

A felsőoktatás szerepe az elsőgenerációs diplomássá válás folyamatában

jelige: VGT842

2023

Tartalom

1.	Bevezetés.....	2
2.	Elméleti háttér	2
2.1.	Esélyegyenlőséggel kapcsolatos fontosabb fogalmak	3
2.2.	A státuszelérés folyamata és az iskolai mobilitás	4
2.2.1.	Kulturális tőke szerepe az iskolai eredményekben	5
2.2.2.	Iskolai teljesítmény és a családi háttér kapcsolata	6
2.2.3.	Reziliencia vizsgálatok.....	8
2.2.4.	Származás hatása a különböző iskolai szinteken	10
2.3.	Kutatások az elsőgenerációs hallgatók és diplomások körében	12
3.	Kutatási kérdések	15
4.	Módszertan	16
5.	Mintavétel.....	17
6.	Elemzés	18
6.1.	Diplomaszerzés motivációi.....	18
6.1.1	Szülői elvárások, attitűdök	19
6.1.2.	Tudásvágy	20
6.1.3.	Középiskolai hatások.....	21
6.2.	Családi háttér szerepe, szülői támogatás	22
6.2.1.	Anyagi támogatás	24
6.3.	Elsőgenerációs hátrányok	25
6.4.	Intézményi hatások	26
6.5.	A diplomaszerzés következményei.....	29
7.	Összegzés	31
8.	Felhasznált irodalmak jegyzéke	34
9.	Mellékletek.....	40

1. Bevezetés

Szakedolgozati témám középpontjában a vertikális mobilitás egyik legfontosabb elemének vizsgálata, az oktatás, mint mobilitási csatorna mélyebb megismerése áll. Sorokin 1964-ben megjelent tanulmányában hét mobilitási csatorna egyikeként mutatja be az iskolarendszert, melyet az egyenlő oktatási esélyeket lehetővé tevő társadalmakban felfelé haladó “társadalmi lift” -hez hasonlít (Sorokin 1998:16). Kutatási témám a sikeres diplomaszerzéshez vezető utat, ezen belül a felsőoktatási intézmények szerepét vizsgálja az egyenlőtlenségek csökkentésében az elsőgenerációs diplomások mobilitási pályájának kvalitatív vizsgálatával. Az oktatási expanzió, a bővülő felsőoktatási keretszámok a felsőoktatásba bekerülő hallgatók létszámának növekedését eredményezték, a felsőoktatási képzések a jobb munkaerőpiaci lehetőségek révén a státuszelérés folyamatának központi elemévé váltak. Az egyetemi elvárások a középiskolai tanulmányokhoz képest merőben új feladatok elé állítják a hallgatókat, új technikákat, tanulási stratégiákat kell elsajátítaniuk, a vizsgaidőszakok „sűrített” tempója újfajta teherbírást igényel. A korábbinál eltérő elvárásokkal és feladatokkal szembesülve az alacsonyabb státuszú családból származó tanulók lemorzsolódásának aránya magasabb, kitartásuk foka alacsonyabb a magasabb státuszú családból származó diákokkal összehasonlítva (Pike et al. 2005). Szakedolgozatom témája azoknak a külső és belső faktoroknak a feltérképezése, amelyek a sikeres egyetemi tanulmányok elvégzésében játszhatnak szerepet azok számára, akiknek szülei nem rendelkeznek diplomával. Kutatásomhoz tizennégy interjú adatait használtam fel, interjúalanyaim a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán végeztek az elmúlt öt évben, tízen nappali tagozaton, négyen levelező tagozaton. A beszélgetések témája kitért a családi szocializáció jellemzőire, a szülők tanulással kapcsolatos attitűdjeire, illetve az egyetemi évek tapasztalataira, azon belül a tanári szerepek megítélésére, a társas kapcsolatok hatására és a munkahelyi lehetőségekről alkotott véleményekre is. A továbbiakban először bemutatom a témához kapcsolódó fontosabb elméleteket, hazai és külföldi kutatási eredményeket, majd a kutatási kérdések áttekintését és az alkalmazott módszertan leírását követően kifejtem a kutatás során kapott eredményeket. Végezetül dolgozatomat összefoglalással, illetve további kutatási irány megjelölésével zárom.

