készült.

abban ragadható meg, hogy a pozitív döntést hozó hallgatók kapcsolatait nagyobb sokoldalúság jellemzi, mint a többiekét. Arra törekedtünk, hogy az azonos szülői kulturális háttérrel rendelkező tanulókat hasonlítsuk össze abból a szempontból, hogy milyen irányú és mennyire széles körű támogatásra van szükségük a kedvező döntéshez. A közép és felsőoktatási intra- és intergenerációs kapcsolattartás befolyásával egyaránt számoltunk, s a kapcsolati támogatás multiplexitásának mértékét hasonlítottuk össze a különböző csoportokban.[45] (Pusztai, 2010c)

A továbbtanulók kapcsolataik funkcionális sokszínűsége tekintetében jelentős fölényben voltak. Úgy tűnik, hogy a felsőoktatási továbbhaladás melletti pozitív döntéshez mind inter-, mind intragenerációs viszonylatban az átlagnál funkcionálisan sokoldalúbb kapcsolatrendszer szükséges. A középfokú iskolázottságú szülők gyermekeinek előnyös továbbtanulási döntéseit befolyásolta leginkább dokumentálhatóan kapcsolataik sokszínűsége. Körükben elsősorban a középiskolai tanár-diák, majd a felsőoktatási, középiskolai kortársi és a felsőoktatási oktató-hallgató kapcsolatok befolyása tűnt erősnek. Az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek továbbtanulási terveit leginkább a felsőoktatási kortársi kapcsolatháló funkcionális kiterjedtsége lendítette pozitív irányba, amelytől a középiskolai inter- és intragenerációs kapcsolatok hatása sem maradt el jelentős mértékben. A felsőoktatási oktató-hallgató kapcsolatok befolyása éppen a legalacsonyabban kvalifikált szülők gyermekeire terjedt ki legkevésbé. A magasan iskolázott szülők gyermekei esetében ez a hatás nem maradt el a középiskolai kortársak által gyakorolttól, miközben a felsőoktatási kortárs hatások e csoportban is jelentős szerepet kapnak. Ezen elemzés tapasztalatai szerint a felsőoktatási kortársi kapcsolatháló funkcionális kiterjedtsége mindegyik hallgatói csoportban jelentős pozitív hatással van a továbbtanulás szándékára. (Pusztai, 2010c)

Az alábbiakban először az intézményen belüli formális intergenerációs kapcsolatok karakterét elemezve a hallgatók extrakurrikuláris (tanulmányokkal és kutatásokkal összefüggő) tevékenységrendszerének a továbbtanulási tervvel való összefüggését vizsgáltuk. A részvétel belső struktúráját feltárva elkülönítettük egymástól azon tevékenységeket, amelyek az oktatók és a hallgatók elmélyült szakmai interakcióit sejtető együttműködésekről vallanak, s amelyek felfoghatók a tanulmányi-tudományos szervezeti beilleszkedés egyik lehetséges indikátorának. A második faktort a hallgatók egymás közötti tanulmányi és tudományos együttműködésének vagy pályázati versengésének manifesztációjaként azonosítottunk.

Megállapítható, hogy az intergenerációs kooperáció egyértelműen a hasznára válik minden szülői iskolázottsági csoporthoz tartozó hallgatónak (F. 104. táblázat). Leginkább az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek aspirációira hat, de a közép- és felsőfokú végzettségűek gyermekeinek is lendületet ad. Az intra-

45 Az intra- és intergenerációs kapcsolatok erősségének kifejezésére olyan indexet alkottunk, amelyben a hallgatókhoz aszerint rendeltünk pontszámot, hogy hányféle kapcsolattartási formából tudtak profitálni. Minél többrétű volt a kapcsolatuk a tanárral vagy kortársaival, annál magasabb pontszámot rendeltünk hozzá. (Pusztai, 2010c)

generációs versengés lényegében csak a magas iskolai végzettségű családi háttérrel rendelkezők számára jelent igen jelentős erőforrást, az alacsonyabb iskolázottságú szülői csoportokban kevésbé, sőt az alapfokúak számára egyáltalán nem ösztönző (F. 105. táblázat).

A hallgató intergenerációs beágyazottságáról nemcsak az általa elvégzett tevékenységek, hanem az egyetemi-főiskolai környezetben általa tapasztalt környezeti megnyilvánulások árulkodnak. Ennek a megközelítésnek a lényegi eleme, hogy a hallgató az integráltsága révén az intézményben összegyűjtött tapasztalatai s főleg a társas kontextusa tükrébe nézve folyamatosan újraalkotja magában a belépéskori terveit, céljait, továbbtanulási aspirációit. Az intézményi környezetben szerzett ilyen szignifikáns tapasztalatok közé tartoznak a rá irányuló, őt segítő tevékenységek, az egyetem vagy főiskola hallgatói jövőt építő jelenlétének percepciója.

A felsőoktatás-kutatásban újabban ennek középpontjában az áll, hogy az intézmény mit tesz a konkrét munkapiaci belépés elősegítésére. Arra figyeltünk fel, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei sokkal inkább érzékelik úgy, hogy az intézmény többirányú felkészítést kínál a munkapiaci belépéshez. Egyik lehetséges értelmezés szerint a munkaközvetítés, különösen a továbbtanulási döntés meghozatala előtt, nem feltétlenül a hallgató legmagasabb iskolai végzettség elérésére vonatkozó (jogos) aspirációját támogatja, inkább az intézmény „cooling out" funkciójának (Clark, 1960) és a hallgatót termékként értékesíteni igyekvő üzemi szemléletnek a megnyilvánulása. Meglehet, hogy a hallgató más indikátorok alapján érzékeli azt, hogy az intézményi környezet megerősíti abban a szándékában, hogy megszerezze akár a legmagasabb iskolai fokozatot. Ez elsősorban az intézményi környezet intergenerációs dimenziójának informális oldalán tapintható ki. Ebben kitüntetett szerepe van a felsőoktatás oktatói és hallgatói közötti kapcsolatoknak, amelyeket többféle társadalomelméleti paradigma keretei között értelmezhetünk.

A hallgatói szocializáció és az intézményi integráció elméleteiben az oktató az egyik meghatározó szocializációs ágens, mivel tantermi és tantermen kívüli körülmények között is többoldalú hatást gyakorol a hallgatókra. Az ebből kiinduló koncepciók egy része a felsőoktatási kommunikáció szűkebb értelemben vett pedagógiai elemzését vállalja, s a tantervek, a kurzusok típusai, a tantermi munkaszervezés és az oktatói kommunikáció hallgatói eredményekre gyakorolt hatását méri. (Tinto, 2003; Pascarella–Terenzini, 2005; Demaris–Kritsonis, 2008) Több kutatás szerint azonban a felsőoktatási intézményi környezetben az intergenerációs informális kapcsolattartás nagyobb hatással van a hallgatói beágyazódásra, s annak révén a kedvező tanulmányi döntések meghozatalára, mint az eredményes oktatói cselekvés révén előálló kognitív fejlődés. (Chickering et al., 1981; Astin, 1998) Ami az oktatókkal való kommunikáció és a hallgatói társadalmi háttér összefüggését illeti, egyesek azt állítják, hogy az alacsonyabb státusúak körében az előbbi határozottabb jelenlétére van szükség. (Hockings et al., 2007)

Az oktató-hallgató interakciókat témáik szerint négy típusba soroltuk. Távolságtartó, értelmiségi kommunikációnak neveztük azokat, amelyeknek a tan-

anyag és más tudományos és közélettel kapcsolatos témák álltak a középpontjában. Mentori kommunikációtípusnak mondhatók azok, amelyek a hallgató személyes pályafutására való odafigyelésről tanúskodtak s a jövőtervezésre és a magánéleti problémákra is kiterjedtek. A partneri, személyes beszélgetések a szabadidő és a magánélet témakörére fókuszálnak, míg a szakmai támogató kommunikáció a korrepetálásra, tanulmányi segítségnyújtásra koncentrál. Összességében a leggyakoribbak az értelmiségi, majd a mentori és partneri, s végül legritkábbak a tanulmányi segítséget nyújtó oktató-hallgató kapcsolatok.

Mikor arra is választ kerestünk, hogy milyen típusú találkozások fordulnak elő leggyakrabban a különböző társadalmi hátterű hallgatókkal, azt tapasztaltuk, hogy a középfokú végzettségű szülők gyermekei ítélték meg legkedvezőbben az oktatóval folytatott kommunikációs lehetőségeiket, az alacsonyabb státusú hallgatók az értelmiségi kontaktusokat és a szakmai támogatást nélkülözték, a magas státusúak pedig a partneri személyes kommunikációt.

Ami a kapcsolattartás és az eredményesség közti összefüggést illeti, a továbbtanulók körében az ilyen tervvel nem rendelkezőkhöz képest lényegében minden szülői iskolázottsági csoportban intenzívebb mindenfajta intergenerációs kontaktus (F. 106. táblázat, F. 107. táblázat, F. 108. táblázat, F. 109. táblázat). Ez alól kivételt képez az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek partneri személyes kommunikációja, amit – úgy tűnik – hasznosabb tanulmányi, tudományos, mentori tartalommal megtölteni vagy szakmai támogatást nyújtani (F. 108. táblázat). A középfokú végzettségű szülők gyermekeinek kapcsolattartási előnye itt is nyilvánvaló. Összességében az értelmiségi és a szakmai segítségnyújtó beszélgetések kedveznek leginkább a továbbtanulási kedv felébresztésének minden csoportban (F. 106. táblázat, F. 109. táblázat).

Elemzésünkben a felsőoktatási intézmény vezetésébe és oktatói karába vetett bizalmat is a beágyazódás egyik mutatójaként szerepeltetjük. Természetesen a különböző köz- és egyetemi, főiskolai intézmények iránti bizalom megnyilvánulásainak izgalmas belső mintázata arra inti az elemzőt, hogy igen összetett hátterű, s óvatosan értékelendő mutatóval van dolgunk, amelyben az egyén saját státusához, jövőjéhez, a társadalmi környezetéhez, s annak jövőjéhez való viszonyulásának lenyomatát is magán hordozza. Az előző fejezetekben bemutatott elemzések alapján az is világossá vált, hogy a bizalom belső struktúrája rendkívül szubjektív és kontextusérzékeny jelenség benyomását kelti, s intézményenként, illetve intézményi egységenként jellegzetesen eltérő képet mutat az általános bizalomszint is, ahogy azt például a jogi képzésben résztvevők, valamint a kisebbségben működő magyar intézmények hallgatóinak az átlagnál jóval magasabb bizalomszintje is mutatja. Ezért a hallgatók egyes intézményekkel kapcsolatos bizalmi mutatóját a saját átlagos bizalomszintjükhöz viszonyított adatokkal mértük. Így a relatív bizalomszint alapvetően eltérő típusait azonosítottuk.

Az adatok alapján egyértelmű, hogy a továbbtanulók körében az akadémiai szereplők és a közintézmények iránti bizalom erősebb, a hallgatói szervezetek hitele pedig gyengébb. A továbbtanulási tervvel rendelkezőket és a nem rendelkezőket a szülői iskolázottság szerinti csoportokban külön vizsgálva az állapít-

ható meg, hogy a középfokú iskolai végzettségi háttérrel rendelkezők esetében mind az akadémiai szereplőkbe, mind a közintézményekbe vetett hit egyértelműen erősebb a továbbtanulóknál, azonban az akadémiai szereplők hitele a magas iskolázottságú szülők továbbtanuló gyermekeinek szemében jelentősen meginog (F. 110. táblázat, F. 111. táblázat, F. 112. táblázat). Azonban sem ez, sem pedig a hallgatói szervezet minden csoportban negatívabb minősítése nem akadályozza meg a továbbtanulási ambíciók kialakulását. Az alacsonyabb státusú csoportokban a továbbtanulási terv kialakulásához nagyobb szükség van az oktatókba vetett bizalomra, a magas iskolázottságú szülők gyermeke pedig tágabb horizontról vár megbízhatóságot, s a közintézmények megítélése befolyásolja inkább jövőterveit (F. 110. táblázat, F. 111. táblázat).

Az integrációs elméleteket tesztelő modell értelmében az intragenerációs beágyazottság akkor jön létre, ha a hallgató minél teljesebb mértékben tagjává válik az egyetemi hallgatótársadalomnak. Ez a beágyazódás teszi képessé arra, hogy a nem egyetemista kortársaihoz képest sajátos életcélokat, értékeket és normákat valljon magáénak. Természetesen – ahogy az előző fejezetekben érveltünk – korántsem gondolkodhatunk egységes hallgatói kultúrában, azonban a korábbi empirikus vizsgálatok szerint minden feltárt heterogenitásuk ellenére az ifjúsági kultúra sajátos belső szigetét képezik a felsőoktatás hallgatótársadalmai, (Gábor 1995) s az egyes kampuszoknak is speciális kulturális arculatuk rajzolódik ki a hallgatói érték- és normarendszerre ráközelíteni képes vizsgálatokban. (Ambrózy–Katona–Rosta, 2005; Révay, 2010) Ha konszenzus mutatkozik abban a tekintetben, hogy az akadémiai szocializáció során rendkívül jelentős szerepe van az akadémiai közösségbe való beágyazódásnak, amelyet a vizsgálatok sora szerint a hallgatótársak sokkal intenzívebben reprezentálnak az egyén számára, mint a többi szocializációs ágens, akkor feltételezhető, hogy a továbbtanulás tervezésében is meghatározó szerepe lehet a hallgatótársaknak.

A kortárs kampuszközösségek tagjai két nagy csoportba sorolhatók aszerint, hogy az életük mekkora hányadát foglalja le az egyetemi-főiskolai közegben való létezés. Mint láttuk, az életkorral lazuló családi kapcsolatokat kivéve külső kötöttségektől lényegében mentes, ún. tradicionális hallgató már messze nem az egyetlen ismert típus. A hallgatók tanulmányi pályafutásával foglalkozó szakirodalom azonban határozottan megkülönbözteti egymástól azokat, akik ebből a szempontból teljes értékű hallgatói életet élnek, s azokat, akik valamilyen okból több kontextusban osztják meg magukat. A nem maradéktalanul integrálódó hallgatók közé sorolhatók a külső munkahelyeken dolgozó, a máshol is tanulmányokat folytató, a házastárssal és eltartottal együtt élő valamint a bejáró hallgatók. (Silverman et al., 2009) Az integráltság szempontjából speciális típust alkotnak a korábban más intézményekben felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók, akik a közelmúltban már egyszer átestek egy, vélhetően a jelenlegitől eltérő hallgatói kultúra elsajátításán. A korábbi kutatási tapasztalatok szerint a nem-tradicionális hallgatók nehezebben kerülnek az eredményesek közé.

Az általunk vizsgált alapképzéses hallgatók nyolcada rendszeresen dolgozik. Elenyésző arányban vannak azok, akik egyidejűleg máshol is tanulmányokat

folytatnak (3,3%, azonban további 7,5% úgy folytatja tanulmányait, hogy éppen halaszt egy másik képzésben). Minden hetedik hallgató vagy házastárssal, vagy élettárssal él, azonban gyermekről nem sokan (2,8%) gondoskodnak. Egyötödük bejáró és egytizedük korábban már egy jelenlegitől eltérő akadémiai kultúrát sajátított el (egyetemit, főiskolait nagyjából fele-fele arányban, s többnyire nem sikerült diplomát szerezniük). Általában a hallgatói kohorsztól idősebbeket is a nem-tradicionális hallgatók közé sorolják, azonban ők a vizsgált mintában kevesen (3%) vannak, inkább más képzési formában tanulnak. (Forray–Kozma, 2008) Mivel van, aki több szempontból is érintett, így a hallgatók majd kétötöde számít nem-tradicionális hallgatónak. A karonkénti és a szülői iskolázottság szerinti hallgatói csoportok között erős szignifikáns összefüggés mutatható ki a nem-tradicionális hallgatók arányát tekintve, s ráadásul minél alacsonyabb státusú családból származik a hallgató, annál többféle külső kötelék vonzza kifelé az egyetemi-főiskolai közegből.

A nem-tradicionális hallgatók szülői háttér szerinti továbbtanulási hajlandóságát megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy ők szinte mindegyik csoportban kevesebben akarnak továbbtanulni (F. 113. táblázat, F. 114. táblázat, F. 115. táblázat, F. 116. táblázat). Megfigyelhető, hogy az alap- és középfokú végzettségű szülőktől származó, bejáró és házas vagy élettársi kapcsolatban élő fiatalokat bizonytalanították el legjobban külső kötelmeik. Mint említettük, a házasságban vagy élettársi kapcsolatban élők egyelőre kevesen gondoskodnak gyermekről, tehát nem a klasszikus családi terhek hátráltatják őket a továbbtanulásban, csupán az életesemények másfajta rangsorolása miatt a hallgatótársadalomba való kulturális beágyazottságuk kevésbé teljes. Kivételt képeznek a középfokú végzettségű szülők tanulás mellett dolgozó valamint a magasan kvalifikáltak házas gyermekei, akik a külső kötöttségek ellenére is inkább tovább akarnak tanulni (F. 114. táblázat, F. 115. táblázat).

A bejárók esetén a kampusztól távoli lakóhelyi közösséghez való tartozás, annak az életcélokat másképpen értelmező valóságkonstrukciója tartja vissza őket. Ezt sokkal fontosabb elemnek tartjuk, mint a közlekedés miatti időkiesést. Úgy véljük, hogy ez alátámasztja azt az érvünket, hogy nem pusztán a kapcsolatok iránya, az idő megosztása hat a hallgatói eredményességre, hanem azok az értékek és célok, amelyek a külső kapcsolathálóban befolyásuk alá vonják őket. Összességében úgy tűnik, az integrációs elmélet fő állítása az alapképzési hallgatók esetében megerősíthető, a nem-tradicionális hallgatókat kifelé vonzó erők a továbbtanulás ellenében hatnak, pontosítva azzal, hogy nem az integráció formális elemei, hanem a kapcsolatokban, kapcsolathálókban elsajátított valóságkonstrukció bír befolyással a továbbtanulási tervekre.

A szakirodalom a kortárs felsőoktatási közösségbe való integráltság formális és informális oldalát különíti el attól függően, hogy milyen szervezeti keretek között zajlik a hallgató bekapcsolódása. Elemzésünkben a szabadidős és az extrakurrikuláris tevékenységeket megkülönböztettük egymástól, hogy megvizsgáljuk, milyen módon függ össze az informális viszonyrendszerbe való beágyazódás a továbbtanulási szándékkal. A hallgató szabadidős programokban való részvé-

telét abból a szempontból elemeztük, hogy az a saját egyetemének vagy főiskolájának, szakkollégiumának keretei között történik-e vagy azon kívül. Azt feltételeztük, hogy ha egy hallgató valamilyen tevékenységet rendszeresen végez, akkor akár a saját intézményéhez kötődő, akár más szervezésben is szívesen teszi. Azonban amikor megvizsgáltuk, hogy ugyanannak a tevékenységnek a belső és külső változatai mennyire korrelálnak egymással, meghökkentő eredményt kaptunk. Az alapképzéses hallgatók körében szinte alig találtunk magasan korreláló tevékenységeket kint és bent. A hallgatókat tehát nem elsősorban egy bizonyos típusú szabadidős tevékenység, vagy tevékenység-együttes végzése vezérelte, sokkal fontosabb szeparációs felület volt annak kinti vagy benti kötődése.

Mivel nem a legkézenfekvőbb összefüggés mutatkozott a szabadidős kötődésekben, igyekeztünk kitapintani azok rejtett mintázatait. Faktoranalízis segítségével nagyon határozottan elkülönült egymástól három típus. Az első kettő elsősorban rekreációs, szórakoztató, másodsorban művelődéssel összefüggő tevékenységeket foglalt magába. Azonban az egyik faktor sajátos arculatát az adta, hogy kizárólag a saját felsőoktatási intézményen kívüli, a másikét pedig az, hogy kivétel nélkül belső kötődésről tanúskodó tevékenységek tartoztak hozzá. A harmadik típusba azok a tevékenységek tartoztak, amelyek határozottan tartós csoportképződésre vallottak, erősebb elköteleződést, szigorúbb rendszerességet igényeltek (vallási és művészeti köri tagság), s amelyek esetében a külső és belső tevékenységek közösen szerepeltek. Az ilyen tevékenységek az azonos érdeklődésűeket tartós, önkéntes közösségekké is szervezhetik, így az önkéntes körök jótékony hatásáról szóló – társadalmi tőke elméletre és számos kutatási – tapasztalatra támaszkodva a továbbtanulásra gyakorolt pozitív hatásukat gyanítottuk. Az integrációs elmélet nyomán azonban elsősorban az intézményi kötődésű szabadidős csoport tagjainak erős továbbtanulási hajlandóságát vártuk. (Tinto, 1993)

Ennek alapján megfogalmazható az a kérdés, hogy vajon ehhez a három jellegzetesen eltérő szabadidős kötődéshez három, egymástól társadalmi összetétel tekintetében is eltérő, esetleg kapcsolataiban elhatárolódó típusú hallgatócsoport tartozik-e. A hallgatók legmarkánsabb státusmutatója, vagyis a szülői iskolai végzettség tekintetében elmondható, hogy minél magasabban iskolázott szülők gyermeke egy hallgató, annál inkább a felsőoktatási intézményhez kötődő keretek közötti, s minél alacsonyabb státusú, annál inkább a külső kikapcsolódást keresi, de az összefüggés nem szignifikáns.

A továbbtanulási hajlandóság a hallgatók közösségi szabadidős elfoglaltságának irányultsága szerinti csoportokban eltérő. A belső orientáció erős szignifikáns hatással bír a továbbtanulási kedv kialakulására. Ezzel szemben a kifelé tájékozódás a legkevésbé támogatja a hallgatók hosszabb távú felsőoktatási terveit. A vallási-kulturális programokat az intézményen kívül és belül egyaránt keresők az átlagnál valamivel többen szeretnének továbbtanulni, de az összefüggés nem erős. A szülői iskolázottsági csoportokat külön elemezve is megerősíthető, hogy minden csoportban az intézményben elérhető társas tevékenységek ösztönöznek legjobban a továbbtanulásra. A középfokú végzettségű szülők gyermekeit

a belső orientáció után leginkább a vallási és kulturális alkalmakon való részvételük intenzitása emeli ki a továbbtanulni nem akarók közül, az alacsony státusúaknál a továbbtanulók ilyen irányú aktivitása kismértékű ösztönzést jelent, a felsőfokú végzettségű háttérrel rendelkező továbbtanulók viszont jóval kevésbé látogatnak ilyen típusú rendezvényeket. Mikor a továbbtanulás és a vallásosság más dimenzióinak összefüggéseit kerestük, azt tapasztaltuk, hogy ebben a hallgatói körben nem a vallásgyakorlat közösségi, hanem kizárólag annak személyes formája mozdítja elő a továbbtanulási aspirációt (F. 117. táblázat, F. 118. táblázat, F. 119. táblázat).

A hallgatók extrakurrikuláris tevékenységei szintén alkalmasak arra, hogy az egyént a felsőoktatás kortárs közösségébe integrálják. A szakkollégiumi tagság valamint a saját egyetem által kínált iskolarendszeren kívüli képzésekben való részvétel, emellett a diákszervezeti tagság is ösztönzést kínálhat erre. A hallgatók kevesebb, mint nyolcada járt olyan nyelvi, informatikai, szakmai és egyéb képzésekbe, amit az egyetemen belül szerveztek, de a más felsőoktatási intézmény vagy magáncég által működtetett felnőttképzések magas látogatottsága azt mutatja, hogy a hallgatók jó részére az intézményi kapcsolatrendszeren kívülre vonzó erővel hat a nem iskolarendszerű képzések iránti érdeklődés. A szakkollégiumi és diákszervezeti tagság a hallgatók hatodát érinti. Összességében a hallgatók negyedét kötik magukhoz ezek az extrakurrikuláris tevékenységek az intézményen belül, amelyekről az integrációs elmélet alapján feltételezhető, hogy a hallgatói aspirációkat támogatja a hallgatótársaival együtt töltött idő, az információk könnyű megszerzése által, aminek folyománya lehet, hogy mindez megerősíti a tanulmányi céltartást. A kétváltozós elemzés szerint a belső felnőttképzési alkalmak látogatása, ha nem is szignifikáns, de alapvetően pozitív hatást gyakorol a továbbtanulással kapcsolatos tervezgetésre.

A szervezeti kereten kívüli, informális hallgatói közösség elsősorban az ismeretségek, a barátságok révén összekötődőket vagy egymáshoz tartozókat foglalja magában. A barátságok centrifugális és centripetális vonzását vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a hallgatói barátságok majd kétharmada a hallgató belső kötődését támogatja, s csak kisebb részükre hatnak ellenkező irányú erők. Az adatokat áttekintve megállapítható, hogy a továbbtanulási tervre nincs szignifikáns hatással az, hogy a hallgató hol szerezte barátját, azonban világos trend rajzolódik ki, mely szerint az oktatási rendszer különböző intézményein belül szerzett barátokkal rendelkezők elkötelezettebbek a tanulás folytatása mellett. Korábbi kutatásaink is arra hívták fel a figyelmet, hogy az iskolaközösségben összetartozók, s különösen a barátok jelentős – a társadalmi státus alapján előrejelezhetőt felülíró – kompenzáló hatással lehetnek az egyén pályafutására. (Pusztai, 2004) Rámutattunk, hogy a hazai közoktatási rendszerben az állami és az önkormányzati iskolák minden oktatáspolitikai nyomás ellenére nehezebben tudnak eleget tenni annak az eszménynek, amit Coleman „common school" ideálnak nevezett, (Coleman–Hoffer, 1987) s amely képes integrálni a különböző társadalmi hátterű tanulókat. Bemutattuk azt is, hogy a felekezeti iskolák a különböző társadalmi hátterű tanulókat éppen azáltal tudják integrálni, hogy a

vallási közösségbe való tartozásnak nagyobb hangsúlyt adva a társadalmi réteghatárokon átívelő iskolaközösségi összetartozást kínálnak. Felhívtuk a figyelmet ugyanakkor arra is, hogy ezt a hatást úgy is képesek elérni, hogy a tanulók jelentős része nem vallásgyakorló háttérből érkezik, illetve más felekezet tagja vagy felekezeten kívüli. Az iskolák extrakurrikuláris aktivitásra és közösségépítésre koncentráló programja azonban elősegíti a közös valóságértelmezés konstrukcióját.