2. Elméleti háttér

Kutatásom elméleti háttéréül a státuszelérés folyamatában jelentősnek bizonyuló tényezőkhöz kapcsolódó elméleteket és kutatási eredményeket használtam fel. Az oktatási rendszer esélykiegyenlítő szerepéről, a szocioökonómiai státusz és az iskolai teljesítmény kapcsolatáról

a PISA kutatások adatai nyújtanak hasznos információkat. A PISA kutatásokban, illetve más tanulmányokban is elemzett reziliencia vizsgálatokból származó eredmények az egyetemi jelentkezéshez és a nehézségekkel való megküzdéshez szükséges külső és belső tényezőkre is rávilágítanak. Annak ellenére, hogy interjúalanyaim definíciószerűen nem feltétlenül tekinthetők reziliens tanulóknak, a reziliencia kutatások eredményei az aspirációk kialakulásában és a megküzdési stratégiák szempontjából is hasznos támpontként szolgáltak. Bourdieu tőkeelmélete, a kulturális tőke és az iskolarendszer kapcsolatáról alkotott gondolatai, az inkorporált kulturális tőke fogalma szintén elméleti alapul szolgált, a Bourdieu nevéhez köthető és a mobilitáskutatások szubjektív megélésével kapcsolatos kutatások alapját képező habitus elmélettel együtt (Bourdieu 2000¹ hivatkozva Mallmann 2018; Bourdieu 1996). Szakdolgozatom elméleti részében a témához kapcsolódó fontosabb fogalmak és a státuszjeléssel kapcsolatos elméletek bemutatását követően kitérek a kulturális tőke szerepére a sikeres mobilitási folyamatokban, ismertetem az utóbbi évek PISA eredményeiből származó, témához kapcsolódó releváns fogalmakat és kutatási eredményeket, valamint a reziliencia vizsgálatok elméleti hátterét. Ezt követően bemutatom az elsőgenerációs hallgatókkal és elsőgenerációs diplomásokkal kapcsolatos külföldi és hazai kutatások szakdolgozati témámhoz leginkább kötődő eredményeit.

2.1. Esélyegyenlőséggel kapcsolatos fontosabb fogalmak

Az oktatás szerepe kulcsfontosságú a mobilitási folyamatokban és szorosan összefügg az esélyegyenlőség és a méltányosság fogalmaival. „Egyenlőtlen az esélyünk az anyagi, a társadalmi, a szimbolikus tőkékhez való hozzájutáshoz, ahhoz, hogy képesek legyünk jogaink érvényesítésére. Ezért egyenlőtlen eséllyel, egyenlőtlen lehetőségekkel, szinte kiszámíthatóan egyenlőtlen kimenetellel választunk sorsot önmagunknak és gyermekeinknek.” írta Ferge Zsuzsa a társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatban (Ferge 2004:5). A jogszabályokban rögzített egyenlő jogi státusz önmagában nem csökkenti a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket, hiszen ehhez a társadalmi javakhoz való egyenlő hozzáférés biztosítására is szükség van (Varga 2015). Az esélyek egyenlősége kapcsán fogalmilag elkülöníthető az egyenlő hozzáférést biztosító, kirekesztődést megelőző, egyenlő bánásmódot jelentő esélyegyenlőség (equality) fogalma, amelynek biztosítását törvényi szabályozás igyekszik megvalósítani. Az esélyegyenlőség fogalma az oktatással kapcsolatban azt jelenti, hogy az oktatási szolgáltatások mindenki számára egyenlően hozzáférhetőek. Az esélyegyenlőség

¹ Bourdieu, Pierre (2000) *Pascalian Meditation*, Cambridge: Polity

gyakorlati megvalósulásához kapcsolódik a méltányosság (equity) fogalma, ami az egyenlő bánásmódot és az egyenlő hozzáféréshez való tényleges esélyteremtő, a meglévő egyenlőtlenségeket ellensúlyozó tevékenységeket jelenti (Varga 2015:19). Oktatásra vonatkozó definíciója egy 1997-ben megfogalmazott OECD jelentésben így szól: „Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket “(OECD 1997² idézi Radó 2000:345).

2.2. A státuszelérés folyamata és az iskolai mobilitás

A társadalmi mobilitás Andorka Rudolf megfogalmazásában “az egyén, vagy a család társadalmi helyzetének változása, átlépése az egyik társadalmi osztályból, rétegből, a másikba” (Andorka 2006:764). A mobilitáskutatások egyik központi kérdése, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a szülők társadalmi státusza és gyermekeik későbbi társadalmi státusza között. A kutatások egy része a szülők és gyermekeik foglalkozási helyzetének változását vizsgálja, másik része az iskolai végzettségben megfigyelhető mobilitást helyezi kutatása középpontjába. Az iskolázottság szintje az elérhető foglalkozási pozíciókban, a munkaerőpiaci esélyekben játszik lényeges szerepet és válik ezáltal a státuszelérés folyamatának központi elemévé (Róbert 1991). A második generációs mobilitáskutatások fő kérdése a származás és teljesítmény viszonya. A státuszelérés folyamatában a Blau-Duncan-féle modell alapján az iskola közvetítő szereppel bír a származás és a társadalmi helyzet között, miközben a származás közvetlenül is hatással van a foglalkozási helyzetre és ezen keresztül a társadalmi státuszra (Duncan-Hodge 1963). Donald Treiman elmélete szerint az iparosodott társadalmakban a saját teljesítmény, az iskolázottság közvetlen hatása egyre nagyobb szerepet játszik a státuszelérés folyamatában, a származás hatásának egyidejű csökkenése mellett (Treiman 1998). A státuszelérés két elemének időbeli változását kohorsz elemzésekkel vizsgálva, több vizsgálat is az iskolázottságon keresztül érvényesülő hatás növekedését mutatta ki (Róbert 1991). A kritikai elméletek ugyanakkor rávilágítanak az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő látens

² Education and Equity in OECD Countries (1997) OECD, Paris

funkciójára, amelyben a szelekciós mechanizmusok működése a társadalmi különbségeket érdemjegyekben megjelenő, képességbeli különbségekké transzformálják (Bourdieu 1996). Reay a mobilitást “kegyetlen optimizmusként” jellemzi, hangsúlyozva, hogy az egyén számára a mobilitási folyamat sokszor pszichológiailag megterhelő, miközben a társadalmi egyenlőtlenségekre vonatkozóan nem jelent valódi megoldást: „...a középosztályba emelkedés a munkásosztályok problémáinak individualizált megoldása, amely gyengíti a helyzetük javítására irányuló kollektivista erőfeszítéseket” (Reay 2019:147).

2.2.1. Kulturális tőke szerepe az iskolai eredményekben

Bourdieu (1996) a szülői, családi kulturális tőke befolyásoló erejét hangsúlyozza az iskolai eredmények különbségeiben és a státuszelérés folyamatában. A magas kulturális tőkével rendelkező családok gyermekeik számára át tudják adni azokat a viselkedésformákat, kódokat, kommunikációs készségeket és ismereteket, amiket az iskolarendszer elvár és jutalmaz (Blaskó 2002). Bourdieu elméletében az iskolai siker a befektetett kulturális tőke eredményeként értelmezhető. A kulturális tőke hatással van a tanulmányi stratégiák kialakítására, illetve társadalmi osztályokra jellemző habitustípusokon keresztül a jövőre, munkavégzésre és a tudás megítélésére vonatkozó tartós, réteghelyzethez köthető beállítódásokat eredményez (Pusztai 2009). Inkorporált tőkének nevezzük a kulturális tőke azon elemeit, amelyek bensővé tétel által, hosszú időt igénylő elsajátítási folyamat eredményeképpen a személy „szilárd részévé, habitusává” válnak (Bourdieu 1997: 158). A kulturális tőke iskolai eredményekre gyakorolt hatását több empirikus kutatás is igazolta. A magasabb státuszú szülők jobban bevonódnak gyermekeik tanulmányi és szociális életébe, mint az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők (Tabitha et al. 2016). A különböző iskolatípusokkal kapcsolatos informális tudáshoz való hozzáférés mértéke és az ismeretek felhasználásának hatékonysága a szülők szociális, gazdasági és kulturális tőke-forrásainak mértékét tükrözi (Kosunen 2014). Az alacsonyabb és magasabb szocioökonómiai státuszú szülők Lareau szerint eltérő nevelési stratégiákat alkalmaznak, ennek eredményeként a középosztálybeli gyerekekben “jogosultság-érzés”, míg az alacsonyabb státuszú szülők gyermekeiben “korlátozottság-érzés” alakulhat ki, ami szerepet játszhat az iskolaválasztásban és a tanulmányi eredményekben egyaránt (Lareau 2011³ hivatkozva Tabitha et al. 2016). A szülők iskolai végzettségének egyértelmű hatása a gyerekeik