Jelen adataink szerint a hallgatói kapcsolathálóban számon tartott társadalmi szereplők összetétele jelentősen átrendeződhet a felsőoktatásba lépve a korábbi középiskolai és családi vonzásban alkotott hálózatokhoz képest, s ezt az akadémiai integráció fontos ismérvének tartja az integrációs elmélet. A társadalmi tőke elmélet értelmében viszont a kapcsolathálókban áramoltatott normáké és értékeké a főszerep. A vizsgált alapképzéses hallgatók felsőoktatási mobilitás irányába vonzó szereplők felé mutató kapcsolathálója a szülőkhöz képest több, mint négyötödüknél, a középiskolához képest kevesebb, mint kétharmaduknál bővült ki, míg a felsőoktatási karriertől eltérő irányba vonzó kapcsolatháló a szülőkhöz képest kétharmaduknál, a középiskolához képest minden negyedik hallgató esetében szélesedett.

Adataink szerint a továbbtanulást tervező és nem tervező csoportok közötti legmarkánsabb eltérés abban ragadható meg, hogy a pozitív döntést hozó hallgatók kapcsolatait nagyobb sokoldalúság jellemzi, mint a többiekét. Ezért arra törekedtünk, hogy az azonos szülői kulturális háttérrel rendelkezőket hasonlítsuk össze abból a szempontból, hogy milyen irányú és mennyire széles körű támogatásra van szükségük a kedvező döntéshez. A középiskolához képest a felsőoktatási évek alatt bekövetkező intra- és intergenerációs kapcsolatrendszer-bővülés befolyása a különböző kulturális hátterű csoportokban eltérő.

A továbbtanulást nem tervezők körében az alap- és középfokú szülői háttérrel rendelkezők kapcsolati erőforrásban megmutatkozó hátránya szignifikáns. A továbbtanulni kívánók körében azonban a középfokú végzettségű szülők gyermekei körében egyértelmű és általános gazdagodás következett be minden téren, míg az alapfokú végzettségűek közül a kapcsolatháló gyarapodása csak két kategóriában következett be: a vallásos emberek és a munkanélküliek közül ismertek meg többet a felsőoktatási évek alatt. Természetesen ezt úgy értelmezzük, hogy nem ténylegesen bekövetkező kapcsolati bővülésről van szó, hanem a számon tartott, s a hallgatói valóságkonstrukció kiépülése nyomán kialakult perspektívák bővülésének nyomai ezek. Az adatok arra vallanak, hogy a hallgatók és családjuk kapcsolati erőforrásbővülése a középfokú végzettségűeknek kedvez elsősorban, azonban eközben csökken a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek e téren mutatott szignifikáns előnye (F. 122. táblázat).

Az oktatási intézmények egyik fontos jellemvonása a tanulói kompozíció, amelyet általában a társadalmi státusmutatókra támaszkodva számítunk ki, hogy az intézményi kontextusról információt nyerjünk. A felsőoktatási beágyazódás vizsgálatakor a hangsúly áthelyeződik a kontextus és az egyén illeszkedésére, azaz az értékpreferenciák és a magatartásminták összhangjára, ami az egyén és a kampusz többi hallgatója között fennáll. Jelen elemzésben az egyén

és hallgatótársai közötti harmónia fennállását a közösségi kulturális fogyasztás mint szabadidős tevékenység területére koncentrálva is megvizsgáltuk.[46]

Abból a megfontolásból választottuk ki ezt a területet, mert úgy véljük, hogy amennyiben a hallgató hasonló mintázatok szerint képzeli el a társas tevékenységekre szánt szabadidő eltöltését, mint hallgatótársai, sokkal jobban integrálódik, mintha ezeket az igényeit a társaitól eltérő módon és ütemben kellene kielégíteni. A továbbtanulást nem tervező és tervező hallgatókat szülői iskolázottsági csoportonként összevetve azt tapasztaltuk, hogy az alacsony státusúak körében válik perdöntő tényezővé a hallgatótársak irányában tapasztalt kulturális harmónia, a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeit ez kevésbé befolyásolja a továbbtanulási terv meghozatalában (120. táblázat). Ez a tapasztalat megerősítette azokat a korábbi eredményeket, amelyek az alacsonyabb státusú hallgatók kontextus iránti érzékenységéről tanúskodtak.

A BEÁGYAZOTTSÁG HATÁSA A TOVÁBBTANULÁS TERVEZÉSÉRE

Korábbi kutatási tapasztalataink alapján azt feltételeztük, hogy a hallgatónak az intézményi kapcsolatokba való erősebb integráltsága támogatja őt abban, hogy ne tévessze szeme elől azt a célt, ami az iskolarendszer belső logikája szerint elsőrendű, hogy a legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére törekedjen. Természetesen nem közvetlen és tudatos összefüggést képzelünk el a két fogalom között, sokkal inkább annak a kontextusnak a hatását, amely a mindennapi interakciók nyújtotta stabilitás révén támogatja a hallgató céljai melletti kitartását. Mivel a szülők társadalmi státusa, mindenekelőtt pedig a legmagasabb iskolai végzettsége nagymértékben befolyásolja a tanulmányi aspirációk alakulását, elsősorban azt kívántuk megtudni, hogy milyen módon hatnak a beágyazottság fentebb részletesen ismertetett indikátorai a továbbtanulási tervre a szülők iskolázottságának, néhány más, erős determináló befolyásáról ismert tényező kontrollja alatt (F. 122. táblázat).

Amikor ezeket az indikátorokat egyenként vizsgáltuk, azonos szülői iskolai végzettség mellett a következők gyakoroltak egyértelműen szignifikáns pozitív hatást: az oktatóba és az egyetem vezetésébe vetett bizalom, az a benyomás, hogy az egyetem törődik a hallgatóval (intézményesen gondoskodik, pl. karriertanácsadással), a hallgató bekapcsolódása kutatási, tanulmányi lehetőségbe, részvétele az intézmény által szervezett felnőttképzésben, belső tanulmányi és érdekképviseleti szervezeti tagsága, illetve szülei és saját korábbi kapcsolathálójához képest jelentősen bővült kapcsolathálója a tanulmányi mobilitás felé vonzó személyekkel.

46 Abból a kérdéskörből indultunk ki, hogy a hallgató, annak barátai és hallgatótársai milyen gyakran járnak színházba, multiplex moziba, hagyományos moziba, múzeumba, kiállításra, komolyzenei hangversenyre, majd kiszámítottuk az egyén és a társak szokásrendje közötti távolságot, s ahol összességében minimális volt az eltérés az egyén és a mások kulturális fogyasztásának gyakorisága és belső struktúrája között, azt neveztük el harmonikusnak.

Amikor egyazon modellben vizsgáltuk meg ezek hatását, először a hallgató felsőoktatásba lépéskor magával hozott jellemzőinek hatásával kellett számolnunk. A két szülő iskolázottsága közül az egyébként is magasabban kvalifikált anyáké határozott és erős felhajtó erővel bír a végzős alapképzéses hallgatók továbbtanulási szándékaira. Ez a hatás tartós, csak a diplomás anya befolyását csökkenti némileg az oktatóval való kapcsolat. Az tehát, ha a hallgatónak nem alapfokú végzettségűek a szülei, természetesen rendületlenül előnyhöz juttatja őt. A nemek közötti eltérés nem tartogatott újdonságot, a fiúk gyengébb tanulmányi elkötelezettségére már korábbi vizsgálataink is rávilágítottak. (Fényes–Pusztai, 2006) Megfigyelhető volt, hogy ők csak a lányokénál magasabb kulturális tőkével jellemezhető családi háttérrel kockáztatták meg a belépést korábban az osztatlan felsőoktatásba is, s nyilván a képzés magasabb szintjére való lépésnél is nehezebben hoznak pozitív döntést, ami többek között a munkába álláshoz és a pénzkereséshez való eltérő kulturális viszonyulásuknak, a sürgető, s elsősorban gazdasági státusszerző törekvésüknek köszönhető. (Harris– Lester, 2009; Fényes 2010)

Az adatok a kisebbségben élő hallgatók bizonytalanabb jövőtervezését is megmutatták. Noha a rendszerváltás két évtizedének legfontosabb eredménye számukra a kisebbségi felsőoktatási intézmények létrehozása és legitimitásának megteremtése, a felsőoktatás átstrukturálódása újra komoly akadályok elé állította őket, hiszen a magasabb képzési szinteknek megfelelő akkreditációs követelményeket kisebbségi helyzetben még nehezebb teljesíteni. (Kozma, 2005) Annak ellenére, hogy volt, ahol ez sikerült, úgy tűnik, az újabb elágazási pont beiktatása kisebbségi felsőoktatási intézmény esetében a hallgatók elvándorlásának nagyobb kockázatával jár, azonban jelen elemzés nem erősítette meg azt a gyanúnkat, hogy azon karok hallgatói, ahol nem sikerült mesterképzést alapítani, eleve kevésbé aspirálnak továbbtanulásra.

Mivel a régió felsőoktatásában jelentősen megnőtt azoknak a hallgatóknak az aránya, akik nem általánosan képző középiskolából érkeztek egyetemre, megkerülhetetlen volt a kérdés, hogy az ebből a szempontból nem-tradicionális hallgatók esélyei milyenek a pozitív továbbtanulási terv kovácsolásában. Meg kellett állapítanunk, hogy növekvő arányuk ellenére a felsőoktatásban való továbbhaladásban határozott hátrányokkal kell szembenéznie annak a hallgatónak, aki szakközépiskolából nyert felvételt a felsőoktatásba. Mint látjuk, ez a hatás a szülői iskolázottság hatásának leválasztása után is létezik, ami arra vall, hogy a szakközépiskolában eltöltött évek más irányba orientálják a tanulókat. Értelmezésünk szerint ezt elsősorban nem a kurrikulum eltérő karaktere, hanem az iskolai társas hatások magyarázzák. (Lannert, 2005)

Ezzel elérkeztünk a hallgatói beágyazottság kérdésköréhez, amelyet két blokk segítségével képviseltettünk a modellben. Az első az általunk intergenerációs beágyazottságnak nevezett dimenziót jelenítette meg. A többi változó hatásainak kiszűrése után egyértelműen és szignifikánsan működő változók az oktató-hallgató kapcsolat elsősorban informális oldalára irányították a figyelmet, a kutatói és tanulmányi munkában mért aktivitás hatása ezek fényében eltűnt. Az oktatók felé áradó bizalomnak és a többi köz- és egyetemi szereplő hitelének

összefüggésrendszere már egyszerű leíró statisztikákkal kimutatható volt, azonban figyelemfelkeltő eredménynek tartjuk azt, hogy ennek a bizalomnak a továbbtanulás tervezésére is ennyire határozott, önálló befolyása van.

A felsőoktató hatékonysága a magyarázó változók egymást kontrolláló elemzése nyomán abban a tekintetben tűnik maradandóan meghatározónak eredményeink alapján, amit mentori hatásnak neveztünk. A hallgató és az oktató kapcsolattartásának legmarkánsabb alkotóeleme az a hallgatói percepció, hogy személyes pályafutását egy vagy több oktatója figyelemmel kíséri. Vizsgálatunk a tantermi kapcsolattartás struktúráival nem foglalkozott, azonban nyilvánvaló, hogy az oktatók tantermi szerepmegvalósításának alakulására és hatékonyságára a további kutatások során sokkal jobban oda kell figyelnünk, csakúgy, mint az extrakurrikuláris és az informális kapcsolattartásra. Nyilvánvaló, hogy az oktatói munkaviszony formái, az oktatók szerepfelfogása és hallgatókkal kapcsolatos attitűdjei alapvetően befolyásolják ezt a tevékenység- és kapcsolatrendszert. (Astin, 1993; Hrubos, 2007) A hátrányos helyzetű hallgatókat nagyobb arányban befogadó kampuszokon ennek óriási súlya lehet.

A hallgató intragenerációs beágyazottságát, s ennek eredményeképp nagyobb tanulmányi céltartását előzetes feltevésünk szerint minden olyan tevékenységben kerestük, amely összeköti hallgatótársaival és a kampusz társadalmával. Eredményeink szerint a saját felsőoktatási intézmény által kínált felnőttképzésben való minél gyakoribb részvétel, az egyetemen, főiskolán belüli aktív közösségi, érdekképviseleti szerepvállalás, valamint a hallgatótársak és a saját szabadidős tevékenység közötti összhang egyértelműen kedvezően befolyásolja a továbbtanulás melletti elköteleződést.

Ezek a tényezők, miközben önálló hatással bírnak, kevésbé erősek és szignifikánsak, mint az oktató személyes figyelmének hatása, azonban rámutatnak arra, hogy a hallgatók intragenerációs kapcsolattartása nem önmagában, hanem bizonyos tartalmak mentén válhat ösztönző erővé. Amikor a fiatalok más hallgatókkal együtt az intézményen belül – részükről kétségtelenül többleterőfeszítést igénylő – felnőttképzésbe járnak együtt, azt a meggyőződést erősítik egymásban, hogy érdemes tanulni. Az intézményen belüli önkéntes közösségi munka – mint minden közjóba való befektetés – közösségi és egyéni szinten is felhajtóerőt képez. (Coleman, 1988) A hallgatótársakkal kapcsolatban megtapasztalt harmónia pedig a kongruencia benyomását keltve bátorítja a hallgatót a céljai melletti elkötelezettségében.

Mivel nem igyekeztünk holisztikus magyarázatot találni arra, hogy miért születik meg egy alapképzéses hallgatóban a továbbtanulás terve és hogyan válik komoly elhatározássá, nem volt célunk a modell illeszkedési mutatóinak növelése, hanem azoknak a szóba jöhető magyarázó változóknak a működését vizsgáltuk, amelyek a hallgató felsőoktatási beágyazottságát képviselhetik, s képesek más hatások számbavétele után is önálló tényezőként szerepelni.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a hallgató magával hozott demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális jellemzőin túl felsejlik egy olyan erőforrás-együttes, ami az egyetemi-főiskolai évek alatt szerzett társas tapasztalatok, az intézményben elérhető fő szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok

révén áll elő, s úgy tűnik, alkalmas arra, hogy önálló és mérhető módon befolyásolja a hallgatói pályafutást. Ezen társas tapasztalatok szerkezete még további elemzéseket kíván, de az világos, hogy az utóbbi években egyre heterogénebbé váló hallgatói csoportok, különösen a kevéssé előnyös hátterűek számára nem elhanyagolható jelentőséghez juthatnak azok az intézményi hatások, amelyeknek kitapintására munkánkban vállalkoztunk.

MUNKAVÁLLALÁSI TERV ÉS BEÁGYAZOTTSÁG

Az alapképzéses hallgatók tanulmányainak kétféle sikeres kimenetele lehet, a továbbtanulás és a munkába állás megerősödő szándéka. Véleményünk szerint mind a hallgató eredményes munkáját, mind a felsőoktatási intézmények pedagógiai tevékenységének pozitív hatását tükrözi, ha a hallgató nem kívánja elkerülni a munkába állást, s leendő munkájáról a munkahelyi környezete számára értékes fogalmai vannak. Ezért tartottuk fontosnak, hogy megvizsgáljuk a végzős alapképzésesek munkába állással kapcsolatos állásfoglalását, illetve az emögött álló beágyazottsági mintázatot.

Nyilvánvaló, hogy a hallgatók különböző okokból vállalnak munkát a felsőoktatási évek alatt, azonban világos, hogy ez nem kizárólag a rászorultsággal magyarázható. Erre abból következtettünk, hogy a felsőoktatási évek alatt végzett és a leendő munkával kapcsolatos pozitív válaszok rendre összefüggtek egymással, míg a társadalmi háttérváltozókkal jóval kevésbé. Az alapképzésben a végzés felé közeledő hallgatóknak mindössze egyhetede végzett a tanulás mellett rendszeres munkát, azonban emellett nyaranta további majd egyharmaduk és alkalomszerűen egyötödük. Leggyakrabban anyagi okokat és tapasztalatszerzési vágyat jelölnek meg, ami rávitte őket erre a tevékenységre, de a munka ritkábban kapcsolódott a tanulmányaikoz. A hallgatók kevesebb mint egyharmada keresett munkát, s minden második fiatal bizakodóan tekint az álláskeresés elé, míg a többiek szkeptikusak az elhelyezkedési esélyeikkel kapcsolatban.

A többség nem válogatós, elvállalna bármilyen munkát, ha nem találna olyat, amilyet elképzelt. Az elhelyezkedésben a hallgatók elsősorban a kapcsolatteremtés képességének, másodsorban a hasznos kapcsolatoknak és csak harmadsorban a nyelvismeretnek tulajdonítják a legfontosabb szerepet, ezzel szemben a többinek, például az előnyös iskolai végzettségnek, a szaktudásnak véleményük szerint ennél kevesebb jelentősége van. Úgy tűnik, a hallgatók pontosan érzékelik azt a törvényszerűséget, amit Green a zéró korreláció szabályának nevezett, hogy egy bizonyos telítettségi szinten túl egy iskolai fokozat megszerzésének a nem oktatási javakra való átválthatóság tekintetében nincs megkülönböztető előnye, hiánya viszont kirekeszti az egyént az előmenetel lehetőségéből. (Green, 1980)

Az elképzelt, ideálisnak tartott munkáról ötféle konstrukciót tudtunk azonosítani faktoranalízis segítségével. A hallgatói vizsgálatainkban visszatérően megfigyelhető típusokról van szó, melyek változó arányban vonzzák a fiatalokat. (Pusztai, 2009a) Altruista munkaképnek neveztük azt, amikor a felelősségteljes,

a másokon segítő, a szélesebb közösség számára értékteremtő munkát részesíti előnyben a válaszadó. Ebben a típusú munkafelfogásban jut a legnagyobb szerephez a munka teljesítményközpontúságának igénye, s igen fontos elemet képez benne az, hogy emberekkel lehet találkozni, s csapatban lehet dolgozni. Az élményközpontú munkaelképzelés a megfelelő munkára érdekes időtöltésként, szórakozásként, az élményszerzés eszközeként tekint. Az érdekes, mozgalmas és változatos, sikerélményt nyújtó tevékenység, a jó hangulatú közeg igénye a munka világának szervezeti vonásait zárójelbe teszi, s ehelyett a szabadidős tevékenység ismertetőjegyeit hordozza magán. A kockázatminimalizáló munkaattitűd a feszültségektől való menekülést célozza meg. Magában foglalja azokat a tartalmakat, amelyek a munka világában előforduló, s az egyént veszélyeztető kritikus helyzetek (a munkahelyi konfliktusok, a család rovására menő, kizsákmányoló munkahely, illetve a bizonytalan állás) kiküszöbölésére vonatkoznak. A karrierorientált munkaideál a magas kereset és a munkahelyi előrejutás igényét mindenek fölé helyezi, s a munkából kinyerhető materiális jellegű haszon egyéni maximalizálása a központi gondolata. A függetlenségre törekvő munkaideál a szervezeti formáktól való lehető legnagyobb szabadulás koncepcióját tartalmazza, mikor a hallgató leghangsúlyosabb elvárása, hogy a munka ne legyen megerőltető, s kötetlen munkaidő mellett önállóan hozhasson döntést az ember. A munkakép e változatossága összhangban van azzal, amit a hallgatói kultúra pluralizálódásával kapcsolatban megállapítottunk. A felsőoktatási intézmények eredményességét mérlegre tevő szemlélet a munkával kapcsolatos felfogások között értékelő különbséget is megfogalmaz, s az egyéni kiteljesedés mellett a közjó szempontjából is figyelembe vevő nézeteket előnyben részesíti, így az alábbiakban az altruista munkafelfogást kiemelten kezeljük.

MUNKAKERESÉS, MUNKAKÉP A KÜLÖNBÖZŐ TÁRSADALMI HÁTTERŰ CSOPORTOKBAN

Nyilvánvalónak tartottuk, hogy a képzési ág jelentős befolyással lehet arra, hogy a hallgatók mennyire állnak felkészülten a munkavállalásra az alapképzés végén, azonban kisebbségben vannak azok a karok – csupán a műszaki kar és a kisebbségi intézmények –, melynek hallgatói felülreprezentáltak a munkát keresők között. A többi karon mind a munkakeresők, mind az ilyen szándékkal nem rendelkezők egyaránt szép számban előfordulnak. Mivel ismert, hogy a különböző társadalmi rétegeket nem egyforma mértékben veszélyeztetik a munkába állás körüli kockázatok, (Róbert, 2002) feltételeztük, hogy a magasabb státusú hallgatók inkább folytatni szeretnék a tanulmányaikat, s az alacsony státusúak körében lesz jelentős a munkakeresők aránya. Azonban a munkakeresés és a hallgató családjának társadalmi státusa között várakozásainkkal ellentétben nem volt szignifikáns kapcsolat, a régióban még valamivel többen keresnek munkát a középfokú végzettségű, nagyvárosi szülők gyermekei és a férfiak, mint a véletlen elrendeződés alapján várható lenne. A nem-tradicionális hallgatói csoportok közül a már dolgozók, a vallási közösséghez tartozó és a kisebbségi

státusú végzős alapképzéses hallgatók jellemzően sokkal elszántabbak voltak a munkába állás aktív előkészítésében, s emellett a bejáró hallgatók közül többen inkább kerestek, mint nem kerestek munkát, míg a kollégisták kevésbé törekedtek erre (F. 123. táblázat).

A különböző munkaelképzeléssel való rendelkezés a szülők iskolai végzettségével csak az élményközpontúság esetében mutatott összefüggést. Az ilyen típusú munkára a legmagasabb iskolai végzettségűek és a módosabbak pályáztak leginkább. Az alapfokú végzettségű szülők gyermekei kissé többen kerestek kockázat- és stresszmentes munkát, míg a középfokú végzettségűek és a falusiak körében egy hajszálnyival több volt az altruista munkafelfogású. Noha ezek nem szignifikáns összefüggések, nemcsak megerősítik, hanem a munka világa irányában meghosszabbítják azt a tendenciát, amit a magas státusúak ráérős és hedonista kísérletező szocializációjáról, valamint a felsőoktatás hagyományos értékeiből való kiábrándulásáról, s a másik oldalon az alacsony státusúak bátortalan beruházási stratégiáiról korábban megismertünk. (Boudon, 1980; Zinnecker, 2006) A szakközépiskolából érkező fiatalok szívesebben vállalnának függetlenséget biztosító munkát, a bejárók kockázatkerülő munkaképpel rendelkeznek, míg a kisebbségi státusúak és a vallási közösséghez tartozók inkább hajlanak az altruista munkafelfogásra, miközben a karrierista munkakép erősen taszítja őket.

MUNKAKERESÉS ÉS BEÁGYAZOTTSÁG

Astin és Tinto hipotéziseiből kiindulva a felsőoktatási intézménybe való beágyazottság és a munkakeresés összefüggéséről a hallgatói integráció elmélete alapján azt feltételeztük, hogy az intézményi beágyazottsággal párhuzamosan csökkenni fog a munkakeresési kedv, hiszen aki sok szállal, erősen kötődik a kampusz társadalmához, az nyilván nehezebben szakad el onnan. Az adatok azt mutatták, hogy a beágyazottság és a munkakeresés között erős szignifikáns kapcsolat áll fenn, azonban épp ellenkezőleg, mint ahogy vártuk. A beágyazott (kollegiális és a diákközösségi) hallgatók körében erősen felül vannak reprezentálva azok, akik felkészültek a munkavállalásra. Ezzel szemben viszont a mikroközösségi és a láthatatlan hallgatók azok, akik nem keresnek munkát, noha az alapképzésük utolsó évében járva nem lehet semmiféle biztosítékuk arra vonatkozólag, hogy sikerül folytatni tanulmányaikat. Sőt, emlékezzünk vissza, hogy a láthatatlan hallgatók továbbtanulni is legkevésbé akarnak, ami arra vall, hogy a kapcsolathálókból kiesett hallgatók a jövőtervezés problémájával is nehezen birkóznak meg. Az intézményi társadalomba való beágyazottság tehát nemcsak a továbbtanulás tervezésében, hanem a munkavállalásra való felkészültségben jelentős támogatást nyújt (F. 124. táblázat).

Úgy tűnik, hogy a munkakeresés tekintetében az alacsony státusúakat befolyásolják a kapcsolati kötelmeik, hisz az alapfokú végzettségű szülők bejáró gyermeke inkább keres munkát, mint a nem bejáró, s ugyanilyen háttérrel rendelkező közintézményekben bízó vagy vallási körös inkább nem keres munkát az alapképzés végén. De szintén kevésbé keres munkát az a magas státusú csa-

ládból származó hallgató, aki intenzíven részt vesz a kampuszon folyó szabadidős programokban. A szülői iskolai végzettség szerinti csoportokban az alacsony státusúak gyermekei inkább keresnek munkát, ha izoláltabbak, a magasabb iskolázottságú szülői háttérrel rendelkezők közül az intézményen belüli szabadidős orientáció esetén is kerülnek ki munkakeresők.

A közjót szem előtt tartó munkakép kialakulását is más-más kapcsolati tényezők segítik jobban a különböző szülői iskolázottsági csoportokban. Könnyebben kialakul ez a felfogás az alapfokú végzettségű szülőkkel rendelkező hallgatók körében, ha szabadidős tevékenységük súlypontja a felsőoktatási intézmény közösségében van vagy ha vallásgyakorlók, míg közülük a bejárók ritkábban jutnak erre a meggyőződésre. A középfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeiben az altruista munkakép megformálódását erősíti az extrakurrikuláris munkákban és az intézmény belső szabadidős programjaiban való részvétel, valamint kiemelkedő hatása van ebben a vallásosság és a kulturális tevékenység mentén szerveződő állandó csoportokhoz tartozásnak és az akadémiai szereplőkbe és közintézményekbe vetett bizalomnak, az oktatókkal kialakított értelmiségi, partneri és szakmailag támogató kommunikációnak. A legmagasabban kvalifikált szülők gyermekeit a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatok a közjót szem előtt tartó munkakép kialakítására ösztönzik, míg a külső szabadidős tevékenységek erősen távolítják ettől.

Utolsó lépésben e kérdés vizsgálata során is összevetettük azokat a hatásokat, amelyek a munkával kapcsolatos felfogást befolyásuk alatt tarthatták a hallgató felsőoktatásba magával hozott társadalmi és demográfiai mutatói közül, s amelyek a felsőoktatási évek alatt kialakult kapcsolatrendszeréből fakadhattak. Az altruista munkakép esélyét mérlegelő modellek ugyan alacsony magyarázó erővel bírnak, azonban a hallgatói kapcsolatokra vonatkozó változók rendre hasonló irányú és erejű együtthatókkal szerepelnek bennük. A társadalmilag hasznos munkafelfogás kialakulásának létrejöttében a társadalmi háttérváltozók közül, melyek nagybbik része hatástalan marad, a nagyvárosi lakóhely negatív és a kisebbségi státushoz tartozás pozitív szerepet játszik. A hallgató intézményen belüli kapcsolatai közül az oktatóval kialakult személyes, sokoldalú interakció az, ami a legerősebb pozitív hatást gyakorolja. Ez a mentori odafigyelés az oktató felé megnyilvánuló egyirányú bizalom hatását elhalványítja, jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Az oktatónak ehhez a széleskörű kommunikáción alapuló kapcsolat kialakításához kiterjesztett szerepfelfogásra van szüksége, s ez olyan módon is hathat a hallgatóra, mint a társadalmilag hasznos, altruista munkavégzésre mutatott közvetlen szerepminta.

Az intragenerációs beágyazottság mutatói közül a funkcionálisan szintén teljeskörű, multiplex baráti kapcsolat és a szabadidős vallási-kulturális közösségi tevékenységekben való részvétel meghatározó, amelyről fentebb megállapítottuk, hogy nem az intézményen belüli-kívüli demarkációs vonal határolja körül, hanem inkább olyan érdeklődési és értékorientáció, ami az egyén kisebb vagy nagyobb, de viszonylag stabil közösségekhez köti. A hallgatótársakkal való harmónia ebben a viszonylatban is pozitívan hat, azonban nem szignifikáns feltétele a társadalmilag hasznos munkára való törekvés kialakulásának (F. 125. táblázat).

A KONTAKTUSOK HATÁSAI AZ ALAPKÉPZÉSBEN

Az alapképzéses hallgatók intézményi társadalomba való beágyazottságáról azt feltételeztük, hogy ez a tanulmányi aspirációk melletti kitartásban nyújt segítséget. A különböző társszereplőkkel folytatott interakció-sorozatok közben a hallgató jobban azonosul a közvetlen intézményi környezet normáival, értékeivel, s alkalmazkodik az intézményi közösség formális és informális elvárásaihoz, s megerősödik abban, hogy – jóllehet különböző cél érdekében – fontos dolog számára magasabb iskolai végzettséget szerezni. Az intergenerációs és intragenerációs intézményi társas kontextus néhány lényeges mutatójának feltárásával, illetve ezek továbbtanulási tervre és a munkába állással kapcsolatok vízióra gyakorolt hatásának felmérésével elemzésünk határozott lépést tett abba az irányba, hogy a felsőoktatás-kutatásban az utóbbi időben szűkkeblűen egydimenziós lényként – elsajátítandó fogyasztóként majd munkapiaci árucikként – tárgyalt hallgató a figyelem középpontjába kerülhessen. Természetesen a kibővült felsőoktatásban nem előírt, tradicionális kampuszkultúra fogadja a hallgatókat. Eredményeink arra is rávilágítanak, hogy a felsőoktatás világának önálló szubkultúrával bíró egységeit érdemes további kutatások segítségével azonosítani, majd ezeknek a tanulmányi pályafutást befolyásoló vonásait tovább elemezni.

EREDMÉNYESSÉG A MESTERKÉPZÉSBEN

A felsőoktatási kutatások egyre növekvő érdeklődéssel fordulnak a hallgatói eredményesség és az intézményi hatások kérdésköre felé. Nem csupán a nevelésszociológia iskolai és társadalmi státus összefüggéseire vonatkozó örökzöld kíváncsisága magyarázza ezt az érdeklődést, hanem az intézmények minőségének és elszámoltathatóságának oktatáspolitikai diskurzusban való előtérbe kerülése révén kerül terítékre a téma az intézményi teljesítmény megragadhatósága kapcsán. (Derényi, 2008; Halász, 2010) Jelen munkában a mesterképzés hallgatóinak adatait elemzve közelítjük meg ezt a kérdéskört. Kutatásaink során a vizsgált kérdések kétszintűek voltak. Az intézményi szempontú megközelítés középpontjában az intézmények teljesítménye, hatásuk becslése áll, míg az érdeklődés másik célpontja a nevelésszociológia alapvető elméleti és empirikus dilemmája: mi magyarázza a hallgatói eredményességet, milyen erőforrásokra támaszkodhat a tanulmányokat folytató fiatal oktatási rendszerbeli pályafutása során. Végső soron azt szeretnénk megtudni, hogy képes-e egy felsőoktatási intézmény módosítani azokon a hatásokon, amelyet az iskolarendszeren kívülről, a családi és a közvetlen társadalmi környezetből hoz magával a hallgató, vagy végig ebből a hozományból kell gazdálkodnia a felsőoktatásban eltöltött évei alatt.

Akár hallgatói, akár intézményi szinten folyik az elemzés, megkerülhetetlen a hallgatói eredményesség kérdése, noha a fogalom pontos jelentése tekintetében nincs teljes szakmai konszenzus, dimenzióinak és indikátorainak meghatározását nagy viták kísérik a nemzetközi szakirodalomban. Az egyesült Európa oktatáspolitikusai körében csaknem egy évtizedes polémia folyik arról, hogyan

határozható meg a felsőoktatási tanulmányok eredményeképpen elérhető és elérendő hallgatói képességek és tulajdonságok összessége, s emellett az is kérdés, hogy ezek ezek általánosan érvényesek-e vagy nemzeti, lokális és intézményi szinten definiálhatók. (Derényi, 2008; Halász, 2010) Míg az ókontinensen az ezirányú törekvéseket elsősorban a nemzeti rendszerek és az ezekben képesítést szerzett diplomás munkavállalók összehasonlítására való igény kényszeríti ki, addig a tengerentúli kutatók az utóbbi negyedszázadban az intézmények hallgatói előmenetelre gyakorolt hatásának, azaz hatékonyságának összevetését tartják az egyik legfontosabb felsőoktatás-szociológiai kérdésnek. A felsőoktatás elszámoltathatóságának kilencvenes években előtérbe kerülő ideája kapcsán fogalmazódott meg az igény, hogy adatszerűen kerüljön összegzésre, hogy mennyit lépnek előre, mennyit fejlődnek a hallgatók a felsőoktatási évek alatt, mivel a kutatók a felsőoktatási intézmények által a hallgatói előmenetelhez hozzáadott érték alapján számolható valós összehasonlítást megbízhatóbbnak tartották, mint a torzító kiválósági rangsorokat.

Az eredményességről szóló viták folyamán összességében a felsőoktatási tanulmányi eredménykoncepciók abban az irányban mozdultak el, hogy a szűkebb értelemben vett konkrét tudáselemeken, begyakorlott képességeken alapuló eredményfelfogás helyére a tanulási folyamat konstruktív, interpretatív és társas erőtérben ható koncepciója került, s ennek alapján az eredmény fogalma is a komplex, holisztikus emberképre támaszkodó és kontextusfüggő értelmezés irányába haladt. (Adam, 2006; Derényi, 2008)

Egyes kutatók a felsőoktatás egyházi hagyományaival magyarázzák annak a törekvésnek a búvópatakként való fel-felbukkanását, amelyet változó mértékben vállalnak fel az intézmények, s amelyben a hallgatók karakterének fejlődését is a felsőoktatási évek fontos céljának és eredményének tartják. (Kuh–Umbach, 2004) Korábban a szekulárisabb – vagy a gazdasági-munkapiaci szempontokra koncentráló – felsőoktatás-felfogás elterjedésével visszaszorultak, azonban az elmúlt évtizedben újra a középpontba kerültek például a felelős állampolgári magatartás vagy az erkölcsi érettség mint a felsőoktatási eredményesség régi-új eredményességi dimenziói.

Noha a hetvenes évekbeli becslés szerint legfeljebb minden tizedik intézmény képes átalakító erővel hatni az egyén alapvető értékeit, normáit illetően, az utóbbi évek vizsgálatai makacsul visszatérnek ahhoz a kérdéshez, hogy a különböző intézmények hogyan formálják a hallgatók attitűdjeit, értékrendjét. Vizsgálják, hogy az intézményekben szerzett tantermi vagy más tapasztalatok milyen befolyással bírnak rövid és hosszabb távon, (Kuh–Umbach, 2004; Pascarella–Terenzini, 2005) s hogyan lehet ezeket biztosítani a nem-tradicionális hallgatók esetében is. (Harper–Quaye, 2009)

Jelen fejezetben a hallgatói eredményesség fogalmának meghatározásakor e koncepció szellemével azonosultunk, amikor átfogó és sokoldalú indexszel igyekeztünk mérni az eredményességet. Az eredményesség megfogalmazásakor abból indultunk ki, hogy a hallgatói eredményességnek a nevelésszociológiában létezik önálló fogalma, amely egyrészt holisztikus hallgatóképpel, másrészt a régió társadalmi problémáira reflektáló eredményességfogalommal dolgozik figye-

lembe véve a felsőoktatás önálló értékduáljait, amelyek egyszerre szerveződnek az értékközvetítés és új tudás teremtése köré. Nemcsak komplex hallgatói eredményességi mutatót komponáltunk, hanem az eredményesség-felfogás korábban megfigyelt intézményi és karonkénti eltéréseire való tekintettel a mutatók kialakításakor mindig figyelembe vettük az adott kar átlagos teljesítményét a mért kategóriában, hogy az egyes hallgatóét ehhez viszonyítsuk, s így valóban értelmezhetővé váljon egy-egy eredménymutató.

A hallgatói eredményességi indexet a következő alkotóelemekre építettük: munkavállalási hajlandóság és munkakép, morális ítéletalkotó képesség, a továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság, mint a hallgató saját képzéséhez való produktív hozzájárulás, a tanulmányi átlag és az oktatótól kapott elismerés percepciója. A munkavállalói szerepre való felkészültség már korábban is szerepelt eredményességi mutatóként az elemzéseinkben. Azonban ezt nem a munkapiacon vélhetően értékesíthető tudás és képességek felől kívántuk megközelíteni – ez meggyőződésünk szerint nem eléggé megbízható mutató –, hanem az intézményi kontextusban elsajátított értékrend egyik alappilléreként értelmeztük, amelynek legfontosabb elemei a hallgatói hajlandóság a munkavállalásra valamint a vágyott munkáról kialakult, s közjóval harmonizáló vízió.

A demokratikus állampolgári szerepvállalás szempontjából, ha lehet, még a civil aktivitásra való hajlandóságnál is nagyobb szerepet tulajdonítunk annak, hogy a hallgató morális értelemben érett ember-e, képes-e az adott szervezeti környezetben elfogadott hivatalos normákkal együttműködő ítéletalkotásra, magáévá tette-e az érvényben levő akadémiai normarendszer követelményeit. Noha a korábbi fejezetekben amellett érveltünk, hogy a hallgatói közösségek a maguk által konstruált normarendszert tekintik érvényesnek, s társadalomkutatóként – értékelő, minősítő értelemben – nem teszünk különbséget ezek között a megvalósult normaértelmezések között azonban egy kisebb vagy nagyobb közösség működése szempontjából rendkívül fontos feltételnek tartjuk azt, hogy az együttműködők kölcsönösen elfogadjanak egy normarendszert. Ezzel az általánosabb értelemben vett társadalmi szerepre való felkészültség terén mutatott eredményesség is megragadható, hiszen ha ebben a tekintetben nem tanul meg kooperálni a hallgató, akkor ez nemcsak az általános bizalom apadásához járul hozzá, hanem a társadalom egészének működésére nézve is veszélyt jelent. (Giczi–Sík, 2009)

A morális állásfoglalásra késztető itemek adatait összesítve minden hallgató kapott egy morális ítéletalkotás indexpontszámot. Mint az előző fejezetekben bemutatott alapos elemzésből kiviláglik, az intézményi egységekben uralkodó klíma ebből a szempontból is meghatározó, egyrészt mert a hallgató ebbe szocializálódik az egyetemen, főiskolán, másrészt a hallgatói szerepmegvalósítás során ahhoz tud viszonyulni, hogy mit tartanak megengedettnek egy karon. Mivel az együtt mozgó hallgatói közösséghez viszonyítottunk, ebből a szempontból is azokat tekintettük eredményesebb hallgatóknak, akik a kari átlagnál jobban közelítettek az akadémiai eszményhez.

Nemcsak a felsőoktatás hagyományos értelmiségképző funkciója, hanem az információszerzésre és annak feldolgozására való képesség kialakítása miatt

is lényeges eredményességi dimenziónak tartottuk a széles és modern értelemben literátus ideál megközelítését. Az eredményesség egyik dimenziója a hagyományos és modern információhordozók segítségével összességében a saját kari átlagánál többet tájékozódó hallgatók körébe tartozás.

Az oktatási rendszer negyedik alapvető funkciójának tekintjük, hogy a továbbképzésre való kedvet el tudja ültetni a hallgatókban, tehát ennek megfelelően egy következő eredményességi komponens a további tanulásra mutatott hajlandóság volt. Függetlenül attól, hogy a hallgató nappali vagy levelező formában, mester vagy doktori képzésben, esetleg alap- vagy szakképzésben tanulna, eredményességi mutatónak tekintettük, hogy nem zárkózik el további tanulmányoktól. Természetesen itt felmerülhet, hogy a hallgató nem elégedett a megszerzendő tudás vagy képesítés értékesíthetőségével, s azért akar továbbtanulni, azonban ez nem változtat azon, hogy eredménynek tekintsük, ha korábbi rossz vagy nem elég alapos döntését tanulás révén igyekszik korrigálni.

Az eredményesség újabb összetevőjét látjuk abban, ha a hallgató hajlandó maga is erőfeszítéseket tenni azért, hogy hozzájáruljon az előrelépéséhez, vagyis nem csupán a felsőoktatási kurrikulum minimuma által megérintett passzív befogadó, hanem alkotó módon vesz részt saját képzésében, a kötelező követelmények fölött teljesít. A tudományos diákköri dolgozat készítését, a demonstrátori munka vagy szakkollégiumi többletfeladatok vállalását, konferencia-előadás vagy tanulmány publikálását, a tudományos vagy köztársasági ösztöndíjra való sikeres pályázást a mesterképzésben reális többlet-erőfeszítések megnyilvánulásainak tartottuk. Ezen a téren a teljesítmények karonkénti szintje különösen eltérő volt, a főiskolai karok elmaradtak a minta átlagától, azonban ebben az esetben is kari átlagteljesítményhez viszonyított mutatót alkalmaztunk.

Talán a legföldhözragadtabb eredményességi komponensnek a tanulmányi átlag számít, amelynek látszólagos objektivitása mellett információértékében is joggal kételkedhetünk, azonban az oktatáskutatásban hagyományosan kedvelt mutató. Elemzésünkben a kari átlaghoz viszonyított, kontextusra érzékeny formában építettük be, így a legutolsó tanulmányi átlag már finomabban reagál a szabad szemmel is jól látható diszciplináris és képzési ágak közötti eltérésekre. Az eredményesség szubjektív komponensét nagyon fontosnak tartva utolsó alkotóelemként az oktatótól kapott külső elismerés érzékelését is megjelenítettük az eredményességi indexben. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert a külső elismerés nagyban hozzájárul ahhoz a képhez, ahogy a hallgató az intézményi közösségen belül saját státusát érzékeli. Feltételezhetően ehhez a vélt státushoz igazítja a vállalásait és a kívánatos teljesítményről alkotott elképzelését is, s így igen hosszú távon hat a teljesítményre. A felsorolt alkotóelemeket egyenlő súllyal képviselve az összevont indexben minden hallgatóhoz hozzárendeltünk egy pontszámot, majd a kari átlagokhoz viszonyítva átlagnál jobb (54%) és ennél gyengébb teljesítményű, valamint a felső harmadba tartozó kiváló (33%) és nem kiemelkedő hallgatókat különítettünk el.

A továbbiakban a hallgatói input és az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatását vizsgáltuk. A belépéskori hallgatói attribútumok közé soroltuk a nem és a kisebbségi-többségi státus mellett a kibocsátó család

társadalmi helyzetének értékelésére vonatkozó adatokat (a hallgató szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét tükröző szubjektív és objektív változók, az állandó lakóhely településtípusa, a családtagok kapcsolathálójának összetétele), valamint az eddigi iskolai pályafutásra vonatkozó adatokat (a középiskola fenntartója, a középiskolai tanulmányok általános vagy szakképző jellege).

MIBEN GYÖKEREZHET AZ INTÉZMÉNYI HATÁS?

Noha a korábbiakban ismertetett adatok alapján világos volt, hogy a térség felsőoktatási intézményeinek hallgatói ma már nem rendelkeznek olyan mértékben a hagyományosan igazolt hatású kulturális tőkeforrásokkal, mint akár a fél évtizeddel korábbi hallgatók, elemzésünk meglepő eredményeket hozott abban a tekintetben, hogy a családi háttérből származó kulturális és gazdasági tőkeforrások, valamint az ezeket burkoltan megjelenítő települési és iskolai pályafutás során felhalmozott erőforrások még a várakozáshoz képest is kevésbé befolyásolták a tanulmányi karrierjük alakulását (F. 126. táblázat).

Jelen fejezetben nem eredünk nyomába azoknak az alternatív magyarázatoknak, amelyek arra keresik a választ, hogy vajon ez annak köszönhető-e, hogy a hallgatók iskolai pályafutásuk során az iskolarendszer olyan szintjére jutottak, ahol már elenyésznek a családi háttér okozta hatások, vagy az expanzió hatása, hogy olyan hallgatók is bekerülhetnek és sikeresen teljesítenek a felsőoktatásban, akik között már nem tesz különbséget a származási család társadalmi státusa. (Róbert, 2000; Goldthorpe-Erikson, 2002) Mindössze megállapítjuk, hogy első ránézésre a szülői iskolázottság, a hallgató állandó lakóhelyének településtípusa, a család gazdasági erőforrásainak szubjektív vagy objektív mutatói, a középiskola típusa és fenntartója, sőt a hallgató neme sem magyarázza azt, hogy ki kerülhet az átlagnál jobban teljesítők vagy a kiválók közé.

Feltűnő, hogy a családban vagy a családi kapcsolathálóban fellelhető jellegzetes társadalmi szereplőket azonban eltérő arányban tartanak számon az eredményes és a kevésbé eredményes mesterképzéses hallgatók. Az átlagnál jobbak doktoranduszt, diplomáját külföldön szerző és hasznosító rokont vagy ismerőst említenek gyakrabban, a kiválók a doktorandusz mellett a tudomány révén elérhető karrierrel még határozottabban jellemezhető tudóst, kutatót is nyilvántartanak. A jelzett szereplők együttesét, ahogy már korábban is, „tudásorientált networknek" neveztük. (Pusztai, 2009a)

A KÜLSŐ KAPCSOLATOK ÉS HATÁSUK

Míg a hallgatói kapcsolatrendszer intézményecentrikus vagy kifelé orientálódó főiránya, s ennek az irányultságnak a teljesítményre gyakorolt hatása jelentős szerepet tölt be a hallgatói pályafutás alakulásának magyarázatát kereső kutatásokban, a külső kapcsolatok átláthatatlan szövevényével nem szívesen foglalkoznak.

Az előző fejezetekben figyelemmel kísérhettük, hogy az általunk vizsgált hallgatók beágyazottságának mintázatait nem elsősorban az intézményen belülre vagy kívülre mutatók közötti határmezsgye választja el egymástól, hanem sokkal erősebb szeparációs felületet képez az, hogy a kapcsolatrendszer inter- vagy intragenerációs, hogy gazdag vagy szegényes, illetve, hogy milyen értelmezéshez segíti hozzá a hallgatót.

Azt is láttuk, hogy a különböző, a hallgatói közegben uralomra kerülő orientáció, normafelfogás, bizalomérzés vagy munkakoncepció befogadásának mértéke eltérő azokban a csoportokban, akik külső közösségekhez is tartoznak. Ennek alapján lényeges kérdésnek tartjuk annak vizsgálatát, hogy ezek a kötődések mennyiben módosítják az intézményen belüli kapcsolatrendszerekbe való beágyazódást, s annak teljesítményre gyakorolt hatását. Ha Astin és Tinto hipotézisnek hihetünk, akkor a külső kapcsolatok általános negatív hatást gyakorolnak mind a beágyazódásra, mind a felsőoktatási pályafutás alakulására. Ha azonban a Coleman hipotézise nyomán indulunk el, akkor lehetnek olyan külső közösségek, amelyek tagjává válni inspiráló hatással lehet a hallgatókra.

A külső kapcsolatoknak elsősorban arra a részére koncentráltunk, amelyek rendszeres közös tevékenységet feltételeznek egy nem felsőoktatási intézményen belüli csoporttal. A kizárólag alkalmi, felsőoktatási intézményen kívüli szabadidős tevékenységekről ugyanis nem feltételezhető, hogy olyan értelmező közösséggé válnak a hallgató számára, amik a tanulmányokkal kapcsolatos normákat és magatartásmintákat jelentősen képesek befolyásolni. Amikor a külső beágyazódás és közösségi tagság különböző formáin végigtekintettünk, a lakóhelyi közösség révén elkülönülő, a tanulás melletti munkavégzés (és munkakeresés) vagy a külső tanulás miatt eltávolodó, a különböző önkéntes közösségi tagság révén egy speciális csoportba tartozó hallgatókat tudtuk megkülönböztetni egymástól. A hallgatói előmenetel alakulását tükröző változókkal mutatkozó egyszerű kétváltozós összefüggést keresve úgy tűnik, hogy az eltérő lakóhelyi közösségbe tartozás és a munkavállalással kapcsolatos külső elköteleződés inkább negatív vagy közömbös hatással bír a hallgatókra, míg az önkéntes közösségi tagság inkább pozitív hatásokkal jár (F. 113. táblázat).

A külső társas tevékenységekkel párhuzamosan vizsgáltuk az intézményen kívüli közösségekben való tagság kérdését is. Ennek négyféle irányultságát azonosítottuk faktoranalízis segítségével: a korábbiakban is felismert lakóhelyi szeparáción, a munka(keresés) felé irányulón kívül a vallási-civil közösségi tagságon alapulót valamint ettől elkülönülve a sport iránti érdeklődésen vagy sporttevékenységen alapuló típusokat tudtuk megragadni. Áttekintve, hogy az intézményen kívüli kapcsolatrendszerek különböző irányai milyen külső tevékenységekkel járnak együtt a különböző hallgatói csoportokban, azt tapasztaljuk, hogy ezeknek a csoportoknak egyéni profiljuk van. A bejáróknak az ad speciális arculatot, hogy az összes más közösségi tevékenység szegénysége mellett legfeljebb vallási rendezvényeken és táborokban vesznek részt szívesen. A vallási és civil közösségi tag hallgatók tevékenységeiről azt mondhatjuk el, hogy markáns vonásuk a magaskultúra fogyasztása: a szakmai és színházi előadások valamint – az előbbieknél némileg gyakrabban látogatott – filmklubokon

való közösségi részvétellel. A munkakereső és dolgozó hallgatók tipikus szabadidős közösségi alkalmai a kirándulások, a bulik és a bálok, miközben a sportklubhoz kötődő csoport szabadidős tevékenységének a magától értetődően a sportrendezvényeken való együttlét képezi az egyéni arculatát.

A hallgatói eredményesség szempontjából elemezve a külső kötődések hatását a hallgató demográfiai és társadalmi attribútumainak fényében, s a többi külső beágyazódása kontrollja alatt az tapasztalható, hogy ezek közül egyedül a vallási és civil közösségi beágyazódásnak marad erős, sőt erősödő szignifikáns, pozitív hatása az átlagnál jobbá válásra. Ez a hatás akkor is ilyen határozott és erős maradt, amikor a kulturálisan gazdag szülői hátteret a felsőfokú, s akkor is, amikor középfokú végzettségű szülőkkel mértük (F. 127., F. 128. táblázat). A kiváló hallgatóvá válás esélyét a külső kötelékek közül itt is egyedül a vallási-civil közösségi beágyazottság növelte. Ez az eredmény azt a korábbi empirikus tapasztalatot erősíti, hogy a vallási közösségekhez tartozás révén akár az értékek és normák, akár a kapcsolati struktúrákban rejlő tőkékre támaszkodva a hallgató jobban boldogul a tanulmányi pályafutása során azoknál, aki ilyesmire nem tudnak támaszkodni. (Pusztai, 2009a)

AZ INTÉZMÉNYI TÁRSAS BEÁGYAZOTTSÁG HATÁSA

Mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy az intézményi társas beágyazottság milyen módon hat a hallgatói eredményességre, először az integráltság különböző mutatóinak az eredményességi mutatókkal való együttmozgását vizsgáltuk kétváltozós összefüggésekben. Az eredmények a formális intergenerációs kapcsolatok, vagyis az oktatóval közösen végzett kurrikuláris vagy extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatását mutatták a mesterképzésben is. A nemzetközi kutatási tapasztalatokkal összhangban álló eredményekből arra következtethettünk, hogy minél inkább él a hallgató a formális kapcsolattartási lehetőségekkel, annál nagyobb esélye van a kiemelkedő eredmény elérésére.

A magyarázatok egy része azt emeli ki, hogy ezek a tevékenységek a feladatokra áldozott időtöltés növelése révén olyan irányba kanalizálják a hallgatói erőfeszítéseket, ami a tanulmányokkal összefüggő többletteljesítményre is ösztönzi őket, (Astin, 1998) mások az intézményi kultúrába való integrálást, a felsőoktatási tanulmányok céljával, értelmével, normáival való azonosulást eredményező beágyazottságot tekintik a magyarázat kulcsának.