³ Lareau, Anne (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

iskolai végzettségére hozzájárul a hátrányos helyzet intergenerációs átörökítéséhez. Kapitány Balázs (2012) kutatása szerint, ha az egyik szülő rendelkezik érettségivel, a gyermek esélye az érettségi megszerzésére is meghatározódik, ugyanakkor a szülői háztartás jövedelmi helyzete is befolyásolja az érettségi megszerzésének esélyét az alacsonyan iskolázottak körében. A kutatás a diploma, illetve az érettségi megszerzésének esélyét jelentősen csökkentő tényezőként azonosította a háromnál több testvér jelenlétét a családban, illetve a roma etnikumhoz tartozást. A középfokú iskolatípus választásában a kulturális tőke és az iskolai végzettség szerepe kiemelkedően magasnak bizonyult. A szülők iskolai végzettségének szerepét vizsgálva a diploma megszerzésében, a kulturális tőke hatását kiszűrve, nem tapasztaltak jelentős hatást, szemben az érettségi megszerzésének esélye esetén kapott eredményekkel (Kapitány 2012). Az inkorporált kulturális tőke, illetve a gazdasági tőkével való ellátottság nagyban befolyásolja az egyetem elvégzésének esélyét, és az egyetemi évek alatti tőkeakkumuláció lehetőségét is (Tabitha et al. 2016, Bocsi et al. 2020).

2.2.2. Iskolai teljesítmény és a családi háttér kapcsolata

Az iskolai teljesítmény és a családi háttér kapcsolatának vizsgálatához jól alkalmazhatóak a 2000 óta, háromévente zajló PISA felmérések, amelyeket a 15 éves diákok matematikai, olvasási-szövegértési és természettudományos ismereteinek mérésére dolgoztak ki és amelyek a tanulókra, az osztályra és az iskolára vonatkozó háttér adatokat is tartalmaznak. (Csapó et al. 2014, OECD 2019). A szocioökonómiai státusz a tanuló, illetve a család társadalmi helyzetét, valamint a gazdasági, kulturális, szociális és humán tőke-forrásokhoz való hozzáféréseinek mértékét jelenti, mérésére a PISA vizsgálatokban a rendelkezésre álló tőke-forrásokat összesítő pontszámot (ESCS) használnak. A státusz-index pontszámok felhasználásával létrejövő, az utolsó PISA elemzésben használt definíció szerint szocioökonómiai hátrányos helyzetűek azok, akik az adott ország ESCS pontszámai alapján az alsó negyedbe tartoznak (OECD 2019). Általánosságban elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók szülei között nagyobb arányban vannak alacsony iskolai végzettségűek, akik alacsonyabb presztízsű és rosszul fizetett munkát végeznek és gyermekeik számára kevesebb oktatáshoz szükséges erőforrással rendelkeznek, mint a kevésbé hátrányos helyzetű tanulók szülei. Ezek a tanulók nagyobb valószínűséggel járnak rosszabbul felszerelt iskolába és esetükben nagyobb a rosszul teljesítők aránya is (OECD 2017, OECD 2019). A PISA adatokból kitűnik, hogy a magyar oktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban kevésbé méltányos és kifejezetten szelektív jellegű