Az informális intergenerációs kapcsolatok esetén az adatok még határozottabb befolyásról árulkodnak. Ez utóbbiak közül a jövőtervek megbeszélését, a hallgatói pályafutásra való személyes odafigyelést a közvéleményben általában nem tartják a hagyományos felsőoktatói munka részének, mégis úgy tűnik, ezek gyakorolják a legmarkánsabb hatást a hallgatókra. Az interakciók másik területe inkább a klasszikus akadémiai beszélgetések témáit idézi: a tudományos és közéleti kérdések, szépirodalom, művészet és más témák kerülnek itt terítékre. Míg az első témakör az oktatói szerep szempontjából a középiskolai osztályfőnöki vagy mentori feladatkört idézi, az utóbbi a magaskultúrát közvetítő, s a hallgatóra

kollegaként tekintő tudós tanár szerepét. A hallgató szemszögéből vizsgálva az interakciók nem csupán egy-két ponton gazdagíthatják az esetleg hiányos kulturális tőkéjüket, hanem hatásukra világlátásuk új horizontjai nyílhatnak meg, életcéljaik és értékrendjük módosulhat, mint ahogy ezt az előző fejezetekben láttuk (F. 129. táblázat).

A felsőoktatási intézmény által szervezett extrakurrikuláris programokat ebben az értelmezésben úgy fogjuk fel, mint lehetőséget arra, hogy a hallgató a hallgatótársakkal együtt legyen, vagyis olyan erőként értelmezzük, ami a felsőoktatás világán kívülre vonzó hatásokkal szemben az intézmény közösségéhez köti a hallgatót. A felsőoktatási intézmények által szervezett tevékenységek a hallgatói részvevők arányából következtetve nem egyformán elterjedtek vagy népszerűek. Elemzésünk szempontjából fontos következtetés azonban az, hogy ezek nem is egyformán hatékonyak a tanulmányi eredményesség alakulására nézve. A hallgatói integrációs hipotézist ellenőrző munkákban máig nyitott kérdés maradt, hogy a sokszínű kapmpuszéletbe való bekapcsolódás csupán a lemorzsolódástól véd, vagy képes-e sikeres előmenetelre is ösztönözni. (Tinto, 1993; Astin 1998)

Nézzük tehát ezeket a tevékenységeket közelebbről! A hatékony intragenerációs kapcsolatokat biztosító extrakurrikuláris tevékenységek közül első ránézésre vitán felül állónak látszik a szakmai előadás, a konferencia, a szakest vagy szakhét közös alkalmain való részvétel befolyása, de még az egyetem által szervezett kirándulás, színházi program és táncórák látogatásának pozitív hatása is kimutatható. A filmklubok és a kollégiumi közösséghez tartozás ahhoz tűnik elégségesnek, hogy a hallgató bekerüljön az átlagnál jobbak közé, azonban a buli, a bál és a sportkör stb. széleskörű elterjedtsége ellenére sem mozdítja elő a magas teljesítményt. Az a következtetés vonható le ebből, hogy azok az intragenerációs együttlétet lehetővé tevő programok hatékonyak igazán, ahol végső soron mégis valamilyen magaskultúra-átadással kapcsolatos tevékenység történik, s az együttlét önmagában nem ad elég ösztönző erőt.

Az informális intragenerációs kapcsolattartás során a barátokkal közösen végzett tevékenységek alapján igyekeztünk feltérképezni a hallgatót körülvevő támogató körök, kisebb csoportok arculatát. A tanulmányi pályafutás szempontjából azok a körök a leghatékonyabbak, amelyeket az olvasmányélmények, közéleti, művészeti témák megbeszélése fűz össze. Ezek szintén intellektuális tevékenységnek számítanak, s kulturális tőkeellátottság szempontjából homogám kapcsolatokat sejtetnek. Korlátozottan hatékonyaknak tűnnek, de az átlagból való kiemelkedéshez talán elég erőforrást biztosítanak azok a szoros baráti szövetségek, amelyek tagjai együtt tanulnak és a magánéleti problémáikat is megosztják egymással. A kiválók közé kerüléshez azonban olyan támogató kör szükséges, amely sokoldalú viszonyt és szolidaritást, mélyebb kötődést biztosít, s amelynek a szabadidő közös eltöltése, a jövőtervek megbeszélése, a betegség idején való megkeresés a legfontosabb elemei (F. 130. táblázat). Figyelmet érdemel, hogy míg a hallgató világlátásának az oktatókéval harmonizáló karaktere együtt jár a magas teljesítménnyel, a hallgatók többségével közös világkép nem

segíti az akadémiai sikert, amit úgy értelmezünk, hogy a magára hagyott hallgatói tömeg a felsőoktatás eredményességének gátjává válhat.

Az intézményi társas beágyazottság kétváltozós együttmozgásai tehát egyrészt annak gyanúját keltették fel bennünk, hogy döntően mégis a kulturális tőke átadása vagy a Bourdieu-i fogalomhasználattal élve a magas kulturális státusú habitusok egymásra találása magyarázhatja a hallgatói eredményességet. A kapcsolattartás egyes típusainak pozitív hatása azonban kilóg ebből a magyarázatmodellből. Ezek esetében a kapcsolatban cserére felkínált érték a kulturális tőketartalmakon túlmutató személyes figyelem és a szolidaritás. Az elemzés következő lépésének célja a magyarázó változók erejének tényleges összevetése, s az átlagnál jobbak vagy a kiválók csoportjába való bekerülés esélyét egymás hatásainak konrollja alatt feltáró modell felépítése és értelmezése.

A hallgatótársadalom heterogenitását és diverzitását ugyan sokat említi a felsőoktatási szakirodalom, azonban talán nem sikerült szembenézni még azzal a jelenséggel, ami a közoktatás tanulmányozása során leírt egyik alapvető működési törvényszerűség. E jelenséget Coleman (1961) elemezte először, amikor megállapította, hogy a fiatalok tanulmányokkal kapcsolatos magatartásának magyarázatát az iskolai társas kontextusban kell keresni. A közoktatásból ismert törvényszerűség a felsőoktatásban is érvényesül. Az, hogy egy adott tevékenység vagy tulajdonság milyen mértékben határozza meg a szociometriai státust, s megfordítva: hogy a kiemelkedő teljesítmény milyen mértékben jár együtt a hallgatói közösség értékrendjével és normáival való azonosulással, mindez egy felsőoktatási intézmény nemszándékos terméke.

MELYIK INTÉZMÉNYI TÁRSAS HATÓERŐ BEFOLYÁSA NAGYOBB?

Mivel az iskolai pályafutás során elért sikerek magyarázatakor általában elsősorban a tanulók belépéskor már birtokolt erőforrásait tartjuk számon legbefolyásosabb tényezőként, jelentős kutatási kérdésnek tartottuk, hogy az átlagnál eredményesebb vagy a kiváló hallgatóvá válás során melyek azok a faktorok, amelyek a hatása erősebb, a belépéskor magukkal hozott attribútumoké vagy a felsőoktatási intézményben tapasztaltaké. Mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy a legjobbak közé kerülés esélyét milyen jellemzők növelik, logisztikus regressziós modelleket építettünk fel, melyben a magyarázó változók alapvetően két különböző csoportját jelenítettük meg a fenti alternatívának megfelelően. A felsőoktatásba lépés előtt már meglévő jellemzőket a hallgatók demográfiai vonásait és a családi társadalmi státust reprezentáló, valamint a jelenlegit megelőző iskolai pályafutás minőségét fémjelző mutatók sora képviselte a modellben (F. 131. táblázat).

Négy egymást követő lépésben vontuk be a változókat a modellbe. Az átlagosnál eredményesebb hallgatók közé kerülésben egyes változók semelyik fázisban sem játszottak szignifikáns szerepet (a hallgató neme, a szülei legmagasabb iskolai végzettsége, az állandó lakóhely nagyvárosi jellege és a család legfelső tulajdoni harmadba való tartozása), ami a társadalmi státusmutatók felsőoktatási

eredményességre gyakorolt gyenge illetve nem egyöntetű hatékonyságára vall, s még a legutóbbi regionális felsőoktatás-kutatási tapasztalatainkhoz képest is új eredmény. (Pusztai, 2009a; 2010a) Az apa legmagasabb iskolai végzettségének mindvégig nincs szignifikáns hatása akkor sem, ha a középiskolai, s akkor sem, ha a felsőfokú végzettséggel rendelkezők szerepét vizsgáljuk (F. 132. táblázat, F. 133. táblázat).

A kisebbségi státusban élő hallgatók közül – valószínűleg a homogénebben teljesítő hallgatókör és a magasabb teljesítményátlagok miatt – eleve kevesebb került az átlagnál jobbak kategóriájába. A változó végig megőrizte negatív hatását, sőt a környezeti tényezők befolyásával kontrollálva egyre markánsabbá válik akár középfokú, akár felsőfokú végzettségű apákkal számolunk. Tehát önmagában a kisebbségi státus – a társadalmi háttér és az intézményi környezet tényezőinek befolyásán kívül – képez bizonyos visszahúzó erőt a hallgatók körében, aminek felderítése további körültekintő, s speciális terepmunkára épülő elemzést követel a későbbiekben.

A kollégiumi lakóhely az első három lépésben szignifikáns pozitív hatással bírt, s jelentősége csupán az intergenerációs integrációt leíró mutatók bevonásakor csökkent – a felsőfokú végzettségű apákkal kontrollálva pedig eltűnt –, ami arról árulkodik, hogy a kollégiumbeli intézményi kortárs közösségbe való beágyazódás nem a jelenlét, hanem a közös tevékenységek minősége, tartalma, vagy az oktatókkal való gyakoribb kommunikálás sajátos idő- és térhasználat miatti nagyobb esélye révén válhat a tanulmányi karrier során hasznosítható erőforrássá.

Korábbi kutatási eredményeinkkel egybecseng, hogy a családi kapcsolathálóban számon tartott, iskolai végzettségük révén karriert elérő referenciaszemélyek hatása képes pótolni a hiányzó szülői kulturális tőke egy részét. (Pusztai, 2009a) Ez azonban elveszítette kezdetben jelentős pozitív befolyását az intézményen belüli intergenerációs kapcsolatok bevonását követően. Mindez arról tanúskodik, hogy ezeknek a referenciaszemélyeknek a megkülönböztető, információs és mintaadó hatását az oktatókkal való intenzív formális és informális kapcsolattartás képes felülírni.

Az oktatókkal való szervezett keretek közötti, minél sokoldalúbb együttmunkálkodás tanulmányi eredményességre gyakorolt elsőrendű hatása elvitathatatlan, azonban nem messze marad el ettől az oktató-hallgató közötti multiplex informális kapcsolatok befolyása sem, ami arra vall, hogy az átlagosnál eredményesebb hallgatóknak a hagyományos oktatói szerep helyett némileg kiterjesztett oktatói szerepfelfogást megtestesítő mentorokra is szükségük van. A különböző szintű apai végzettség bevonásával az a változás történik, hogy a finomabb distinkciót jelentő szétválasztás esetén az oktatói világlátással kapcsolatos harmónia a hallgatói eredményesség még markánsabb önálló magyarázó tényezőjévé lép elő.

Az intragenerációs hatások mérlegelésekor az oktatói világlátással kapcsolatban megtapasztalt harmóniának további érdekes változása következik be. Erőssége és jelentősége ugyanis az utolsó lépésben kifejezetten megnő a kortárs kapcsolatokat megjelenítő változók bevonását követően már a középfokú apai végzettség kontrollja alatt is. Az intragenerációs beágyazódás különböző tényezői között – egyedül szignifikánsként – ott találjuk a hallgatói világlátással való

egyetértés jelentős negatív hatását. Ezt úgy interpretálhatjuk, hogy a vizsgált mintában az inter- és az intragenerációs hatások nem erősítik egymást, hanem ellentétes hatást gyakorolnak a hallgatóra, ami felveti annak a kérdését, hogy a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, s végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer többnyire valóban nem támogatja a felsőoktatási intézmény alapvető manifeszt céljainak elérését. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az intragenerációs hallgatói hatások jelentősége miatt válik döntő fontosságúvá az oktató befolyásának léte és milyensége.

Érdekes kérdésnek tartjuk, hogy vajon a kiváló hallgatók klubjába való bekerülést más erők szabályozzák-e, mint az átlagból való kiemelkedést (F. 134. táblázat, F. 135. táblázat). A hasonlóságok abban mutathatók ki, hogy néhány változónak (a hallgató neme, édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége, az állandó lakóhely nagyvárosi jellege és a család legfelső tulajdoni harmadba való tartozása) még ebbe az élcsapatba való bejutásra sincs önmagában befolyása, viszont lépésről lépésre egyre határozottabbá válik és erősödik az édesapa legalább középfokú iskolázottságának pozitív szerepe. Ez utóbbit a kiváló eredménynek az elérésében már nem tudják pótolni az iskolai végzettségük révén karriert elérő referenciaszemélyek a családi kapcsolathálóban. A legalább középfokú apai iskolázottság mutatójával képviselt, családban átörökített kulturális tőke hatása tehát a megváltozott felsőoktatásban is maradandónak látszik, azonban nem mondható el ugyanez az apai felsőfokú végzettségről, amely ebben a mintában nem látszik külön előnyhöz juttatni a hallgatókat a kiválók klubjába való bejutáskor, hanem már a társadalmi státus más mutatóinak bevonásakor elenyészik önálló markáns ösztönző ereje.

A kisebbségi státusú hallgatók a kiválók közé is ritkábban kerültek, s a kezdetben nem szignifikáns hátrányok az intézményi beágyazódás mutatóinak hatására válnak még jelentősebbé, ami azt a gyanút erősíti meg, hogy a kisebbségi helyzetű felsőoktatási intézményben az intézményi közösségbe való beágyazódásnak is sajátos mintázata és szerepe lehet.

Az átlagból való kiemelkedés és a kiválók közé kerülés prediktorainak viselkedése között abban tapasztalunk további különbséget, hogy míg az oktatókkal való formális kapcsolattartás ereje végig kétségtelenül a legkiemelkedőbb, az informális oktató-hallgató interakciók hatása és jelentősége gyengül, az oktatók világlátásával kapcsolatban megélt harmónia fontossága viszont megerősödik a kortárs hatások bevonásakor. A kiválóvá válásban nem az itt is inkább negatív kisugárzású hallgatói tömeghez való viszonyulás válik a mértékadó kortárs hatássá, hanem a szűkebb támogató kör szerepe kerül meghatározó pozícióba és egyértelműen pozitív szerepbe az intragenerációs kategóriában. A hallgatói baráti kör közös tevékenységeinek gazdagabb tartalma enyhíti az oktató-hallgató informális kapcsolattartás perdöntő erejét az eredményesség elérésében.

A külső és a belső hatóerők együttese

Elemzésünk utolsó lépéseként összemérjük a hallgatókat magas teljesítményhez segítő kapcsolati környezetből származó, felsőoktatási intézményen belülről és kívülről származó erőforrásokat. A magyarázó változókat négy nagyobb csoportra bonthatjuk, melyek közül az elsőbe azok a demográfiai és társadalmi státusmutatók tartoznak, amelyeket az egyének elsősorban a személyes adottságuk révén vagy a családi környezetükből hoznak magukkal, a második csoportba soroljuk azokat, amelyek a hallgatók felsőoktatási intézményen kívüli közösségi elköteleződései által elérhető források. A magyarázó változók harmadik és negyedik csoportja a felsőoktatási intézmények által kínált intergenerációs és intragenerációs kontaktusokban rejtőzködő forrásokat képviseli a modellekben.

Mivel a vizsgált térség hallgatóinak szülői iskolázottsági háttere jelentősen eltér az általában elemzett hallgatói mintákétól abban, hogy alacsonyabb arányban szerepelnek magas iskolázottságú szülők, s magasabb a középfokú vagy az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya, ezért minden esetben külön modellt állítottunk fel a szülői iskolázottság eltérő töréspontjával. Elemzésünkkel egyaránt választ keresünk arra a kérdésre, hogy milyen kapcsolati erőforrások segítik a hallgatókat az átlagból való kiemelkedéshez, s arra is, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki a kiváló hallgatók klubjának tagjává válhasson.

Az átlagnál jobb teljesítményű hallgatóvá válásban eredményeink szerint önmagában a nemek közötti különbségnek nincs szerepe. A többségi-kisebbségi státus azonban olyan szeparációs felületnek tűnik, amit a további változók bevonása nem csökkent, hanem még meg is erősít. Az oktatókkal kialakított pedagógiai, szakmai és személyes példaadó kapcsolat modellbe való bekerülése után is, úgy tűnik, csak a kisebbségi státus hatása bizonytalan. A szülők legalább középfokú végzettsége, akárcsak a felsőfokú végzettségük vagy a család települési, vagyoni háttere önmagában nem magyarázata az átlagosnál gyengébb vagy erősebb teljesítménynek.

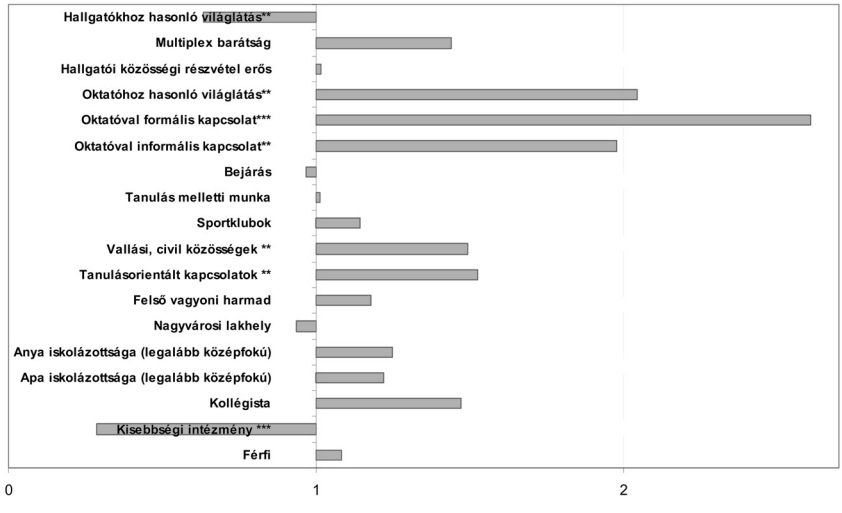
A kollégiumi lakóhely az összes nemzetközi hallgatói vizsgálat eredményeihez hasonlóan jelen eredményeinkben is elősegíti az eredményesebb hallgatói pályafutást. A vizsgált régióban, ahol a hallgatók családi háttere az előző fejezetekben bemutatottak szerint a központi régióhoz képest igen hátrányos, rendkívül alacsony arányban vannak kollégisták. A felsőoktatási intézményi kapcsolatok, különösen az oktató-hallgató kapcsolatok kontrollja alatt a kollégium pozitív hatása megmarad, de szórványosabbá válik, ami arra vall, hogy a hiányzó vagy pedagógiai szempontból tartalmatlan kollégiumi elhelyezés hiányát az oktatók hallgatókkal kialakított formális, informális és személyes hatása pótolja.

A családi háttér általában ritkábban számításba vett, azonban korábbi vizsgálatainkban már bizonyítottan befolyásos tényezője az a kapcsolatháló, amelyben a család tanulmányok révén felemelkedő ismerősei, barátai szerepelnek, akik mintaadók a család aspirációinak kialakításában. Korábbi kutatásaink eredményeivel is alátámasztott (Pusztai, 2004b) gyanúnk szerint ezeknek a szereplőknek éppen ebben a – központi felsőoktatási régióhoz képest mindenképpen hátrányosabb társadalmi hátterű – határmenti felsőoktatási térségben lehet

rendkívül fontos szerepe, bár más hazai vizsgálatok általában csak a társadalmi státus legegyszerűbb, egy, vagy kétdimenziós értelmezése szerint vonják be a társadalmi státusmutatókat a vizsgálatba, s nem számolnak azzal, hogy „túl a renden és az osztályon" sokkal érzékenyebb megközelítésre van szükségünk az oktatáskutatásban is. (Kolosi, 2000; Róbert, 2001; Kozma–Pusztai, 2005)

Mint látjuk, elemzésünkben is nagyon jelentős, pozitív hatása van e kapcsolatháló tanulásra ösztönző karakterének. Ez egyrészt azért figyelemre méltó, mert a szülői státus kemény változói (iskolázottság, vagyoni helyzet, települési háttér) a kapcsolathálózati mutató jelenlétében nem rendelkeznek szignifikáns hatással, s a kapcsolati mutatók a státusmutatók kontrollja alatt is hatékonyak, s nem osztoznak a státusra vonatkozó változók hatásában. Ez arra vall, hogy azok a kapcsolatok, amelyekbe a fiatalok beépülnek, képesek kompenzálni a társadalmi státus egyéni hátrányait (27. ábra, F. 136. táblázat). Továbbá lényeges észrevennünk, hogy a fiatalok családja körüli kapcsolatháló nagyon befolyásos értelmező közösségként működik, aminek hatása a felsőoktatási intézményen kívüli és belüli társas környezet számításba vételekor enyhén mérséklődik.

27. ábra. Az átlagnál jobb hallgatóvá válás esélyhányadosai a családi (legalább középfokú végzettségű szülőkkel), intézményen kívüli és belüli erőforrások kontrollja alatt



Az intézményen kívüli kötöttségekkel kapcsolatban jelentős eredménynek mondható, hogy általában nem erősíthető meg a róluk a nemzetközi szakirodalom centrifugális vonzerő tézise. Bár nem szignifikáns a hatása, úgy tűnik, hogy a felsőoktatás helyszínével nem egyező tanévbeli lakóhely – inkább a másirányú kötődések, értékrend és feladatok, mint a bejárás nehézségei miatt – nem segíti a hallgatót az eredményesebb pályafutás felé. Ez megerősíti azt a feltevésünket, amit Astinnal és Tintoval egyetértésben a határmenti felsőoktatási tér-

ségben is érvényesnek gondoltunk, hogy a kampusztól távoli lakóhely rontja a hallgató magas teljesítményének esélyét.

A tanulás melletti munka hatása nem szignifikáns, azonban érdemes odafigyelni e tényezőre a további, főként az érzékenyebb kvalitatív megközelítést kínáló interpretatív módszereket alkalmazó kutatásokban, hiszen a hatása enyhén, de következetesen pozitív. Bár a hallgatók által talált munkahelyek között igen jelentős különbségek lehetnek, véleményünk szerint egy érett, céltudatos munkahelyi közösség a hallgatót is pozitív irányba befolyásolja, s meglehet, hogy amit időben és energiában a munkavégzésre fordít, azt a teljesítményre ösztönző valóságkonstrukció terén visszanyeri.

A felsőoktatási sportegyesületek szerepe az európai felsőoktatás világában nagyon csekély, azonban a nemzetközi kutatás kiemeli azt a kohézív szerepet, amit az esetleg alacsonyabb kulturális tőkével és bizonytalan aspirációkkal rendelkező hallgatókra gyakorol. Ennek hatásmechanizmusait is további kutatási közelképekben szükséges vizsgálnunk, s nemcsak a kutatóknak, hanem az intézményvezetőknek is érdemes odafigyelni rá, hiszen a vizsgált hallgatók jórésze jelenleg az intézményen kívüli sporttevékenységével az intézményi közösségéből éppen kifelé sodródik.

A vallási és a civil közösségekhez való kötődés szignifikáns, pozitív hatással bír a felsőoktatási teljesítményre, noha általában külső közösségi beágyazottsággal jár. Miben tér el a vallási és civil közösség a sportkluboktól? Korábbi kutatásainkban rámutattunk, hogy ez jórészt a stabil, szoros kapcsolathálókhoz tartozás érték- és normaadó hatásának köszönhető, másrészt magának az érték-, norma- és tevékenységrendszernek az iskolarendszerben kívánatos teljesítményre ösztönző normákhoz való közelségének tudható be. (Pusztai, 2009a) Az oktatók szélesebb szerepfelfogása és a hallgatói közösségben domináns felsőoktatás-konstrukcióktól való távolságtartás esetén kissé enyhül a vallási és civil közösségek orientáló szerepének befolyása, de mindvégig erős és ösztönző marad, ami arra figyelmeztet, hogy ezek a közösségek inkább inspirálják tagjaikat magas teljesítményre, mint a hallgatótársadalomba való integrálódás. Az utóbbinak egyértelmű negatív hatása van az átlagtól jobb teljesítmény elérésére. Ez felülírja az Astin és Tinto nevével fémjelzett integrációs hipotézist, s egyrészt bizonyos külső funkcionális közösségek jótékony hatására következtethetünk belőle, másrészt a hallgatótársadalom értékpluralizmusának köszönhetően az integráltság sokarcúságára.

Megvizsgáltuk, milyen hatással van a modell alakulására, ha diplomás szülőkkel képviseljük a családban rendelkezésre álló magasabb kulturális tőkét (F. 137. táblázat). A diplomás vagy nem diplomás szülőkkel rendelkezők csoportjain belül kissé enyhül a kollégium és a vallási közösség befolyása az eredményességi különbségekre, a kollégiumi bentlakás támogató erejének erős befolyását kiváltják az oktatói kontaktusok, a vallási és civil beágyazódását pedig a bensőséges multiplex funkciót betöltő barátság, amely egyúttal közelebb vonja a hallgatót az oktatói világlátáshoz, s eltávolítja a domináns hallgatói nézetektől. A multiplex funkciót betöltő hallgatói barát, akiről az előző fejezetekből azt is tudjuk, hogy nemcsak érzelmi, tanulmányi, szabadidős partner és szolidáris segítő-

társ, hanem intellektuális kolléga is, sejthetően könnyebben elérhető a magasabb kulturális tőkéjűek felé orientálódóknak, akiknek már a jellegzetes társadalmi szereplőket számontartó kapcsolathálójuk is ebbe az irányba mutatott. Feltűnő, hogy ebben a konstrukcióban a hallgatói környezet világlátásától még kissé fokozottabb távoltartással lehet eredményessé válni, vagyis a kiválók alaposan elszakadnak a kampusz értelmező közösségeiben domináns nézetektől, s ezzel igen messze kerülünk az Astin és Tinto által fémjelzett intézményi eszményképtől.

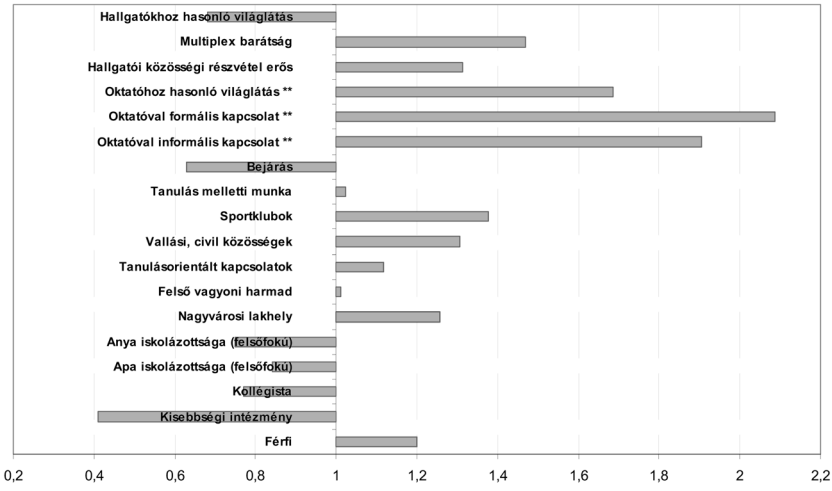
A kiválók közé kerülés az erőforrások szűkebb körére támaszkodva érhető el (F.139. táblázat). Nem általánosan jellemző, hogy a kisebbségi helyzet összességében visszafogná a kiváló hallgatókat. Ennek hatása csak akkor válik súlyosan fékezővé, ha nem párosul a vallási és civil közösségek erejében lakózó, magas teljesítményre felszabadító energiákkal, ha hiányzik az intézményi környzetből a gazdag oktató-hallgatói interakció, s ha az egyén nem rendelkezik az őt körülvevő és sokoldalúan támogató baráti kapcsolatokkal. Az adatok szerint ezekre a kapcsolati erőforrásokra a többségi hallgatónak is szüksége van a kiemelkedő teljesítményhez. A kollégiumi közösség, a szülők felsőfokú iskolai végzettségén, előnyös települési hátterén és vagyoni helyzetén alapuló státusa önmagában nem biztosítja a sikert, sőt ezek némelyikét (kollégium, nagyvárosi lakhely) bizonyos kapcsolati erőforrások megjelenése teljesen kiiktatja a támogató erők arzenáljából.

A tanulásorientált családi kapcsolatháló ebben az összefüggésben is pozitív hatású, de a kiválóak közé kerüléshez nem általánosan szükséges. Az intézményen kívüli közösségi kötődések (az eltérő lakóhelyi közösséghez tartozást kivéve) támogató ereje ebből a megközelítésből is megerősíthető, azonban egyedül a vallási és civil közösségekhez tartozás befolyása marad szignifikánsan pozitív. Ezt a kiválók közé juttató erőforrástöbbletet közömbösítheti az oktatók formális és informális interakcióin alapuló gazdag felsőoktatási pedagógiai környezet. A legszélesebben értelmezett, intellektuális horizonttal rendelkező baráti kapcsolattartás az, ami valamennyire mérsékelheti a kiterjesztett felsőoktatói szerepfelfogás elmaradása okozta erőforráshiányt, azonban ez nyilván kevesebb hallgató számára elérhető. Mint látjuk, az informális és formális kontaktust egyaránt fenntartó, személyes magatartásminták átadására képes oktatók szerepe elengedhetetlen a kiváló hallgatóvá váláshoz.

Amikor azt vizsgáltuk, milyen hatással van a modell alakulására, ha diplomás szülőkkel képviseljük a családban elérhető magasabb kulturális tőke befolyását, a kapcsolati erőforrások még szűkebb tárházára bukkantunk (28. ábra, F. 139. táblázat). Bár a diplomás vagy nem diplomás szülőkkel rendelkezők csoportjain belül csökken a kapcsolati erőforrások befolyása, azért néhány jellegzetes ható tényező még tartja magát. Erős, szignifikáns és pozitív a vallási és civil beágyazódás hatása a kiválóvá válásra, majd a gazdag oktató-hallgató kontaktusok árnyékában ez a hatás, bár pozitív marad, de elveszíti általános megkülönböztető erejét. Az oktatóval folytatott minél gazdagabb, tartalmas kontaktusok és a sokszínű közös tanulmányi-kutatási tevékenység befolyása kiemelkedően pozitív és szignifikáns. A bensőséges multiplex funkciót betöltő barátság hatása

nagyon kedvező, de nem általánosan jellemző, hogy a diplomás és nemdiplomás szülők gyermekét egyaránt a sikerhez vezeti.

28. ábra. A kiváló hallgatóvá válás esélyhányadosai a családi (diplomás szülőkkel), intézményen kívüli és belüli erőforrások kontrollja alatt



Nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a hallgató tanévközi lakóhelyi szeparációja az intézményi közösségtől, ebben a modellben már szignifikánsan negatív hatásként jelentkezik. A kollégiumba be nem férő, s az albérletet fenntartani nem bíró, s akár egész messziről bejáró hallgatók nagyobb arányú megjelenése olyan rizikócsoportot képez, amelynek tagjai esetleg nagyon korlátozott időkeretben jelennek meg az intézményben, s ezzel általában igen eltérő világlátású értelmező közösség hatása alatt hozzák meg tanulmányokkal kapcsolatos döntéseiket. Ez a korlátozott megjelenés, még akkor is, ha a tanulmányi kötelezettségeit elektronikus úton és alkalmi megjelenéssel feltételezhetően pótolná a hallgató, azzal a veszteséggel jár, hogy éppen azokból az erőforrásokból nem részesül, amelyeket a fentiekben bemutatott adatok alapján kivételesen ösztönző, s minden hallgatói csoportra egyaránt pozitív hatással bíró kontaktusoknak tartunk, nevezetesen a formális és az informális intergenerációs intézményi kapcsolatokat. Ilyen módon az oktatói világlátásnak meg a felmérése, a megismerése is kimarad a lehetőségeik közül, nemhogy az ahhoz való hasonulás.

Az oktatói világlátással való harmónia akkor válik a kiválóvá válás prozitív szignifikáns előrejelzőjévé, amikor az intragenerációs hatásokkal is számolni kezdünk. Ezek sajátos mintázatot mutatnak, hiszen az egyetem kínálta intragenerációs tevékenységrendszerben való részvétel nem általános, de pozitív hatása mellett megint csak a hallgatói közvéleménnyel való azonosulás teljesítményre gyakorolt negatív befolyásáról árulkodnak, ami nem szignifikáns, mint amikor

az átlagból való kiemelkedést vizsgáltuk, de lényegében állandóan a jobb teljesítmény ellenében hat.

A hallgatók intézményen belüli és kívüli erőforrásainak összehasonlítása során megerősíthető, hogy a legmarkánsabb és minden modell szerint stabil hatóereje van a formális és informális intergenerációs intézményi kapcsolatoknak. A térség felsőoktatásában tanulók számára tehát mind az átlagnál valamivel jobb teljesítmény eléréséhez, mind a magas színvonalú munkához elengedhetetlen az, hogy az oktatóikkal kellő mennyiségben és minőségben találkozzanak, velük a legszélesebb témakörökben beszélgetést folytassanak. A hallgatóknak rendszeres tanulmányi, tudományos, intellektuális és közéleti témájú diskurzusokra van szükségük, s hogy ezek tükrében gondolják át saját jövőterveiket, személyes alkalmasságukat, pályaelképzeléseiket, sőt szükség esetén tanulmányi és magánternészetű gondjaikat is.

Az oktató világlátásával kapcsolatos harmónia szerepe is döntő, különösen akkor, amikor a hallgatói kontextusban nem a magas teljesítményt támogató felfogás válik dominánssá, amire a vizsgált felsőoktatási térségben számos példát találtunk és mutattunk be az előző fejezetekben. Az oktatói világlátás megismerésére azonban csak az oktató-hallgató interakciók bizonyos gyakorisága és mélysége esetén van lehetőség, s a harmónia kialakulása más hatást gyakorló értelmező közösségek befolyásának függvényében inkább csak potenciális. Az intézményen kívüli közösségek, amelyek a hallgató valóságkonstrukciójára önálló és erős hatást gyakorolnak, a nemzeti kisebbségi közösség, a vallási és civil közösségekhez való tartozás, s szórványosabban a kollégiumi kontextus, a tanulásorientált családi kapcsolatháló és a szoros baráti szövetség. A kisebbségi és a vallási valamint civil közösségekhez tartozás felsőoktatási tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása további finomabb, terepközeli megközelítést alkalmazó kutatásokat igényel nemcsak azért, hogy ezek hatásának működését tanulmányozzuk, hanem ezért, hogy ezeknek további eredményességi dimenziókra gyakorolt befolyását feltérképezzük.

AZ EREDMÉNYESSÉGET BEFOLYÁSOLÓ KAPCSOLATOK

Ebben a fejezetben arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a hallgatói eredményesség vitáktól övezett, s csak nagyon körültekintően, s bizonyos értéktételező premisszák elfogadása mellett konceptualizálható, valamint komplex módon operacionalizálható jelenségének alakulásában milyen szerepe van a hallgató felsőoktatásba lépéskor már magával hozott tulajdonságainak és erőforrásainak, s milyen módon képes a tanulmányi pályafutás eredményességét befolyásolni az intézményi társas környezet. Az intézményi társas beágyazódás hatásának több szinten és szervezeti formában kitapintható jellemzőit vizsgáltuk meg. Arra a következtetésre jutottunk, hogy léteznek olyan intézményi hatások, amelyek a hallgató társadalmi státusától, demográfiai hovatartozásától és korábbi iskolai pályafutásától függetlenek.

Az intézményi hatás egy jelentős szelete határozottan megragadható az inter- és intragenerációs intézményi társas integráltság befolyásának elemzése során. Úgy tűnik továbbá, hogy az inter- és intragenerációs intézményi hatások nincsenek egymással harmóniában, s az intergenerációs beágyazottság hatása az, ami egyértelműen pozitívnak és az utóbbinál jóval erősebbnek mutatkozik. A kisebbségi státus és az édesapa iskolázottságával fémjelezhető kulturális tőkeellátottság mentén a hallgatói csoportok között feltételezhetően a hallgatói társas integráltság differenciális hatásai működhetnek. A családtól és a felsőoktatási intézménytől független kapcsolathálózati beágyazódás szerepe nem igazolta azt a feltételezést, hogy ezek egyöntetűen a tanulmányi pályafutástól elvonzó erőközpontokként működnének, hiszen hatásuk eltérő irányú és hallgatócsoportonként változó, kivéve a vallási és civil közösségekhez tartozást, ami általánosan ható, pozitív és meglehetősen stabilnak mutatkozó módon inspirálja a hallgatót a magas teljesítmény elérésére.

Úgy véljük, eredményeink jelentősége túlmutat egy konkrét felsőoktatási térség intézményeiben tanuló hallgatótársadalom tagjainak külső és belső inter- és intragenerációs kapcsolathálóiba való beágyazottságán, valamint ennek a tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatására vonatkozó modellek ellenőrzésén. Szándékunk szerint munkánkkal olyan elemzési szempontot sikerül a szakmai diskurzus számára felkínálni, ami alapvetően új dimenzióval gazdagítja a felsőoktatással foglalkozó szakirodalomban a hallgatókról s az intézményi közegekről uralkodó nézeteket, s döntően az intézmények, intézményrendszerek, ritkábban az individuumok szintjére koncentráló analízishez akár az oktatáspolitika számára is megfontolandó következtetésekkel járul hozzá.

IX. Összegzés

A felsőoktatás iránti társadalmi érdeklődés növekedése, majd az intézményrendszer horizontális és vertikális expanziója, a képzési struktúra átalakítása, a hallgatótársadalom heterogenitása, az oktatói-kutatói pálya karakterének változása jelentős hatással bír a hallgatók felsőoktatási pályafutásának alakulására. Mivel a hallgatói csoportok egy része hiányt szenved kulturális tőkében, meggyőződésünk, hogy a felsőoktatási tanulmányi pályafutás formálódásában egyre jelentősebb szerep jut a kapcsolati szempontoknak. Eddigi elemzéseink szerint, amelyek főként a középiskolából származó társadalmi tőke hatására koncentráltak, a kulturális tőke deficitjét kompenzáló tőkeforrásnak mutatkozott a felsőoktatásban tanuló és diplomás barátok, ismerősök referenciaképző és a középiskolai tanárok mentorszerepe.

Munkánkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, hogy a kiszélesedő felsőoktatás teremtette lehetőségek hallgatói kiaknázása során milyen jelentősége van a társas kapcsolatoknak. Monográfiánk kilenc fejezetből áll. Elsőként a felsőoktatási intézményi közeg – hallgatói kapcsolatokra ható – legmarkánsabb változásaival vetettünk számot. Ezt követően a hallgatói szocializáció folyamatának és eredményének értelmezési koncepcióit mérlegre téve a hagyományos modellek felől a sokszínűvé vált felsőoktatás világában alkalmazható elméleti megközelítések felé kerestük az utat. A felsőoktatásban érzékeny kérdéssé váló eredményesség-probléma harmadik fejezetbeli megtárgyalása után a hallgatói kapcsolatrendszerben gyökerező nevelésszociológiai magyarázatmodelleket vetettük össze. Az empirikus tapasztalatainkat összefoglaló rész a vizsgált felsőoktatási régió hallgatótársadalmának társadalmi összetételében majd egy évtized alatt bekövetkező változások áttekintésével indul, ezután a hallgatók akadémiai beágyazódásának mintázatait elemeztük strukturális és kulturális dimenziókban egyaránt. A hallgatói kapcsolatok alapképzés és mesterképzés között bekövetkező átalakulásának bemutatása után a hallgatói beágyazódásnak a felsőoktatási pályafutás eredményességére gyakorolt befolyásának mértékét igyekeztünk felbecsülni.

Munkánk értelmezési kereteinek kijelölése céljából elsőként a felsőoktatási intézményi közegben zajló, s közvetlenül a hallgatói kapcsolatokra ható legmarkánsabb változásokkal vetünk számot. Ezek elsősorban az intézményi funkciók megfogalmazásában, másodsorban az akadémiai közösség határmegvonásának szereplőktől, szituációtól és kontextustól függővé válásában valamint az oktatói és hallgatói státus megváltozásában gyökereznek.

A hallgatói szocializáció modellváltozásait vizsgálva amellett érvelünk, hogy a hallgatók felsőoktatási szocializációjáról szóló koncepciókat a felsőoktatás struktúraváltása miatt szükséges felülvizsgálni. Ebben a munkában segítségünkre volt a szocializációs elméletek érzékenységének finomodása. Néhány évtizeddel ezelőtt ugyanis a hallgatói szocializáció egyirányú és lineáris, rekonstrukciós modelljei határozták meg a téma szakirodalmának szemléletmódját. Mára ez tarthatatlanná vált, azonban a a változás felsőoktatásról való gondolkodás más kutatási területeibe, pl. az oktatáspolitika és az oktatásgazdaságtan szemléletmódjába nem épült be. A kiinduló modellekben a strukturalista-funkcionalista értelmezés szellemében a szocializáció azt jelentette, hogy a hallgató megtanul élni az intézmény által kínált és előírt keretek között. Ebben az értelemben a szocializáció végeredménye, hogy az újonc betagozódik a felsőoktatás világába, s magatartása kimeríti a hallgatótól elvárt szerepkört.

E megközelítés egyik jellemzője, hogy a szervezeti szerepelsajátítást döntően egyirányú folyamatként tételezi fel, hisz az újoncban a működő szervezeti normák, szankciók nyomása alatt alakul ki a kész hallgató. Az akadémiai szocializáció ezen aszimmetrikus felfogásának másik vonása időszakos jellege, vagyis hogy egy konkrét periódust feltételez, aminek lezárulása után már kész hallgatóról beszélünk, aki sikeresen szívja magába a tudást és képességeket, majd ezeket a tervezett módon és mértékben értékesíti a munkapiacon. A felsőoktatási mező makroszervezeti jelenségeit tanulmányozó szakirodalomban a hallgatói viselkedés modellezése még mindig ezt a sematikus és uniformizált képet alkalmazza, itt a hallgató csak mint termék kerül bemutatásra, s az akadémiai szocializáció lényegében egységes mintázatát tételezi fel.

Az akadémiai beilleszkedésre koncentráló modellnél szélesebb (aktív, kölcsönös) modell a csoportban való szociális tanulás jellegzetességeit kiterjeszti az egész hallgatói szocializációra. Az új belépő és a felsőoktatási szervezet többi tagja közötti interakciók révén a hallgatói kultúra társas konstrukciója folyamatos. Ebben a felfogásban egyéni módon és tartalommal zajlik a hallgatói szocializáció a felsőoktatás különböző intézményeiben és szintjein, vagy az egyes intézmények több színhelyén. Ezen értelmezés szerint nem kész elvárások mentén írható le a hallgatói szerep vagy a kampusz kultúrája, hanem közös alkotásként. Erős befolyásoló tényezőt képeznek a felsőoktatás anticipáló szocializációs fokozatában a hallgatót körülvevő lokális közösségek miliői, az életcélok és az életstílus környezeti változatai. A megsokszorozódó individuális szocializációs minták között a tőkékkel való rendelkezés alapján képződő struktúrák szerint jelentősen eltérő arculattal bíró változatok léteznek, amelyek a habitus közvetítésével a felsőoktatási mezőben is kitapinthatókká válnak.

Az egyén aktív és konstruktív részvétele, a hallgatói szocializáció folyamatjellege valamint a habitus és az intézményi hatások párbeszéde mellett a modellfejlődés lényeges új eleme az intézményen kívüli és belüli hatások összekapcsolódó és reflektált karakterének felismerése, ami elősegítette a korábbi szocializációs elméletek érzékenyebb újragondolását.

A nemzetközi szakirodalom következetesen kampuszok kultúrájáról beszél, abból indulva ki, hogy egy tartósan együtt élő, nemcsak hagyományokkal, ha-

nem folyamatos interakciókkal egybekötött, közös magatartási normákat kialakító társadalmi egység esetén beszélhetünk arról, hogy tartós vonásokkal leírható kultúrát tud létrehozni. Az ilyen közösség tagjai körében lényegében létrejön egy alapvető konszenzus az értékek, attitűdök, normák rendszere tekintetében, még akkor is, ha a bevallott és a követett értékek és normák között eltérés tapasztalható. A kampuszkultúra folyamatosságát a közös tevékenységekben való részvétel biztosítja. Az együttélést, a közös tevékenységet nemcsak a térbeli, hanem a tudományterületi összetartozás is támogatja a vizsgált felsőoktatási intézményekben, ahol eredményeink szerint az egyes hallgatók közösségei közös vonásokat mutatnak.

A hallgatók felsőoktatási pályafutása eredményességének értelmezése tekintetében nincs szakmai konszenzus, dimenzióinak és indikátorainak meghatározását nagy viták kísérik a nemzetközi szakirodalomban. Az európai oktatáspolitikusok körében csaknem egy évtizedes polémia folyik arról, hogy hogyan határozható meg a felsőoktatási tanulmányok eredményeképpen elérhető és elérendő hallgatói képességek és tulajdonságok összessége. Emellett az is kérdés, hogy ezek általánosan érvényesek-e vagy nemzeti, lokális és intézményi szinten definiálhatók. Míg az ókontinensen e kutatási törekvéseket elsősorban a nemzeti rendszerekben képesítést szerzett diplomás munkavállalók összehasonlítására való igény kényszeríti ki, addig a tengerentúli nevelésszociológus kutatók az intézmények hallgatói előmenetelre gyakorolt hatásának illetve hatékonyságának összevetését tartják a legfontosabbnak. A felsőoktatás elszámoltathatóságának kilencvenes években előtérbe kerülő ideája kapcsán fogalmazódott meg az igény, hogy adatszerűen kerüljön összegzésre, hogy mennyit lépnek előre a hallgatók a tanulmányi évek alatt. A kutatók a felsőoktatási intézmények által a hallgatói előmenetelhez hozzáadott érték alapján számolható valós összehasonlítást megbízhatóbbnak tartják, mint a torzító kiválósági rangsorokat.

Az eredményességről szóló viták folyamán a felsőoktatási tanulmányi eredménykoncepciók abban az irányban mozdultak el, hogy a szűkebb értelemben vett konkrét tudáselemeken, begyakorlott képességeken alapuló eredményfelfogás helyére a tanulási folyamat konstruktív, interpretatív és társas erőtérben ható koncepciója került. Ennek alapján az eredmény fogalma is a komplex, holisztikus emberképre támaszkodó és kontextusfüggő értelmezés irányába mozdult el.

Egyes kutatók a felsőoktatás egyházi hagyományaival magyarázzák annak a törekvésnek a búvópatakként való fel-felbukkanását, amelyet változó mértékben vállalnak fel az intézmények, s amelyben a hallgatók karakterének fejlődését is a felsőoktatási évek fontos céljának és eredményének tartják. A szekulárisabb – vagy a gazdasági-munkapiaci szempontokra koncentráló – felsőoktatás-felfogás elterjedésével ezek az elemek visszaszorultak, azonban az elmúlt évtizedben újra a középpontba került például a felelős állampolgári magatartás vagy az erkölcsi érettség mint a felsőoktatási eredményesség régi-új eredményességi dimenziója.

Az utóbbi évek vizsgálatai makacsul visszatérnek ahhoz a kérdéshez, hogy a különböző intézmények hogyan formálják a hallgatók attitűdjeit, értékrendjét, s az intézményekben szerzett tantermi vagy más tapasztalatok milyen befolyással bírnak rájuk. Ha összevetjük a hallgatók belépéskor meglevő státusmutatóit

és erőforrásait (demográfiai és társadalmi attribútumok) és a kilépéskori eredményüket, az intézmények között jelentős eltérés mutatkozik abban, hogy mennyire járulnak hozzá a hallgatók fejlődéséhez.

A kapcsolatok hallgatói eredményességre gyakorolt hatásával foglalkozó elméletek szerint a felsőoktatási intézmények nem különböző strukturális és infrastrukturális tényezők révén, hanem az általuk biztosított interakciós erőtér révén járulnak hozzá a hallgatói fejlődéshez. Ezen belül jelentős súlypont-eltolódás következett be egyrészt az informális, másrészt az intragenerációs hatóerők vizsgálatának irányába. A téma elméleteinek elemző összehasonlítása, s az ezekhez való viszonyulás során fogalmaztuk meg saját koncepciónkat. Astin és Tinto integráción alapuló elmélete a nem-tradicionális hallgatók első hullámának '80-as évekbeli felsőoktatásba áramlásának tapasztalatai alapján fogalmazódott meg. Egy hagyományosabb szocializáció-felfogásra és az intézményi társadalom némileg leegyszerűsített képére támaszkodva működött jól az alacsony státusúak felsőoktatási beilleszkedésének magyarázatára.

Astin és Tinto az eredményes cselekvés magyarázataként a hallgatóknak az intézmény társadalmába való integrációját kívánta modellezni. Átfogó modelljeikben a hallgatók formális és informális társas rendszerekkel való összekapcsolódását gondolták végig, s Tinto kifejezetten azt állította, hogy az ezekbe való kapcsolati integráltság olyan módon hat a teljesítményre, hogy a hallgató ennek révén eloldódik a felsőoktatás világából kifelé vonzó kötésektől, s a gyakori interakciók révén konformálódik a felsőoktatás befelé vonzó erőihez. A hallgató olyan mértékben integrálódik, amennyire képes osztozni a hallgatótársak normáiban, értékeiben, s amennyiben betartja az intézményi közösség vagy alközösség tartós formális és informális követelményeit.

Miközben az integráció növekszik vagy erős marad, a hallgatói elkötelezettség mind a személyes tanulmányi célok, mind az intézmény irányában nő, s ez jótékonyan hat a teljesítményre. Az integráció hiánya eltávolodáshoz, marginalizálódáshoz, lemorzsolódáshoz vezet. A tanulmányi és szociális integráció elmélete hosszú ideig az egyetlen domináns magyarázatnak számított a kérdésben, noha többen vitatkoztak vele részleteiben, de általában alkalmazhatónak látták. Az elmélet érvényességét mi is korlátozottnak látjuk, hiszen a hallgatói szocializációról szólva is rámutattunk, hogy nem feltételezhetjük, hogy az intézményekben kitapintható egy jól megragadható, ideális irányba ható közös kultúra, s a hallgatótársadalom sem alkot egy olyan egységes alakulatot, amelybe lépve univerzális hallgatói kultúrát sajátíthatna el az új belépő. Az elmélet felülvizsgálata alapján megállapítható, hogy az nem minden hallgatói csoportra érvényesíthető, mert a felsőoktatási expanzió újabb hullámaiban azok is megjelentek a felsőoktatás közelében, akik nemcsak a kemény társadalmi státusmutatók szempontjából térnek el a hagyományos hallgatóktól. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a kapcsolati integráltság csak bizonyos hallgatói csoport és meghatározott kampusz találkozása esetén válik teljesítményt támogató erővé.

A másik domináns elméleti modell Bourdieu-nek és követőinek interpretációja, melyben elsősorban a hallgatói habitus és az intézményi habitus összeilleszkedésével magyarázzák az egyén teljesítményét. Ez az elmélet azokon a pon-

tokon nem ad kellő magyarázatot, amikor a nem-tradicionális hallgatói csoportokon belül mutatkozó eredményesség-különbségekre keresünk választ. A habitus erősen összekapcsolódik a kemény társadalmi státusmutatókkal, így a hallgatók osztályokon, osztályfrakciókon belüli teljesítményének eltérései nem értelmezhetők ennek segítségével. Akár az ifjúság individualizálódásáról, (Zinnecker, 2006) akár a diszciplináris szocializációról (Huber, 1991) van szó, a szerzők nem távolodnak el messze a hallgatói osztálymeghatározottság paradigmájától. Coleman elméletét azért tartjuk alkalmazhatónak, mert miközben a hallgatói individuális döntéseknek nagy jelentőséget tulajdonít, a származási osztályhovatartozást fontosnak, de nem meghatározónak tartja a pályafutásban. Ezzel nyitva hagyja a lehetőséget arra, hogy a nem-tradicionális hallgatók közti teljesítménykülönbségek okát a személyes kapcsolathálók létezésében, összetételében, erősségében keressük. Nem egységes vagy domináns, kényszerítő intézményi közösségben és normarendszerben gondolkozik, hanem a szubkultúrák sokféleségére érzékenyebb kapcsolathálózati megközelítéssel él. Arra is felhívja a figyelmet, hogy a személyes kapcsolathálók által meghatározott mikrokörnyezetben a hallgatók erőforrásai nem egy irányba áramlanak, hanem kicserélődnek. Ez a dinamikus, kölcsönös erőforrás-átadás nemcsak életben tartja a kapcsolathálókat, hanem arra is magyarázatot ad, hogy a hallgatói értelmezések hogyan formálódnak a belépő tagok által. Mindeközben nem csupán az egyéni erőforrások kapnak hangsúlyt, hanem a hallgatói kapcsolathálók szerkezeti és tartalmi tulajdonságai, melyek módosítják az egyéni erőforrások alapján várható teljesítményt. Úgy véljük, hogy az ezekben a mikroközösségekben életre beszélt, megosztott értékek és normák befolyásolják igazán a hallgató teljesítményét.

A nem-tradicionális hallgatók. A hazai kutatók e hallgatótípus egyes szegmenseinek (roma/cigány, munka mellett tanuló, kismama stb. hallgatók) sajátosságait már vizsgálták, azonban korábban nem került sor ezek összehasonlítására. Értelmezésünk szerint ezen csoportok felsőoktatási sikere vagy kudarca jórészt kapcsolatrendszerük felől magyarázható. A felsőoktatás átstrukturálódásának eredményeképpen egyes régiók felsőoktatási intézményeiben megnövekedett a relatíve alacsonyabb státusú, kulturális tőkével gyengébben ellátott hallgatók aránya. Ezek a fiatalok az akadémiai értékek és normák plurális világában a korábbi hallgatói csoportoknál nehezebben tájékozódnak. Eddig azt feltételeztük, hogy főként társadalmi-gazdasági státusukból adódó hátrányaik vannak, például munkavállalásuk miatt nem tudják maradéktalanul kiaknázni az egyetem kínálta lehetőségeket. Eredményeink megerősítik azt, hogy a hallgatók erősen kapcsolódnak különböző külső értelmező közösségekhez, amelyek befolyásolják a felsőoktatási intézményük társas közegébe való beágyazódásukat, másrészt, amennyiben a külső közösségeik normái nem ösztönzik őket magas teljesítményre, erősen kiszolgáltatottak azoknak a nézeteknek, amelyek dekonstruálják a klasszikus akadémiai kultúrát.

A nem-tradicionális hallgatók kapcsolatainak irányait, lehetséges tulajdonságait, s az ezekben rejlő erőforrásokat az elméletek különbözőképp értelmezik, s vita folyik arról, hogy az átstrukturálódó felsőoktatásban milyen intézményi szintű hallgatói kompozíciók és egyéni szintű kontaktusok vezetnek ered-

ményre. Munkánkban e hallgatói csoportnak a sokszínűségét figyelembe véve gondoltuk át a kapcsolatok és eredményesség kérdését, s ennek felsőoktatás-pedagógiai nézeteinkre ható kihívásait. Eredményeink alapján megerősítettük a kapcsolathálók mentén mutatkozó különbségeket, egyes csoportok (pl. bejárók, szakközépiskolában érettségizettek) intézményen kívüli kapcsolathálója gyengíti, másoké (pl. vallási közösségekhez, nemzeti kisebbséghez tartozók) erősíti a klasszikus akadémiai értékekhez való kötődésüket.

A hallgatók akadémiai beágyazottsága. A hallgatók intézményi kapcsolatainak szisztematikus vizsgálatára bevezettük az akadémiai beágyazottság fogalmát. Nézetünk szerint a hallgatók felsőoktatásba lépése, tanulmányi orientációja, a normákról és a többletmunkáról vallott felfogása, biztonságérzete és eredményessége azoktól a kapcsolatoktól, diskurzusoktól függ, amelybe beágyazódnak. A beágyazottság eredetileg gazdaságszociológiából eredő fogalma Coleman társadalmi tőkekoncepciójának egyik fontos építőeleme. Azt a mértéket és minőséget jelenti, ahogy az egyén a személyes kapcsolathálóiba, illetve tágasabb társas kontextusába bekapcsolódik. A beágyazottság granovetteri koncepciójából kiindulva e fejezetben egyrészt a hallgatók személyes kapcsolatai (relációs beágyazottság), az őket körülvevő kapcsolathálók struktúrája (strukturális kontextus), a tevékenységrendszerük beágyazottsága, valamint a környezetükben domináns értékek és normák hatása (kulturális beágyazottság) képezte vizsgálatunk tárgyát.

A hallgatók relációs beágyazottságát több dimenzióban vizsgáltuk (inter- és intragenerációs kapcsolatok irányultsága, multiplexitása, belső és külső társas tevékenységek), s mindezeket úgy fogtuk fel, mint centrifugális vagy centripetális erők vektorait. Ennek alapján az alapképzésben különböző típusokat különítettünk el, melyeket kollegiális, diákközösségi, mikroközösségi és láthatatlan hallgatóknak neveztünk. a mesterképzésben pedig céhbeli, autonóm, diákközösségi és láthatatlan típusokat tapintottunk ki. Megfigyelhető, hogy az intragenerációs beágyazottság a hallgatói kontextusban domináns nézetek kedvezőbb befogadását segíti, ami azonban nem minden esetben közelít az akadémiai eszményhez.

Az individuális beágyazottsági szint leolvasható abból, hogy a hallgató mennyire azonosul a közvetlen intézményi környezet normáival, értékeivel, s mennyiben hajlik az intézményi közösség formális és informális elvárásaihoz való alkalmazkodásra. E megközelítés erényének azt tartjuk, hogy nem lineáris, teleologikus fejlődést tételez fel, hanem a számos korábbi és a jelenlegi párhuzamos szerepelvárás vonzásában szikrázóan feszültségteljes erőtérben való tájékozódást, kontextustól függő szituatív szerepmegvalósítást.

Hallgatói interpretációk. A különböző hallgatói csoportok tanulmányokkal kapcsolatos nézeteinek, elkötelezettségének alakulását magyarázó tényezők összehasonlításakor az intézményi értelmező közösség befolyása rendkívül erős. A célok, normák, magatartásminták környezetben uralkodó interpretációi nyomatékosabb hatással vannak a hallgatókra, mint az egyéni társadalmi státus és az intézményi környezet szülői iskolázottság szerinti kompozíciója. Az intézményen belüli értelmező közösségek hatását a hallgatói beágyazottság mértéke és minősége valamint az intézményen kívüli funkcionális közösséghez tartozás is jelentősen befolyásolja.

A tanulmányok céljaira vonatkozó legnépszerűbb interpretációk a diplomaszerzést egy magas presztízsű foglalkozási csoportba való bejutás eszközeként kezelő és a moratóriumkereső, a munkába állás elhalasztására, s a diákélet (értelmezésünk szerint a „nem felnőtt" élet) meghosszabbítására törekvő orientáció. A legkevésbé kedvelt a tudásszerző beállítottság. Kijelenthető, hogy a hallgatói közvélemény a vizsgált régió felsőoktatási intézményeiben az intellektuális fejlődés intrinsic célját nem a leghatékonyabban támogatja.

A hallgatói munkavégzés szabályaira vonatkozólag a legnagyobb hatással bíró közfelfogás az egoista normák mellett érvel. Ennek alapköve a felsőoktatási játékszabályoknak az aktuális szituációhoz és az egyéni célokhoz való haszonmaximalizáló igazítása, s ezzel a hallgatók a legtávolabb kerülnek a hagyományos akadémiai normáktól. A szelektív morálfelfogásra a gyakorlatias szempontok szerinti mérlegelés, a felsőoktatási szervezet öncélúnak értelmezett szabályainak felülvizsgálata, a tudásszerzés céljának elfogadása mellett az ezt támogató normarendszer kreatív alkalmazása jellemző. A szelektív morál támogatottsága erős az oktatói kapcsolatrendszerbe ágyazott hallgatók körében is, ami az oktatói karokban létező plurális morálfelfogás jelenlétére vall. A legritkább a normatisztelő alapállás, amely a manifeszt akadémiai normák „legyengített" változataként van jelen a hallgatótársadalomban.

Az értelmező közösség erős hatása mutatható ki abban a tekintetben, hogy a hallgató milyen és mekkora közösséget tekint megbízhatónak. Értelmezésünk szerint ez az arra vonatkozó vélekedést foglalja magába, hogy a célelérésre és az ehhez szükséges normákra vonatkozó egyéni koncepciókat várhatóan ki fogja támogatni, s ki akadályozni. Az erre vonatkozó egyéni vagy közösségi meggyőződések, hiedelmek, jóslatok összegződnek a hallgatói bizalommintázatokban. Bár az akadémiai szereplőkben jobban bíznak a hallgatók, figyelmeztető jel, hogy a közvetlen szereppartnerekbe vetett generalizált bizalom igen ritka jelenség. Megfigyelhető a bizalomszintnek a normákkal kapcsolatos közvélekedéssel való együttmozgása, a nagyobb hallgatói bizalomsugár növeli a normatisztelő felfogás kontextusbeli arányát.

Az extrakurrikuláris tevékenységekre való hajlandóság terén azt állapítottuk meg, hogy háromféle tevékenységcsoport jellemzi a hallgatókat: az oktatókkal együttműködő, intergenerációs kooperációra épülő különmunkák vállalása, az intragenerációs versengéssel együttjáró tevékenységek és a kapcsolati szempontból is közömbös, befektetés-minimalizáló magatartás. A hallgatói kontextus hatása ezen a téren is erős, nemcsak a beágyazottak, hanem a ösztönző normákkal jellemezhető külső kapcsolathálók tagjai elkötelezettebbek az átlagnál.

Az aszimmetrikus hatás több esetben igazolható, miszerint a kontextusban uralkodó normákra az alacsony státusúak közül azok a nem-tradicionális hallgatók érzékenyebbek, akiknek nincs az elkötelezett hallgatói munkavégzésre felhajtó erővel bíró kapcsolati védőhálójuk.

A magas státusú hallgatók és a magasan iskolázott szülőkkel jellemezhető kontextus szerepe a várakozással ellentétes. Ők azok, akik kevésbé bíznak az akadémiai szereplőkben, nem keresik olyan intenzíven az intergenerációs kooperációt extrakurrikuláris téren, sőt eredményesen dekonstruálják a hagyományos

akadémiai értékeket is. A magas iskolázottságú szülők gyermekeinek egyéni vagy kontextusszintű befolyása több esetben nem a tradicionális akadémiai ideál többgenerációs ismeretének jótéteményeit kanalizálja a heterogén hallgatói közösségbe, hanem a bizalmatlanság és a szkepticizmus, de legalábbis az akadémiai eszményekből való kiábrándulás szellemét táplálja.

Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy nem elsősorban a nem-tradicionális hallgatók aránynövekedése okozza a szemléletváltást a hallgatótársadalom kultúrájában, hanem a hagyományos és az újonnan érkező hallgatói csoportok egymásra hatása. A magasabb státusú hallgatók szemtelen könnyedsége, amit Bourdieu leírt, az akadémiai normákkal kapcsolatos szkepticizmusba, jólértesült cinizmusba hajlik át, ami erős visszhangra talál a másirányú kulturális beágyazottsággal nem rendelkező alacsonyabb státusú társak körében, s növeli a kiszolgáltatottságukat.

Az alap- és mesterképzésbe járó hallgatókat összehasonlítva a kapcsolati biográfiájukat tekintve markáns eltérésre derült fény. A különbség messze maga mögött hagyja a szülői iskolázottság szerinti csoportok közötti változásokat. Igen lényeges vizsgálati eredménynek tekintjük azt, hogy a mesterképzésbe bejutott hallgatók korábbi iskolai pályafutásuk során észlelt intergenerációs kapcsolatai alapvetően szélesebb körűek és sokszínűbbek, mint az alapképzésben tanulóké. Ez újra felhívta a figyelmet arra, hogy nem csupán a sokat vizsgált kulturális tőkeellátottság mentén szelektált a magasabb iskolai szintek társadalma, hanem más tőkeforrások, jelesül az iskolarendszerben különösen értékes kapcsolati formák terén is jelentős különbségek mutatkoznak a bejutó és a bejutást meg sem próbáló vagy sikertelenül kísérletező fiatalok között.

Eredményeinkből arra következtetünk, hogy a kontaktusok struktúrái szintén jelentős változáson mennek át az oktatási rendszer különböző szintjei között. A két képzési szint hallgatói közötti eltéréseket ezen a téren még jelentősebbnek találtuk. Ha összevetjük beágyazódástípusaikat, azt tapasztaljuk, hogy ennek mintázatai is jelentősen átstrukturálódtak. Az intergenerációs kapcsolattartást tapasztaló hallgatók köre igen nagy mértékben bővült, lényegében minden második hallgató gyakori és tartalmas kommunikációt tart fenn oktatóival, miközben az alapképzésben erre mindössze a hallgatók bő negyedének van lehetősége. Lényeges itt újra megjegyezni, hogy a fenti elemzések megerősítik azt a feltételezést, hogy a mesterképzésbe bejutó hallgatók azok, akiknek korábban is sokszínű és intenzív interakciókra nyílt lehetőségük.

A hallgatói kapcsolatok szerkezetének ezzel összefüggő, további új vonása a mesterképzésben, hogy a felsőoktatásban kizárólag intragenerációs kapcsolati erőtérben mozgó hallgatók aránya csökkent. Az alapképzésben a hallgatók majdnem kétharmada szélesebb diákközösségi vagy szűkebb, mikroközösségi körben, de döntően intragenerációs egymásrahatásként élte meg a felsőoktatási környezetet, vagyis lényegében hallgató nevelt hallgatót. A mesterképzésben az intragenerációs beágyazottsága határozottabb irányba mozdult, a beágyazottság mértéke, másrészt belső mintázatai is különböznek. A magasabb képzési szint hallgatóinál nemcsak az intellektuális homofilia erősödik, hanem a szolidaritás megnyilvánulásai is fontosabbá válnak, valamint a multiplex baráti kapcsolatok

aránya is jelentősen megnövekszik. Kiemelt figyelmet érdemel, hogy a hallgatók bő egyhetede mind az oktatói, mind a hallgatótársai számára jobbára láthatatlan marad, a mesterképzésben még gyakrabban (nem) találkoznak velük oktatóik és hallgatótársaik.

További jelentős eredményünk az, hogy megkérdőjeleztük a Tinto és Astin nevéhez köthető integráció-hipotézist, mely szerint a hallgató intézményhez kötődő tanulmányi és társas rendszerekhez fűződő kapcsolatai az ezekben közvetített kultúra tartalma és a tanulmányi pályafutás során kínált hasznosság tekintetében élesen eltérnek a hallgatói karriert kicsorbító, intézményen kívüli kapcsolatoktól. A különböző tradicionális és nem-tradicionális hallgatói csoportok magatartását megfigyelve ugyanis megállapítottuk, hogy a plurálissá alakult és lényegében a hallgatók konkrét kisebb-nagyobb intézményi közösségeiben konstruálódó akadémiai kultúra nem minden esetben kínál olyan értékeket, normákat, magatartásmintákat és közösségértelmezéseket, amelyek feltétel nélkül a többletteljesítmény és a továbbtanulás irányában hatnak. Ugyanakkor vannak olyan csoportok, akik intézményen kívüli kapcsolathálójukból profitálva nyernek olyan ösztönző erőt, amely a felsőoktatási előmenetelhez képes támogatást nyújtani, sőt, a hallgatói kontextusba kanalizálják ezt a kultúrát.

A mesterképzésben jelentősen megcsappant a hallgatói szervezetekbe és a közintézményekbe vetett hit, és megszaporodott a felsőoktatási tanulmányokat a felnőtté válási moratóriumaként értelmezők aránya. Előnyös változás, hogy az intergenerációs kontaktusok bővülése nyomán számottevően nőtt az akadémiai szereplőkbe, különösen az oktatókba vetett bizalom, mely nélkül, nézetünk szerint, az oktatás semmilyen szintjén nem érhetők el eredmények. Egyértelmű, hogy a felsőoktatás magasabb szintjén sem csökkent a hallgatói közvélemény és az intézményi társas kontextus valóságkonstruáló ereje, akár tanulmányi orientációról, akár morális ítéletek alkotásáról, tanulmányi vagy tudományos többletmunkára való elszántságról, illetve az oktatói-hallgatói közösségbe vetett bizalomról van szó, vagyis a hallgató legmarkánsabb értelmező kontextusa továbbra is a hallgatótársadalom őt körülvevő intézményi közege.

A különböző relációs beágyazottságú hallgatók kulturális beágyazottsága is különbségeket mutatott a két szint között. Az alapképzésben kitapintott intergenerációs beágyazottságú hallgatótípus a mesterképzésben kétféle irányban formálódott tovább. Mind a céhbeli, mind az autonóm intergenerációs kapcsolati beágyazottságú típus körében nagyon jelentősen nőtt a mesterképzésben a felsőoktatási éveket a felnőtté válás, a munkavállalás elhalasztására alkalmas tevékenységként való értelmezés népszerűsége, vagyis a kockázatkerülés, a bizonytalanság attitűdjét a teljesebb integráció nem enyhítette. Emellett ebben a két típusban, akik pedig rendszeresen kommunikálnak az oktatóikkal, jelentősen csökkent az a meggyőződés, hogy a felsőfokú tanulmányokkal jól jövedelmező és általános megbecsülésnek örvendő állást lehet szerezni. Ebből arra lehet következtetni, hogy az intézményi társadalmakban általános a szkepszis a célok tekintetében, s a felsőoktatás pályaszocializációs funkciója nem megfelelően működik. Az általános bizalom széttöredezésének mindkét típusban markáns jelei vannak (legerősebb a céhbelieknél), mivel a hallgatói szervezetekben

és a közintézményekben (a céhbelieknek még ráadásul az oktatókban is) megingott a bizalmuk. Ez a bizalomvesztés előrejelzi azt is, hogy mindkét esetben csökken a szelektív és a normatisztelő normafelfogás (az autonómnál mindkettő erősebben) híveinek aránya, és emellett, különböző mértékben, de nőtt az egoista (a céhbelieknél erősebben) felfogás iránti elkötelezettség. Az egoista nézetek szisztematikusan átszervezett szabályrendszerébe a tanulmányi munka szándékos elkerülése és a teljesítmény beazonosíthatóságára és hitelességére való törekvésekkel való szembenállás és a kredencializmus jellemző. További különbség a két intergenerációs beágyazottságú csoport esetében, hogy az autonómok körében csökkent a tanulási orientáció, és ennek folyományaként mindkét extrakurrikuláris tevékenységcsoportban való részvétel mértéke, miközben a céhbeli beágyazottságú hallgató megnövekedett elszántsággal dolgozik ezekben.

A láthatatlan hallgatók körében tovább csökkent a tanulás iránti vágy, azonban kétségbe vonhatatlanná vált az a meggyőződésük, hogy a felsőoktatás a mesterképzés alatt is jó hely arra, hogy kellemes körülmények között egy nagyon előnyös állás betöltéséhez szükséges jogosítványt szerezzen az ember. Ennek szellemében egy kissé gyarapodott az intragenerációs versengéssel járó extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételük. Habár az izoláltak a beágyazott típusoknál korábban is kevésbé bíztak a hallgatói szervezetekben, ez most tovább csökkent, s méginkább a közintézményekben való bizalmuk, azonban igen erőteljesen megnövekedett a bizalmuk az akadémiai szereplőkben. Valószínűleg ennek a bizalomnövekedésnek köszönhetően is csökkent a láthatatlan hallgatók egoista és szelektív normafelfogása, s növekedésnek indult a normatisztelő meggyőződés.

A hallgatói eredményesség vitáktól övezett, s csak nagyon körültekintően, bizonyos értéktételező premisszák elfogadása mellett konceptualizálható, valamint komplex módon operacionalizálható fogalom. Jelen munkánkban kiterjesztett, hosszútávú értelmezési tartománnyal rendelkező ereddményességi mutatók kialakítására törekedtünk. Alakulásának vizsgálatakor megállapítottuk, hogy a hallgató magával hozott (demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális) jellemzőin túl felsejlik egy olyan erőforrás-együttes, ami az egyetemi-főiskolai évek alatt szerzett társas tapasztalatok, az intézményben elérhető fő szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok révén áll elő. Úgy tűnik, ez alkalmas arra, hogy önálló és mérhető módon befolyásolja a hallgatói pályafutást. Az intézményi hatás egy jelentős szelete határozottan megragadható az inter- és intragenerációs beágyazottság befolyásának elemzése során. Feltűnő, hogy ezek a hatások nincsenek egymással harmóniában, az intergenerációs kapcsolati beágyazottság minden esetben erős pozitív hatással bír, míg az intragenerációs hálózati kötődés hatása nem konzekvensen pozitív. Az intézménybe való többszempontú beágyazottság kifejezetten támogató hatással bír, a kampuszhoz kötődő extrakurrikuláris és önkéntes tevékenység segíti az eredményességet, azonban a hallgatótársadalom világlátásában való osztozás különösen a mesterképzésben látszik visszahúzónak.

A többi változó hatásainak kiszűrése után egyértelműen és szignifikánsan ható erők az oktató-hallgató kapcsolat elsősorban informális oldalára irányították a figyelmet. Az oktatók irányában mutatkozó bizalomnak a többi köz- és egye-

temi szereplővel szemben tapasztalt előnye minden esetben kimutatható. A felsőoktató hatékonysága az általunk mentori hatásnak nevezett tekintetben tűnik még meghatározóbbnak. Ennek legmarkánsabb alkotóeleme a hallgató és az oktató kapcsolattartásának az a vonatkozása, melynek eredménye az a hallgatói percepció, hogy a személyes pályafutását legalább egy oktató figyelemmel kíséri. Vizsgálatunk a tantermi kapcsolattartással nem foglalkozott, azonban nyilvánvaló, hogy a felsőoktatók tantermi és tantermen kívüli szerepmegvalósításának alakulására és hatékonyságára a további kutatások során sokkal jobban oda kell figyelnünk.

A mesterképzésben az oktatók világlátásával kapcsolatos harmónia fontossága különösen akkor kiemelkedő, amikor a hallgatói kontextusban nem a magas teljesítményt támogató felfogás válik dominánssá, amire pedig a vizsgált felsőoktatási térségben számos példát találtunk. Az oktatói világlátás megismerésére azonban csak az oktató-hallgató interakciók bizonyos gyakorisága és mélysége esetén van lehetőség, s a harmónia kialakulása más, hatást gyakorló értelmező közösségek befolyásának függvényében inkább csak potenciális. A többi változóval összemérve is megerősíthető egyes intézményen kívüli közösségek önálló és pozitív hatása a hallgatók valóságkonstrukciójára. Ezek a nemzeti kisebbségi, a vallási és civil közösségekhez való tartozás, szórványosabban a kollégiumi kontextus, a tanulásorientált családi kapcsolatháló és a szoros baráti szövetség. A kisebbségi és a vallási valamint civil közösségekhez tartozás felsőoktatási tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása további finomabb, terepközeli megközelítést alkalmazó kutatásokat, kiemelt figyelmet igényel.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak az akadémiai közösség kultúrájába való beágyazottsága a kapcsolathálózati integráltsággal párhuzamosan alakul. A jobban beágyazott hallgató közelebb kerül az intézményi egységben domináns pozícióban levő hallgatói beállítódáshoz, s ennek hatása erősebb, mint a szülői kulturális tőke befolyását magán viselő kompozícióé. Megállapítottuk, hogy miközben a felsőoktatási tantervek nemzeti és nemzetközi szinten is fokozatosan egyre sztenderdizáltabbá és összehasonlíthatóbbá válnak, s másik irányból az intézmények részéről vonzó s attraktivitásban egymásra licitáló tervezetek kerülnek az akkreditációs bizottságok elé, ezalatt a hallgatók elsősorban a hallgatótársadalomban domináns értékeket, normákat és közösségértelmezést (orientációk, moráltípusok, bizalmi határok, extrakurrikuláris tevékenységek) sajátítják el egymástól. Az eredményesebbek az oktatókkal való kontaktus, a mentori figyelem, a pályafutás „éltető kapcsolatainak" tapasztalatát is megszerzik, vagy az intézményen kívüli, s a tradicionális akadémiai értékekkel rokon értelmező közösségből hoznak magukkal muníciót. Meggyőződésünk, hogy a felsőoktatásnak ezúton működő rejtett tantervei messzebb ható befolyást gyakorolnak a hallgatókra, mint a képzés manifeszt tartalmai.

Munkánk legfontosabb elméleti eredményeinek azt tartjuk, hogy a felsőoktatás-kutatásban forgalomban levő hallgatóképek mellett a tárgyalt fiatalokról a nemzetközi és a hazai nevelésszociológia fogalmaihoz és kérdésfelvetéséhez illeszkedő önálló képet alkottunk. Emellett a hallgatói szocializáció modelljeit áttekintve, s ezek elemeiből építkezve az átstrukturálódó felsőoktatás világában érvényes szocializáció-értelmezést jelenítettünk meg. A hallgatói szocializációs

modellek, a kampusz-hatás kutatások és a társadalmi tőke elmélete segítségével felhívtuk a figyelmet a hallgatói kapcsolathálók tanulmányi pályafutást befolyásoló hatására.

Módszertani tekintetben lényeges eredménynek mondható, hogy a felsőoktatás-kutatásban honos rendszerszintű, ritkábban intézményszintű vagy individuális szintű elemzés helyett arra törekedtünk, hogy a hallgatókat társas kontextusukban vizsgáljuk meg. Megalkottuk a hallgatók relációs beágyazottságának típusait, megjelenítettük a hallgatói értelmező közösségben létrejövő alternatív interpretációkat a felsőoktatási tanulmányok céljáról, a tanulmányi és extrakurrikuláris munkával kapcsolatos elvárásokról és normákról valamint a bizalom köreiről. A hallgatók fontos attribútumai közé felvettük a beágyazottság szerinti és a tradicionális hallgatói ideáltól eltérő vonásokat, amelyek a korábbi elemzésekből kimaradtak vagy nem kaptak elég hangsúlyt, s rámutattunk a nem-tradicionális hallgatói csoportok jelenlétére és sokféleségére. Elemzéseink során az oktatáspolitika és a felsőoktatás-pedagógia számára is fogalmaztunk meg következtetéseket.

Elemzésünkben a felsőoktatási társas környezetre mint az intézményi kultúra igen befolyásos és messzeható elemére tekintettünk. Ennek fontos dimenziója az, hogy milyen a hallgatók relációs, strukturális és kulturális beágyazottsága. Ez az intézményi kultúra olyan meghatározó vonása, amelynek viszonylag kevés figyelmet szentel a hazai oktatáskutatás, noha – véleményünk szerint – az intézményi politikák alakítása szempontjából elengedhetetlen lenne ezek karakterét és összefüggésrendszerét megismerni.

Úgy véljük, eredményeink jelentősége túlmutat egy konkrét felsőoktatási térség intézményeiben tanuló hallgatótársadalom tagjainak külső és belső inter- és intragenerációs kapcsolathálóiba való beágyazottságának kérdésén, valamint ennek a tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatására vonatkozó modellek ellenőrzésén. Szándékunk szerint munkánkkal olyan elemzési szempontot sikerül a szakmai diskurzus számára felkínálni, ami alapvetően új dimenzióval gazdagítja a felsőoktatással foglalkozó szakirodalomban a hallgatókról s az intézményi közegekről uralkodó nézeteket. Mind az oktatáspolitikai, mind a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat szempontjából megfontolandó, hogy a magas hozzáadott értékű felsőoktatási intézmények okosan gazdálkodnak a hallgató kapcsolatrendszerével és az elsődleges tanulmányi kötelezettségeire jutón túli plusz idejével. Az intézményi szintű társas kapcsolatok, a hallgatói aktivitásra épülő egyéni feladatok, a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétele, az azonnali visszacsatolásokra alkalmat adó oktató-hallgatói viszony, a hallgatók személyként való kezelése hozza létre a különböző hallgatók számára egyaránt kedvező támogató tanulmányi környezetet.

Hivatkozott irodalom

Adam, Stephen (2006): An Introduction to learning outcomes: a consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In: Froment, Eric–Kohler, Jürgen (eds.): *EUA Bologna Handbook.* Berlin: Raabe Verlag, B. 2.3–1.

Adams, Matthew (2006): Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity. *Sociology,* 40. 3:511–528.

Albert Fruzsina–Dávid Beáta (2007): *Embert barátjáról. A barátság szociológiája.* Budapest: Századvég.

Altbach, Philip G. (2000): Research and Training in Higher Education: The State of the Art. In: Altbach, Philip G.–Engberg, David (eds.): *Higher education: A worldwide inventory of centers and programs.* Boston: CIHE, 1–25.

Altbach, Philip G. (2009): Introduction. In: Ludeman, Roger B.–Osfield, Kenneth J. (eds.): *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundation Issues and Best Practices.* International Association of Student Affairs and Services (IASAS) XIII–XIV.

Amaral, Alberto (2008) The emergence of neo-liberalism and the alteration of evaluation systems' objectives. In: *Innovation and Quality in the University,* 529–581.

Ambrózy Áron–Katona Krisztián–Rosta Gergely (2005): 30 kilométer – sok vagy kevés? *Educatio,* 14. 3:573–589.

Angelusz Róbert–Tardos Róbert (1991): *Társadalmak rejtett hálózata.* Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet.

Arcidiacono, Peter–Nicholson, Sean (2005): Peer effects in medical school. *Journal of Public Economic,* 89. 2–3:327–350.

Astin, Alexander W. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel,* 25:297–308.

Astin, Alexander W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Astin, Alexander W.–Astin, Helen S.–Lindholm, Jennifer A. (2003): Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development,* 30. 1:41–61.

Austin, Ann E. (2002): Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. The Journal of Higher Education, 73, 1:94–122.

Aszódi-Angyal Andrea (2007): Bölcsész hallgatók pályaidentitásának vizsgálata. In: Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon.* Budapest: FETA Könyvek, 2. 103–121.

Ayalon, Hanna–Yogev, Abraham (2006): Stratification and diversity in the expanded system of higher education in Israel. *Higher Education Policy,* 19. 2:187–203.

Balogh István–Karácsony András (2000): *Német társadalomelméletek.* Budapest: Balassi.

Banta, Trudy. W.–Pike, G. R. (2007): Revisiting the blind alley of value-added. *Assessment Update,* 19. 1:1–15.

Barakonyi Károly (2006): EFT kompatibilis mesterszakok. *Iskolakultúra,* 8. 3:90–109.

Barakonyi Károly (2009): Egyetemi mítoszok. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára.* Debrecen: Csokonai, 239–256.

Barta Szilvia (2010a): Alap- és mesterképzéses hallgatók akadémiai viselkedéshez való hozzáállása a Partiumban. In: Kozma Tamás–Ceglédi Timea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete.* Debrecen: CHERD-Hungary, 120–128.

Barta Szilvia (2010b): Students' moral awareness and religious practice – The outcomes of an interregional research. In: Pusztai Gabriella (ed.): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe.* Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 285–301.

Bargel, Tino–Ramm, Monika–Multrus, Frank (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.* Bonn–Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bargel, Tino–Multrus, Frank–Ramm, Monika–Bargel, Holger (2009): *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre.* Bonn–Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bartholomae, David (1985): Inventing the University. (http://firstyearwriting.wikispaces.com/file/view/Inventing+the+University.pdf. 2010. 02. 25.)

Bauman, Zygmunt (1999): Turisták és vagabundok. A posztmodern kor hősei és áldozatai. *Magyar Lettre Internationale,* 9. 35:9–33.

Bauman, Zygmunt (2005): A munkaetikától a fogyasztás esztétikájáig. *Replika,* 15. 51–52:221–237.

Bean, John P. (2005): Nine Themes of College Student Retention. In: Seidman, Alan (ed.): *College student retention: formula for student succes.* Westpont: Praeger Publishers, 215–245.

Bean, John P.–Bradley R. K. (1986): Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education,* 57. 4:393–412.

Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines.* Bristol: Open University Press.

Beck, Ulrich (2008): *Világkockázat-társadalom. Az elveszett biztonság nyomában.* Szeged: Belvedere.

Beck, Ulrich (2009): *A munka szép új világa.* Szeged: Belvedere.

Becker, Gary (1997): Az emberi tőke szerepe a társadalmi mobilitásban. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták.* Budapest: Aula, 35–76.

Benjamin, Roger–Hersh, Richard H. (2002): Measuring the difference that college makes. *Peer Review,* 4. 2–3:7–10.

Benson, Janel E. (2007): Make New Friends but Keep the Old: Peers and the Transition to College. In: Owens, Timothy Joseph–Suitor, Jaclynn Jill: *Interpersonal relations across the life course. Advences In Life Course Research 12.* Oxford: Elsevier. 309–334.

Berács József–Hrubos Ildikó–Temesi József [szerk.] (2009): *Magyar Felsőoktatás 2008.* NFKK Füzetek 1. Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.

Berde Éva (2000): *Óvatosan* a diplomás pályakövetés elvárásaival! *Educatio,* 18. 3:448–459.

Berger, John P. (2000): Optimizing Capital Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence. In: Braxton, John M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle.* Nashville: Vanderbilt University Press. 95–124.

Berger, Joseph B. (1997): Students' Sense of Community in Residence Halls, Social Integration, and First-Year Persistence. *Journal of College Student Development,* 38. 5:441–452.

Berger, Joseph B.–Milem, Jeffrey F. (1999): The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education,* 40. 6:641–664.

Berger, Joseph B.–Milem, Jeffrey F. (2000): Orgazinational behavior in Higher Education and Student Outcomes. In: Smart, John C. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume XV.* Bronx: Agathon Press, 268–338.

Berger, Peter. L. (1999): The Desecularization of the World – A Global Overview. In: Berger, Peter L. (ed.): *The desecularization of the world: resurgent religion and world politics.* Washington: Ethics and Public Policy Center, 1–19.

Berger, Peter L.–Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi konstrukciója.* Budapest: Jószöveg Kiadó.

Bernstein, Basil (1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In: Ferge Zsuzsa–Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Budapest: KJK, 123–153.

Bessenyei István Az unalom lázadása: digitális nemzedék az egyetemen. In: Dobó István–Perjés István–Temesi József (szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések.* (NFKK Füzetek 5.) Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 40–48.

Biggs, John (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does.* Buckingham: Open University Press.

Blau, Peter M.–Duncan, Otis Dudley (1998): A rétegződés folyamata. In: Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések.* Budapest: Új Mandátum., 130–141.

Blevins-Knabe, Belinda (2006): The ethics of dual relationships in higher education. In: Barrow, Robin–Keeney, Patrick: *Academic Ethics.* London: Ashgate. 457–473.

Bloch, Roland (2008): Researching study reforms and students. *Reflecting Education,* 4. 2:39–50.

Boudon, Raymond (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete.* Budapest: OKKER, 406–417.

Bourdieu, Pierre (1978): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: Uő.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest: Gondolat, 7–70.

Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus.* Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei.* Budapest: Új Mandátum, 156–178.

Bourdieu, Pierre–Passeron, Jean Claude (1977): *Reproduction in education, society and culture.* London: Sage.

Braxton, John. M.–Sullivan, Anna. V.–Johnson, Jr., Robert. M. (1997): Appraising Tinto's theory of college student departure. In: Smart, J. C. (ed.): *Higher education: Handbook of theory and research. Volume XII.* New York: Agathon Press, 107–164.

Brezinka, Wolfgang (1994): *Socialization and Education: Essays In Conceptual Criticism.* Westport: Greenwood Press.

Brundsen, Vivenne–Davis, Mark–Shevlin, Mark–Bracken, Maeve (2000): Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education,* 24. 3:301–310.

Bryk, Anthony S.–Lee, Valerie E.–Holland, Peter B. (1992): *Catholic Schools and the Common Good.* Cambridge: Harvard University Press.

Bryk, Anthony S.–Schneider, Barbara (2002): *Trust in Schools: a core resource for improvement.* New York: Russel Sage Foundation.

Bryson, Colin–Hand, Len (2007): The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Teaching and Education International,* 44. 4:349–362.

Burr, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism.* London: Routledge.

Burt, Ronald S. (2000): The network structure of social capital. *Research in Organisational Behavior,* 22:345–423.

Camara, Wayne J.–Kimmel, Ernest W. [eds.] (2005): *Choosing students. Higher education admissions tools for the 21st century.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Carini, Robert M.–Kuh, George D.–Klein, Stephen P. (2006): Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education,* 47. 1:1–32.

Carrell, Scott E.–Malmstrom, Frederick–West, James E. (2008): Peer Effects in Academic Cheating. *Journal of Human Resources,* 18. 1:173–207.
Castro, Claudio de Moura–Levy, Daniel C. (2001): Four Functions of Higher Education. *International Higher Education,* 23. 2:5.
Ceglédi Tímea (2009): Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen. *Educatio,* 4. 17:597–604.
Ceglédi Tímea (2011): *Hagyományok, küldetések, változások. Szakkollégiumi modellek régen és ma.* Magyar Pedagógia (megjelenés alatt).
Chen, Tse-Mei–Barnett, George A. (2000): Research of international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education,* 39. 4:435–453.
Chickering, Arthur W. [ed.] (1981): *The Modern American College.* San Francisco: Jossey-Bass.
Chickering, Arthur W.–Kytle, Jackson (1999): The collegiate ideal in the twenty-first century. *New Directions for Higher Education,* 105. 1:109–120.
Clark, Burton R. (1960): The „Cooling-Out" Function in Higher Education. *The American Journal of Sociology,* 65. 6:569–576.
Clark, Burton R. (1972): Organisational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quaterly,* 17. 2:178–184.
Clark, Burton R. (1983): A felsőoktatási rendszer. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete.* Budapest: Okker, 92–150.
Clark, Burton R. (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds.* Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
Clark, Burton R.–Trow, Martin (1966): The Organizational Context. In: Newcombe, Theodore M.–Wilson, Everett K. (eds.): *College Peer Groups.* Chicago: Aldine. 17–70.
Cohen, Anthony P. (2001): *The Symbolic Construction of Community.* London–New York: Routledge.
Coleman, James S. (1961): *The Adolescens Society.* New York: The Free Press of Glencoe.
Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology,* 94. 1:95–120.
Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory.* Cambridge: Harvard University Press.
Coleman, James S.–Hoffer, Thomas (1987): *Public and private high schools. The impact of communities.* New York: Basic Books.
Corten, Rense–Dronkers, Jaap (2006): School Achievement of Pupils from the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Privat, Government-Independent Schools: A cross-national test of of the Coleman-Hoffer thesis. *Educationel Research and Evaluation,* 12. 2:179–208.
Czakó Andrea–Forgó Melinda–Salát Magdolna (2008): *Felmérés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen diplomát szerzők körében.* Budapest: ELTE.
Csohány János (1988): A korszakváltások évszázada. Barcza József (szerk.) *A Debreceni Református Kollégium története.* Budapest: A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 192–300.
Dávid János (2010): Foglalkoztathatóság és felsőoktatás: a megvalósítás feszültségpontjai. *Educatio,* 18. 3:433–447.
Demaris, Mychalin–Kritsonis, William (2008): The clasroom. Exploring its Effects on Student Persistence and Satisfaction. *Focus on Colleges, Universities and Schools,* 2. 1:1–9.
Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio,* 16. 2:53–62.
Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio,* 18. 3:361–369.
DiMaggio, Paul (2007): Comment on John Goldthorpe. *Sociologica. Italian Journal of Sociology,* 2. (http:// www.sociologica.mulino.it./main/index).

DiMaggio, Paul–Mohr, John (1985): Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Budapest: Aula, 207–214.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (1986): How to measure university environment? Methodological implications and some empirical findings. *Higher Education,* 15. 5:475–495.

Durkheim, Émile (1980): *Nevelés és szociológia.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Dusa Ágnes (2009): A vallás mint csoportképző tényező. *Kultúra és Közösség,* 13. 3–4:43–51.

Dusa Ágnes–Sőrés Anett (2010): Formális és informális csoportok a Debreceni Egyetemen. In: Kozma Tamás–Ceglédi Timea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete.* Debrecen: CHERD Hungary. 105–113.

Endo, Jean J. – Harpel, Richard L. (1982): The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education,* 16. 2:115–138.

Engler Ágnes (2010): A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra,* 13. 10:28–37.

Engler, Steffani (2006): Studentische Lebensstile und Geschlecht. In: Bremer, Helmut–Lange-Vester, Andrea (eds.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: die gesellschaftlichen.* Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften, 169–186.

Erős Péter (2010): A magyarországi szakkollégiumok 2007–ben. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.* Debrecen: CHERD-H. 210–215.

Fábri István (2009): A magyarországi központi diplomás pályakövetés empirikus programja. *Felsőoktatási Műhely,* 3:13–26., 61–74.

Fábri István (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely Füzetek,* 1:9–28.

Fehérvári Anikó–Liskó Ilona (1998): *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Feldman, Kenneth A.–Newcomb, Theodore M. (1969): *The impact of college on students.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti eredményesség és felsőfokú intézményválasztási motivációk. In: *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban.* Debrecen: CHERD-Hungary. 52–58.

Fényes Hajnalka–Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle,* 16. 1:40–60.

Fényes Hajnalka–Verdes Emese (1999): Döntés preferálással, felvételi vizsgák a felsőoktatásban 1967 és 89 között Magyarországon. *Szociológiai Szemle,* 9. 2:58–76.

Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. Debrecen: Debrecen University Press.

Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7. 2:117–140.

Fish, Stanley (1980): *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Harvard University Press

Fónai Mihály (1999): Értelmiségi szerepfelfogások a posztkommunista átmenetben. In: Püski L. Tímár Lajos–Valuch Tibor (szerk.): Politika, gazdaság és társadalom a XX. századi magyar történelemben. Debrecen: KLTE, 173–185.

Forray R. Katalin (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio,* 12. 2:253–264.

Forray R. Katalin–Kozma Tamás (2008): *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában*. Az OTKA 47335 sz. kutatás zárótanulmánya. (http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf).

Foster, Gigi (2006): It's Not your Peers, and It's Not your Friends: Some progress toward understanding the educational peer effect mechanism. *Journal of Public Economics,* 90. 8–9:1455–1475.

Gábor Kálmán (1995): Az egyetemisták életstílusa és politikai cselekvési mintái. *Educatio,* 4. 4:732–742.

Gábor Kálmán (2002): A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In: Szabó Andrea–Bauer Béla–Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok 1.* Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 23–40.

Gábor Kálmán–Szemerszki Mariann–Tomasz Gábor [szerk.] (2006): *A kétciklusú képzés kezdetei.* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. (Felsőoktatás és munkaerőpiac).

Gaff, Jerry G.–Gaff, Sally S. (1981): Student-faculty relationships. In: Chickering, Arthur W.–Associates (eds.): *The modern American college.* San Francisco: Jossey-Bass, 642–656.

Gál Éva (2009): Kocsmák és szórakozóhelyek. *Kultúra és Közösség,* 13. 3–4:27–43.

Geertz, Clifford (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Geerz, Clifford: *Az értelmezés hatalma.* Budapest: Osiris, 194–226.

Geiger, Roger L. (1999): The ten generations of american higher education. In: Altbach, Philip G.–Berdahl, Robert O.–Gumport, Patricia J. (eds.): *American Higher Education in the twenty first century: Social, political, ad economic challenges.* Baltimore: John Hopkins University Press, 38–69.

Gensch, Kristina–Sandfuchs, Gabriele (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung,* 2. 29:6–37.

Gersick, Connie J. G.–Bartunek, Jeanne M.–Dutton, Jeanne (2000): Learning from Academic: the Importance of Relationships in Professional Life. *Academy of Management Journal,* 43. 6:1026–1044.

Giczi Johanna–Sík Endre (2009): Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés. In: Tóth I. György (szerk.): *Társadalmi jelentés.* Budapest: TÁRKI, 65–83.

Goethals, George R. (2001): *Peer effects, gender, and intellectual performance among students at a highly selective college: a social comparison of abilities analysis.* (http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-61.pdf 2010. 01. 20.)

Golde, Chris M. (2005): The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons From Four Departments. *Journal of Higher Education,* 76. 6:669–700.

Goldthorpe, John–Erikson, Robert (2002): Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives,* 16. 3:31–44.

Granovetter, Mark (1982): A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert–Tardos Róbert (1991): *Társadalmak rejtett hálózata.* Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet, 371–400.

Granovetter, Mark (1994): A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: Aula, 61–78.

Green, Thomas (1980): Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete.* (Szöveggyűjtemény). Budapest: OKKER, 12–46.

Greenbank, Paul (2009): Re-evaluating the role of social capital in the career decision-making behaviour of working-class students. *Research in Post-Compulsory Educatio,* 14. 2:157–170.

Greenbank, Paul–Hepworth, Sue (2008): *Working Class Students and the Career Decision-making Process: a qualitative study.* Report for the Higher Education Careers Service Unit (HECSU). Manchester: Edge Hill University.

Güntert, Manuel (2008): *Hierarchien in Studentencliquen.* PhD Dissertation. (www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2008/6070/ 2009. 11. 23.)

Gupton, Jarret T.–Castelo-Rodrigez, Cristina.–Martinez, David A.–Quintanar, Imelda (2009): Creating pipeline to engage low income, first generation college students. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education.* New York-London: Routledge, 243–261.

Halász Gábor (2010): Organisational Change and Development in Higher Education. In: Huisman, Jeroen–Pausits Attila (eds.): *Higher Education Management and Development*. Münster: Waxmann, 51–65.

Hammack, Floyd M. (2002): Higher Education. In: Levinson, David L. (ed.): *Education and Sociology.* New York–London: Routledge Falmer, 321–329.

Hannan, Michael T. (2005): Ecologies of organizations: Diversity and identity. *Journal of Economic Perspectives,* 19. 1:51–70.

Hámori Ádám (2008): *Református fiatalok értékvilága és közéleti attitűdjei.* Kommentár 1. 31–42.

Hanushek, Eric A.–Kain, John F.–Markham, Jacob M.–Rivkin, Steven G. (2003): Does Peer Ability Affect Student Achievement? *Journal of Applied Econometrics,* 18. 5:527–544.

Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. [eds.] (2009): *Student Engagement in Higher Education*. New York–London: Routledge.

Harris, Frank–Lester, Jaime (2009): Development among Undergraduate Women and Men. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education.* New York–London: Routledge, 99–117.

Hatos Adrián–Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka (2010): Are factors of social capital able to modify social reproduction effects? *Studia Universitatis Babes-Bolyai Sociologia,* 3:89–117.

Hermanowicz, Joseph C. (2005): Classifying universities and their departments: A social world perspective. *Journal of Higher Education,* 76. 1:26–55.

Hetesi Erzsébet–Kürtösi Zsófia (2009): A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: Hetesi Erzsébet–Majó Zoltán–Lukovics Miklós (szerk.) *A szolgáltatások világa.* Szeged: JATE Press, 168–185.

Heuser, Brian L. (2007): Academic social cohesion within higher education. *Prospects,* 37. 3:293–303.

Híves Tamás (2006): Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekben. In: Berde Éva–Czenky Klára–Györgyi Zoltán: *Diplomával a munkaerőpiacon.* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, 73–87.

Hockings, Christine–Cooke, Sandra–Bowl, Marion (2007): Academic engagement within widening participation context 3D analysis. *Teaching in Higher Education,* 12. 5–6:721–733.

Holland, John L.–Rayman, Jack R. (1986): The Self-Directed Search. In: Walsh, W. Bruce–Osipow, Samuel H. (ed.): *Advances in Vocational Psychology. Volume 1. The Assessment of Interests.* Hilsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 55–81.

Horváth Tünde (2007): Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In: Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. Budapest: FETA Könyvek 2. 137–153.

Hrubos Ildikó (2006): *Az esélyegyenlőtlenségek jövője az Európai Felsőoktatási Térségben.* Andorka Rudolf születésének 75. évfordulója alkalmából rendezett emlékkonferencia. 2006. 10. 9–10., Budapest. (http://www.ifjusagsegito.hu/belvedere/tan/hrubos_eselyegyenlotlensegek_jovoje_eu-ban.pdf 2010. 07. 07.)

Hrubos Ildikó (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio,* 16. 3:353–365.

Hrubos Ildikó (2009): Az értékekről. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára.* Debrecen: Csokonai, 229–239.

Huber, Ludvig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus–Ulich, Dieter (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim–Basel: Beltz Verlag S., 417–441.

Hu, Shouping–Kuh, George D. (2003): Diversity Experiences and College Student Learning & Personal Development. *Journal of College Student Development,* 44. 3:320–334.

Hurrelmann, Klaus–Ulich Dieter [eds.] (2001): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag S.

Hurtado, Sylvia (2001): Linking Diversity and Educational Purpose: How Diversity Affects the Classroom Environment and Student Development. In: Orfield, Gary (ed.): *Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action.* Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 187–204.

Hurtado, Sylvia (2007): The Study of College Impact. In: Gumport, Patricia J. (ed.): *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 94–113.

Huszár Tibor (1978): Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások. Budapest: Kossuth.

Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.

Jaeger, Audrey J.–Eagan, M. Kevin (2009): Unintended consequences: examining the effect of part-time faculty members on associate's degree completion. *Community College Review,* 36. 3:167–194.

Jencks, Cristopher–Riesman, David (2002 [1968]): *The Academic Revolution.* New York: Doubleday.

Jencks, Christopher (2002): Introduction. In: Jencks, Christopher–Riesman, David: *The Academic Revolution.* New York: Doubleday ix–xix.

Jewell, Joseph O.–Allen, Walter R. (2002): Historically Black Colleges. In: Levinson, David L. (ed.): *Education and Sociology.* New York–London: Routledge Falmer, 359–365.

Kadushin, C. (2004): Too much investment in social capital? *Social Networks,* 26. 1:75–90.

Kálmán C. György (2001): *Az értelmező közösségek elmélete.* Budapest: Balassi.

Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása.* PhD értekezés.

Kapocska Ildikó (2010): *Az ifjúsági csoportok mint az extrakurrikuláris aktivitás terei.* Kézirat. Debreceni Egyetem Kiss Árpád Gyűjtemény Könyvtára.

Karády Viktor (2006): Egy ellenmodell: a napóleoni „francia egyetem" és utóélete. *Educatio,* 4:684–702.

Kardos Katalin (2010): Szakkollégium, felekezeti szakkollégium. A tehetség kibontakozásának eltérő útjai. *Képzés és Gyakorlat* (megjelenés alatt).

Karelis, Charles (2004): The Used Car Dealership and the Church: On Resolving the Identity of the University. In: Odin, Jaishree Kak–Manicas, Peter T. (eds.): *Globalization and Higher Education.* University of Hawai'i Press, 111–116.

Kaufman, Peter–Feldman, Kenneth A. (2004): Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education,* 45. 5:463–496.

Kemény István (1995): Pierre Bourdieu. *Educatio*, 3. 4:751–758.

Kézdy Anikó (2007): Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében. In: Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon.* Budapest: FETA Könyvek 2. 49–69.

Kim, Doo Hwan–Schneider, Barbara (2005): Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces,* 84. 2:1181–1206.

Kiss Gabriella (2008): The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In: Pusztai Gabriella (szerk.): Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 91–105.

Kiss István (2007): A pályaorientációs tanácsadás tapasztalatai a felsőoktatási rendszerbe készülő diákok számára. In: Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon.* Budapest: FETA Könyvek 2. 187–205.

Klatt, Heinz-Joachim (2006): Political correctness as an academic discipline. In: Barrow, Robin–Keeney, Patrick (eds.): *Academic Ethics.* London: Ashgate, 36–45.

Klein, Stephen P.–Kuh, George D.–Chun, Marc–Hamilton, Laura S.–Shavelson, Richard J. (2005): An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Journal of Higher Education,* 46. 3:251–276.

Kolosi Tamás (2000): *A terhes babapiskóta. A rendszerváltás társadalomszerkezete.* Budapest: Osiris.

Kopp Mária (2008): *Magyar lelkiállapot.* Budapest: Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió.

Koucký, Jan–Bartušek, Aleš–Kovařovic, Jan (2010): *Who gets a degree?* Access to tertiary education in Europe 1950–2009. Prague: Charles University, Education ducation Policy Centre.

Kozma Tamás (1993): A Professzorok háza. *Educatio,* 2. 3:433–442.

Kozma Tamás (2002a): Homo academicus. *Educatio,* 11. 2, 313–316.

Kozma Tamás (2002b): *Regionális egyetem. Kutatás közben 233.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája.* Budapest: Új Mandátum.

Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum.

Kozma Tamás (2010): Expanzió. (Mérleg 2006–2010) *Educatio,* 19. 1:7–18.

Kozma Tamás–Pusztai Gabriella (2005): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényei összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér–Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Műszaki, 423–453.

Kozma Tamás–Ceglédi Tímea szerk. (2010): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD-H.

Kováts Gergely (2009): Határon – a doktoranduszok és a doktor képzés Magyarországon. In: Kocsis Miklós–Kucsera Tamás Gergely–Szabó Anita (szerk): *A doktori képzés Magyarországon a doktoranduszok szemével.* Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége, 24–56.

Kuh, George D. (1995): Cultivating „high stakes" student culture research. *Research in Higher Education,* 36. 5:563–576.

Kuh, George. D.–Whitt, Elisabeth J. (1988): *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities.* ASHE-ERIC Higher Education Research Report 1. Washington: Association for the Study of Higher Education.

Kuh, George D.–Hall, J. (1993): Using cultural perspectives in student affairs. In: Kuh, George D. (ed.): *Cultural Perspectives in Student Affairs Work.* Washington DC: American College Personnel Association, 1–20.

Kuh, George D.–Hu, Shouping – Vesper, N. (2000): *„They shall be known by what they do": An activities-based typology for college students.* (muse.jhu.edu/content/oai/journals/journal_of_college…/44.3hu.html 2010. 05. 14.)

Kuh, George D.–Umbach, Paul D. (2004): College and character: Insights from the National Survey of Student Engagement. In: Dalton, John C.–Russell, Terrence R. (eds.): *New directions in institutional research: Assessing character outcomes in college.* San Francisco: Jossey-Bass, 37–55.

Kuh, George D.–Kinzie, Jillian–Schuh, John H.–Whitt, Elisabeth J. (2005): *Student success in college: Creating conditions that matter.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, George D.–Kinzie, Jillian–Buckley, Jennifer–Bridges, B.–Hayek, John C. (2007): *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations.* ASHE Higher Education Report. 32. 5. San Francisco: Jossey-Bass.

Kun András István (2009): Regionális általános munkapiaci és ezen belül munkanélküliségi szerkezeti elemzés a munkapiac közvetítéssel foglalkozó szereplőinek interjús megkérdezése alapján. In: Mazsu János–Ujhelyi Mária (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiac az*

észak-alföldi régióban. Debrecen: Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok Európai Tanulmányok Központja, 113–122.

Kun András István–Kotsis Ágnes (2009): A régió innovatív mikro-, kis-, közép- és nagyvállalkozásainak oktatási-képzési igényeinek vizsgálata. In: Mazsu János–Ujhelyi Mária (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiac az Észak-alföldi régióban.* Debrecen: Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok Európai Tanulmányok Központja, 25–70.

Ladányi János (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban.* Budapest: Educatio.

Ladányi János–Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában.* Budapest: Magvető.

Lakner Zoltán–Vizvári Béla–Hajdu Istvánné–Kocsondi József–Lőrincz Sándor (2002): Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi, főiskolai hallgatói? Egy közvetlen megkérdezésen alapuló vizsgálatsorozat eredményei. *Magyar Felsőoktatás,* 12. 8:46–49. 9:51–55. 10:50–54.

Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola – Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. (http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=EredmenyesIskola).

Lauglo, Jon–Tormod Øia (2006): Education and Civic Engagement among Norwegian Youths. NOVA-rapport 14/06. Oslo: NOVA – Norwegian Social Research.

Lannert Judit (2005): Pályaválasztási aspirációk. Doktori értekezés.

Lawrence, Barbara S. (2006): Organizational reference groups: A missing perspective on social context. *Organization Science,* 17. 1–2:80–100.

Lazarsfeld, Paul–Katz, Elihu (2007) A kommunikáció kétlépcsős folyamata. In: Angelusz Róbert–Tardos Róbert–Terestyéni Tamás (szerk.) *Média, nyilvánosság, közvélemény*. Budapest: Gondolat, 755–766.

Lin, Nan (2005): Social Capital. In: Beckert, Jens–Zagiroski, Milan (eds.): *Encyclopedia of Economic Sociology.* London: Routledge, 604–612.

Lovitts, Barbara E. (2001): *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure From Doctoral Study.* Lanham: Rowman and Littlefield.

Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt: Suhrkamp.

Magyari Beck István (2010): A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban. In: Dobó István–Perjés István–Temesi József (szerk.) Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések.NFKK Füzetek 5. Budapest Nemzetközi *Felsőoktatási* Kutatások Központja, 49–54.

Mahaffey, Caitlin J.–Smith, Scott A. (2009): Creating welcoming campus environmets for students from Minority Religious Groups. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education.* New York-London: Routledge, 81–99.

Manning, Kathleen (2000): *Rituals, Ceremonies, and Cultural Meaning in Higher Education: Critical Studies in Education and Culture Series.* Westport: Bergin & Garvey.

Manski, Charles F. (1993): Identification of endogenous social effects: The reflection problem. *Review of Economic Studies,* 60. 3:531–542.

Marcia, James E. (1993): The status of the statuses: research review. In: Marcia, James E. – Waterman, Alan S.–Matteson, David R.–Archer, Sally L.–Orlofsky, Jacob L. (eds.): *Ego Identity: a handbook for psychological research.* Springer-Verlag. 22–41.

Mare, Robert D.–Chang, Huey-Chi (2003): *Family Attainment Norms and Educational Stratification: The Effects of Parents' School Transitions.* (http://repositories.cdlib.org/ccpr/olwp/CCPR-015–05. 2010. 04. 10.)

Marginson, Simon–Rhoades, Gary (2002): Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education,* 43. 3:281–309.

Martin, Nathan D.–Spenner, Kenneth I. (2009): Capital Conversion and Accumulation: Social Portrait of Legacies at on Elite University. *Research in Higher Education,* 50. 7:623–648.

Mátay Melinda (2002): Fiatal budapesti elit értelmiségiek szocializációja. Budapest: Oktatáskutató Intézet.

McPherson, Michael S.–Smith-Lovin, Lynn–Cook James M. (2001): Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology,* 27. 1:415–444.

McPherson, Michael S.–Schapiro, Morton O. (1990): *Selective Admission and the Public Interest.* New York: The College Board Press.

Mead, Margaret (2006): Kultúra és elkötelezettség. A generációk közti új viszonyok a hetvenes években. In: Gábor Kálmán–Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia.* Szeged: Belvedere, 19–45.

Meleg Csilla–Rezsőházy Rudolf (1997): Értékek és választások. Belga és magyar egyetemisták véleményeinek összehasonlítása. *Valóság,* 40. 5:1–16.

Mérei Ferenc (1998): *Közösségek rejtett hálózata.* Budapest: Osiris.

Merton, Robert K. (2002): Tanulmányok a társadalmi és kulturális struktúráról. In: Merton, Robert K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra.* Budapest: Osiris, 201–504.

Mészáros István 2000. *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Budapest: Szent István Társulat.

Meyer, John W.–Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology,* 83. 2:340–363.

Mihály Nikolett (2008): Hallgatói identitás és a belőle származtatható hasznosság. *Iskolakultúra,* 18. 11–12:76–82.

Milem, Jeffrey F. (2001): Increasing Diversity Benefits: How Campus Climate and Teaching Methods Affect Student Outcomes. In: Orfield, G. (ed.): *Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action.* Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing Group, 233–250.

Milem, Jeffrey. F.–Berger, Joseph. B. (1997): A modified model of student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development,* 38. 4:387–400.

Milem, Jeffrey F.–Chang, Mitchell J.–Antonio, Anthony L. (2005): *Making Diversity Work on Campus: A research-Based Perspective.* Association American Colleges and Universities.

Molnár Tamás 1996. Az értelmiség alkonya. Budapest: Akadémiai.

Multrus, Frank (2004): *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen.* Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Sozialwissenschaften an der Universität Konstanz. (http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2004/1326/pdf/Diss-neu.pdf. 2010. 04. 16.)

Murányi István (2006): *Identitás és előítélet.* Budapest: Új Mandátum.

Murányi István (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusa. *Educatio,* 18. 2:203–213.

Neave, Guy (1988) Education and social policy: demise of an ethic or change of values. *Oxford Review of Education,* 14. 3:273–283.

Neave, Guy (1998): The Evaluative State. *Europen Journal of Education,* 33. 3:265–289.

Neave, Guy (2003): The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the Community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy,* 17. 1:141–164.

Keashly, Loraleigh–Neuman, Joel.H. (2010): Faculty Experiences with Bullying in Higher Education: Causes, Consequences, and Management. *Administrative Theory & Praxis,* 32. 1:48–70.

Ollé János (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: Dobó István–Perjés István–Temesi József (szerk.) Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. NFKK Füzetek 5. Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 22–31.

Olsen, Johan P. (2004): Unity, diversity and democratic institutions: Lessons from the European Union. *The Journal of Political Philosophy,* 12. 4:461–495.

Orbán Annamária–Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom,* 3. 2:55–70.

Pace, C. Robert (1984): *Measuring the quality of college student experiences.* Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.

Paglis, Laura L.–Green, Stephen G.–Bauer, Talya N. (2006): Does Adviser Mentoring Add Value? A Longitudinal Study of Mentoring and Doctoral Student Outcomes. *Journal Research in Higher Education,* 47. 4:451–476.

Parsons, Talcott–Platt, Gerald M.–Smelser, Neil J. (1973): *The American University.* Cambridge: Harvard University Press.

Pascarella, Ernest T.–Terenzini, Patrick T. (1991): *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, Ernest T.–Terenzini, Patrick T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pasternack, Peer (2005): *Current and Future Trends in Higher Education.* HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wien: Federal Ministry for Education, Science and Culture.

Papp István (2008): *A népi kollégiumi mozgalom története 1944–ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet?* Politikatörténeti Füzetek XXVI. Budapest: Napvilág.

Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat.* Budapest: Kossuth.

Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény, kollektív emlékezet. In: Pataki Ferenc: *Nevelésügyek.* Budapest: Aula, 117–130.

Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás.* Budapest: Új Mandátum.

Pataki Ferenc (2005): *A NÉKOSZ-legenda.* Budapest: Osiris.

Perna, Laura Walter–Titus, Marvin A. (2005): The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education,* 76. 5:485–518.

Picard, Yvette M. (2006): *Academic Literacy Right from the Start? A Critical Realist Study of the Way University Literacy is Constructed at a Gulf University.* (http://eprints.ru.ac.za/907/1/Picard_PhD_TR07–110.pdf. 2010. 06. 08.)

Pokol Béla (1999): *Szociológiaelmélet.* Budapest: Rejtjel.

Polónyi István–Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár.* Budapest: Új Mandátum.

Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio,* 18. 3:384–401.

Polyácskó Orsolya (2009): Felsőoktatásból a munkaerőpiacra. In: *Diplomás pályakövetés II. Elhelyezkedés, alumni, jó gyakorlatok.* Budapest: OFIK. (http://www.felvi.hu/images/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet2/Pages27_36_polyacsko.pdf 2010. 07. 18.

Pusztai Bertalan (2009): Tértudat és tudatturizmus. In: Michalkó Gábor–Rácz Tamara (szerk.): A tér vonzásában. Székesfehérvár-Budapest: KJF–MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, 17–30.

Pusztai Gabriella–Erdős István–Vincze Tamás (1999): Az egyházak ifjúsági munkája Hajdú-Bihar megyében. Béres Csaba–Mojzesné Székely Katalin (szerk.) *Az Ifjúság helyzete Hajdú-Bihar megyében.* Kutatási zárójelentés.

Pusztai Gabriella (2001): Oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban. *Educatio,* 10. 1:181–187.

Pusztai Gabriella (2003): Áldott állapotban a magyar társadalom-(kutatás). *Szociológiai Szemle*, 13. 3:142–154.

Pusztai Gabriella (2004a): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest: Gondolat.

Pusztai Gabriella (2004b): Kapcsolat a jövő felé. Közösségi erőforrások szerepe roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. *Valóság,* 47. 5:69–84.

Pusztai Gabriella (2008): A regionális intézményi kutatások oktatáspolitikai konzekvenciái. In: Juhász Erika (szerk.): *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban.* Régió és oktatás V. Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 43–57.

Pusztai Gabriella (2009a): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra.* Budapest: Új Mandátum.

Pusztai Gabriella (2009b): Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára.* Debrecen: Csokonai, 337–353.

Pusztai Gabriella (2010a): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.* Régió és oktatás sorozat V. kötet. Debrecen: CHERD-H., 25–33.

Pusztai Gabriella (2010b): Place of Religious Culture in Central and Eastern European Higher Education. In: Pusztai Gabriella (ed.): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe.* Debrecen: CHERD-H., 7–23.

Pusztai Gabriella (2010c): A hallgatói kapcsolatrendszer és tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Kiss Endre–Buda András (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia. Debrecen: Kiss Árpád Archivum Könyvtára–DE Neveléstudományok Intézete, 173–185.

Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka (2004): Az iskolai kulturális és társadalmi tőke kontextushatásai. *Statisztikai Szemle,* 82. 6–7:567–583.

Pusztai Gabriella–Szabó Péter Csaba (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse.: Restructuring the Higher Education in Hungary. *European Education,* 40. 2:85–102.

Pusztai Gabriella–Farkas Csilla (2009): *Church Related Higher Education in Eastern and Central Europe*. REVACERN FP6. Egyház és felsőoktatás munkacsoportjának zárótanulmánya. (http://www.nevelesszociologia.iif.hu/index.php?o=6. 2010. 09. 16.)

Putnam, Robert D. (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy,* 6. 1:65–78.

Quaye, Stephen J.–Tambascia, Tracy P.–Talesh, Rameen A. (2009): Engaging Racial/Ethnic Minority Students in Predominantly White Classroom Environments. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education.* New York–London: Routledge, 157–179.

Rautopuro, Juhani–Väisänen, Pertti. (2002): The function of goal orientation and commitment to studies in different fields of university education. *The Finnish Journal of Education,* Kasvatus 33. 1:6–20.

Reason, Robert D.–Terenzini, Patrick T.–Domingo, Robert J. (2006): First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education,* 47. 2:149–175.

Reay, Diane–Crozier, Gill–Clayton, John (2009): 'Strangers in Paradise'?: Working-class Students in Elite Universities. *Sociology,* 43. 6:1103–1121.

Rendon, Laura I.–Jalomo, Romero E.–Nora, Amauri (2000): Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In: Braxton, John (ed.): *Reworking the student departure puzzle.* Nashville: Vanderbilt University Press. 127–156.

Renn, Kristen A.–Arnold, Karen D. (2003): Reconceptualizing Research on College Student Peer Culture. *Journal of Higher Education,* 74. 3:261–291.

Révay Edit (2010): Some Specifics of Transmitting Norms and Values in Hungarian Higher Education. In: Pusztai Gabriella ed. *Religion and Higher Education in Central and Eas-*

tern Europe. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development-Hungary, 215–239.
Riesman, David (1983): *A magányos tömeg.* Budapest: KJK.
Ritoók Magda–Lisznyai Sándor–Monostori Brigitta–Vajda Zsuzsa (1998): *Kutatási Beszámoló a Mentálhigiénés Programiroda Részére. Magyar egyetemisták körében végzett felmérés a hallgatók életvezetési stílusának és mentálhigiénés állapotának felmérésére.* (http://www.feta.hu/node/77 2010. 04. 06.)
Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio,* 9. 1:79–94.
Róbert Péter (2001): *Társadalmi mobilitás a tények és a vélemények tükrében.* Budapest: Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég.
Róbert Péter (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In: Kolosi Tamás–Tóth István György–Vukovich György (szerk.). *Társadalmi riport 2002.* Budapest: TÁRKI, 220–232.
Rodgers, Timothy (2007): Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics,* 15. 1:55–74.
Rossi, Federico M. (2009): Youth political participation: is this the end of generational cleavage? *International Sociology,* 24. 4:467–498.
Sacerdote, Bruce (2001): Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates. *Quarterly Journal of Economics,* 116. 2:681–703.
Setényi János (1991): *Harc a középiskoláért. Kísérletek az egységes középiskola megteremtésére az 1945 utáni Európában.* Budapest: Educatio.
S. Faragó Magdolna (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Sherkat, Darren S. (2007): Religion and Higher Education: The Good, the Bad and the Ugly. Social Science Research Council. (http://religion.ssrc.org/reforum/Sherkat.pdf 2010. 07. 25.)
Sík Endre–Wellman, Barry (1999): Network capital in capitalist, communist and post-communist societies. In: Wellman, Barry (ed.): *Networks in the Global Village.* Boulder: Westview Press, 225–254.
Silvermann, Scott C.–Aliabadi, Sarvenaz–Stiles, Michelle R. (2009): Meeting the needs of commuter, Parttime, transfer ad returning students. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education*. New York–London: Routledge, 223–241.
Simmel, Georg (2001): A társasság. In: Simmel, Georg: *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok.* Budapest: Novissima, 168–180.
Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Budapest: Corvina.
Stage, Frances K.–Hossler, Don (2000): Where is the Student? Linking Student Behaviors, College Choice, and College Persistence. In: Braxton, John M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle.* Nashville: Vanderbilt University Press. 170–195.
Stanton-Salazar, Ricardo D.–Dornbusch, Sanford M. (1995): Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education,* 68. 2:116–135.
Stark, Joan S.–Lowther, Malcolm A.–Hagerty, Bonnie M. K.–Orczyk, C. (1986): A Conceptual Framework for the Study of Preservice Professional Programs in Colleges and Universities. *Journal of Higher Education,* 57. 3:231–258.
Stark, Rodney–Iannaccone, Laurence R.–Finke, Roger (1996): Religion, Science, and Rationality. *American Economic Rewiew,* 86. 2:433–437.
Starke, Uta (2000): Neue Zeiten-neue Werte. In: Pasternack, Peer–Neie, Thomas (eds.) *Stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland.* Leipzig: Akademische Verlangsanstalt, 101–110.

Stinebrickner, Todd R.–Stinebrickner, Ralph (2004): *What can be learned about peer effects using college roommates? Evidence from new survey data and students from disadvantaged backgrounds.* Dept of Economics Social Science Centre. London (Canada): University Western Ontario.

Strange, Carney C. (2003): Dynamics of campus environments. In: Komives, Susan R.–Woodard, Dudley B. Jr.–Associates (eds.): *Student Services: A Handbook for the Profession.* San Francisco: Jossey-Bass, 297–316.

Sweitzer, Vicki B. (2009): Towards a Theory of Doctoral Student Professional Identity Development: A Developmental Networks Approach. *Journal of Higher Education,* 80. 1:1–33.

Szabó Csaba (1998): Diplomások elhelyezkedési esélyei. *Educatio,* 7. 3:599–606.

Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006.* Budapest: L'Harmattan.

Szalai E Erzsébet (2006): *Az újkapitalizmus – és ami utána jöhet.* Budapest: Új Mandátum.

Szántó Zoltán (1994): A gazdaság társadalmi beágyazottsága. *Szociológiai Szemle,* 4. 3:141–147.

Szczepanski, Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája.* Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

Szekeres Melinda (1988): *Az értelmiségképzés esélyei: a hallgatók és a felsőoktatás.* Kandidátusi értekezés. Debrecen: KLTE.

Szelényi Iván–Szelényi Szonja (1996): Elitcirkuláció és elitreprodukció. In: Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György (szerk.) *Társadalmi riport*, 4. 1. 475–500.

Szemerszki Marianna (2006): *A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói.* (Kutatás Közben 269) Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.

Szemerszki Marianna (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma Tamás (szerk.): *Régió és oktatás. A Partium esete.* Debrecen: CHERD. 168–186.

Takács László (2009): Tehetséggondozás az Eötvös József Collegiumban. *Educatio,* 2. 165–173.

Tánczos Gábor (1977): *A népi kollégisták útja: 1939–1971.* Budapest: KSH.

Teichler, Ulrich (1987): *Hochschule – Studium – Berufsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Vielfalt der Hochschulen und deren Auswirkungen.* Bad Honnef: Bock. (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft, 50).

Teichler, Ulrich (2008): Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education,* 56. 3:349–379.

Teichler, Ulrich (2009): The Professional Relevance of Study. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára.* Debrecen: Csokonai, 256–268.

Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy,* 17. 4:423–442.

Thomas, Liz–Jones, Robert (2007): *Embedding Employability in the Context of Widening Participation.* York: The Higher Education Academy.

Thomas, Scott L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education,* 71. 5:591–615.

Tierney, William G. (2000): Power, identity ad Dilemma of college student departure. In: Braxton, John M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle.* Nashville: Vanderbilt University Press. 213–235.

Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes ad Cures of Student Attrition.* Chicago–London: The University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (1997): Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education,* 68. 6, 599–623.

Tinto, Vincent (2003): *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series, 1.* Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.

Tinto, Vincent (2006): Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice,* 8. 1:1–19.

Toffler, Alvin (2001): *A harmadik hullám.* Budapest: Typotex.

Tomalin, Emma (2007): Supporting cultural and religious diversity in higher education: pedagogy and beyond. *Teaching in Higher Education,* 12. 5–6:621–634.

Tomka Miklós (1992): Vallás és iskola. *Educatio,* 1. 1:13–25.

Tomusk, Voldemar (1997): Conflict and interaction in central and East European higher education: The triangle of red giants, white dwarfs and black holes. *Tertiary Education and Management,* 3. 3:249–257.

Tornyi Zsuzsa Zsófia (2009a): Nők az egyetemeken: a padtól a katedráig. In: Bajusz Bernadett–Bicsák Zsanett Ágnes–Fekete Ilona Dóra–Jancsák Csaba–Tornyi Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére.* Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 89–100.

Tornyi Zsuzsa Zsófia (2009b): Female Roles, Opportunities and Statuses among Female Professors and Researchers in Hungary. In: Adamiak, Elsbieta–Chrząstowska, Małgorzata–Sobkowiak, Sonia–Methuen, Charlotte (eds): *Gender and Religion in Central and Eastern Europe*. Poznan: Adam Mickiewicz University Press, 263–276.

Tóth István János–Várhalmi Zoltán (2010): Diplomás pályakezdők a versenyszektorban. *Educatio,* 18. 3:419–438.

Trow, Martin (1974): *Problems in the transition from elite to mass higher education.* (Policies for Higher Education.) Paris: OECD.

Twale, Darla–Kochan, Fraces K. (1999): Restructuring an educational leadership program: The teacup adventure. *International Studies in Educational Administration,* 27. 1:1–16.

Umbach, Paul D. (2007): How effective are they? Exploring the impact of contingent faculty on undergraduate education. *The Review of Higher Education,* 30. 2:91–124.

Utasi Ágnes (2004): *Feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli.* Budapest: MTA Politikatudományok Intézete.

Utasi Ágnes (szerk.) (2007): *Az életminőség feltételei.* Budapest: MTA Politikatudományok Intézete.

Utasi Ágnes (2008): *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre.* Budapest: Új Mandátum.

Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon. *Educatio,* 2. 370–383.

Vass Vilmos (2010): Kompetencia alapú felsőoktatás: mentsvár vagy börtön? In: Dobó István–Perjés István–Temesi József (szerk.): *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések.* (NFKK Füzetek 5.) Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 9–21.

Veroszta Zsuzsa (2010a): A foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio,* 19. 3:460–472.

Veroszta Zsuzsa (2010b) Az idősebb korosztály jelentkezési tendenciái. *Felsőoktatási Műhely Füzetek,* 1. 49–59.

Veroszta Zsuzsa (2010c) *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel.* PhD-értekezés.

Volkwein, J. Fredericks–King, Margaret C.–Terenzini, Patrick T. (1986): Student-Faculty Relationships and Intellectual Growth among Transfer Students. *Journal of Higher Education,* 57. 4:413–430.

Was, Christopher A.–Al-Harthy, Ibrahim–Stack-Oden, Maura–Isaacson, Randall M. (2009): Academic Identity Status and the Relationship to Achievement Goal Orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 7. 2:627–652.

Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai 1.* Budapest: KJK.

Weidman, John C. (1989): Undregraduate socialization: A conceptual approach. In: Smart, John C. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research. V.* New York: Agathon Press, 289–322.

Weidman, John C.–Stein, Elizabeth L. (2003): Socialization of Graduate Students to Academic Norms. *Research in Higher Education,* 44. 6:641–656.

Weidman, John C. (2006): Student Socialization in Higher Education: Organizational Perspectives. In: Conrad, Clifton C.–Serlin, Ronald C. (eds.): *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry.* (Chapter 14.) Thousand Oaks: Sage Publications, 253–262.

Weidman, John C.–Twale, Darla–Stein, Elisabeth L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco: Jossey-Bass.

Wellman, Barry (1988): Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és ‚a tartalmi kérdések felé. In: Angelusz Róbert–Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmunk rejtett hálózata.* Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet, 1991.

Wellman, Barry (1999): The Network Community: An Introduction. In: Wellmann, Barry (ed.): *Networks in the Global Village: Life in Contemporary Communities.* Boulder: Westview Press. 1–48.

Winston, Gordon–Zimmermann, David (2000): *Where is aggressive price competition taking higher education?* (http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-56.pdf. 2010. 05. 16.)

Winston, Gordon – Zimmermann, David (2004): Peer Effect in Higher Education. In: Hoxby, Caroline (ed.): *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It?* University of Chicago Press, 395–423.

Zinnecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán–Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia. Szemelvények.* Szeged: Belvedere. 69–95.

Zimdars, Anna–Sullivan, Alice–Heath, Anthony F. (2009): Cultural Capital and Access to Highly Selective Education: The Case of Admission to Oxford. In: Robson, Karen–Sanders, Chris (eds.): *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu.* Dordrecht: Springer 117–128.

Zimmerman, David J. (2003): Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment. *Review of Economics and Statistics,* 85. 1:9–23.

Zinnecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán–Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia. Szemelvények.* Szeged: Belvedere, 69–95.