(OECD 2019). A szelekció részben intézményesített formában jelenik meg, hiszen az eltérő képzési formát kínáló intézmények a felvételi eljárás során eltérő tanulmányi eredményű hallgatókat vesznek fel intézményeikbe. Magyarországon legkorábban az általános iskola 4. osztályában, a 10-11 éves tanulók esetében van lehetőség a különböző oktatási formák közötti választásra, ami, mint látens szelektációs mechanizmus, a szülői igények, döntések és lehetőségek közötti különbségek mentén szerveződik (Hricsovinyi – Józsa 2018, Berényi 2022). Berényi Eszter (2022) a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokkal kapcsolatos kutatásában a bejutáshoz szükséges egymást követő lépcsőfokok teljesítése kapcsán mutatta ki a családok társadalmi, gazdasági és szociális tőkéjének kiemelkedő szerepét. A sikeres felvételi procedura során döntő lépésként azonosította azokat a strukturális, intézményi és kontextuális tényezőket, amelyek segítségével a szülőkben megfogalmazódik a felvételi eljárásban való részvétel lehetősége és igénye. Radó Péter megfogalmazásában a szelekció „a különböző háttérű tanulók eltérő mértékű részvétele különböző oktatási intézménytípusokban” (Radó 2018:31). A közoktatás szelektivitása tágabb értelemben mindazon rejtett és intézményesült jellemzőket jelenti, amelyek a szelekció kialakításában részt vesznek (Radó 2018). A képzési formák pluralizációja olyan társadalmi, gazdasági és kulturális jellemzőik vonatkozásában homogén tanulócsoportok kialakulását eredményezheti, amelyek kedveznek a szociokonómiai előnyök érvényesülésének (OECD 2019). A PISA vizsgálatok esetében az eredmények iskolák közötti és iskolán belüli eloszlásának vizsgálatával, az eredmények varianciájának szerkezetét figyelembe véve, megállapítható az iskolák közötti és iskolán belüli teljesítménykülönbségek mértéke, illetve a korai szelektációs pontok megléte és az iskolák közötti teljesítménykülönbség kapcsolata is. Hangsúlyozni kell azonban, hogy különböző képzési formák (ahogy például Portugáliában) az iskolák közötti jelentős teljesítmény-különbségek nélkül is működtethetők (OECD 2019). A PISA mérések alkalmasak a különböző oktatási rendszerek méltányosságának mérésére is, azaz az adatok alapján megállapítható, hogy az iskolarendszer mennyire képes ellensúlyozni a tanulók családi háttéréből, szocioökonómiai státuszából eredő hátrányokat, közvetett módon mennyire képes hozzájárulni a fennálló társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez (Lőrincz-Antal-Fekete 2022). Az eddigi PISA adatok elemzése alapján elmondható, hogy hazánkban a teljesítménykülönbségeket az OECD átlagnál jóval nagyobb arányban magyarázza a tanulók szocioökonómiai háttére (Lőrincz- Antal-Fekete 2022). A PISA adatok alapján készült több elemzés is igazolta, hogy Magyarországon mind a matematikai, mind az olvasási-szövegértési képességek nagymértékben összefüggenek a tanuló családi háttérével, illetve magas korrelációt mutatnak az apa és az anya iskolai végzettségével,

tehát az iskolarendszer kevésbé képes kiegyenlíteni az alacsony szocioökonómiai státuszból fakadó hátrányokat (Róbert 2004, Csapó et al. 2014, OECD 2019).

2.2.3. Reziliencia vizsgálatok

Több pszichológiai és szociológiai kutatás is foglalkozott a reziliens tanulók iskolai sikerének elemzésével kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt (Tóth et al. 2016, Ceglédi 2012, Ceglédi 2020, OECD 2019). Reziliens tanulónak nevezzük általánosságban azokat, akik hátrányos helyzetükből fakadó kedvezőtlen körülményeik ellenére jó teljesítményeket érnek el az iskolában, azonban kutatási célok és módszerek szerint eltérhet a reziliencia definíciója. A PISA vizsgálatokban akadémiai rezilienciának azt a jelenséget nevezik, amikor egy szocioökonómiai státuszát tekintve hátrányos helyzetű tanuló magasabb teljesítményt ér el, mint ami a családi háttere alapján előrejelezhető (OECD 2018). A 2018-as PISA adatokat feldolgozó tanulmányban azokat a tanulókat tekintik reziliensnek, akik az adott országban, a státuszindexük alapján a legalsó 25 százalékba, teljesítményük alapján pedig a legfelső 25 százalékba tartoznak (OECD 2019). Az újabb felmérések az akadémiai reziliencia mértékét nem csak nemzetközi összehasonlításban, hanem az adott ország teljesítményére nézve is, illetve az alapkészségekre („core skills”) vonatkozóan is feltárják. A „core skills” reziliencia mérésekor a PISA által vizsgált mindhárom alapvető kognitív területen (természettudomány, matematika, olvasás-szövegértés) elért eredményeket együttesen vizsgálva, a harmadik vagy annál magasabb szinteken teljesítő, alacsony szocioökonómiai státuszú tanulókat sorolják ebbe a kategóriába (OECD 2018). Az olvasási képességeket mérő 2018-as PISA vizsgálatokban a nemzetközi eredményekre vonatkozóan Magyarországon 7,7% volt a reziliens tanulók aránya, míg az OECD országok átlaga 11,3% (OECD 2019:258). A PISA mérések lehetőséget biztosítanak a reziliencia jelensége mögött húzódó, különböző dimenziójú faktorok feltérképezésére is (OECD 2019). Egyes országokban a reziliens tanulókra nagyobb mértékben jellemző az olvasás szeretete, illetve a magasabb motivációs szint. A reziliencia kialakulásának kedvez a szülői támogatás, a tanárok lelkesedése, a tanulók önhatékonyasága, a pozitív tanulmányi környezet és a jó iskolai klíma is, utóbbi kapcsán egyes országokban pozitív összefüggést találtak a tanulók közötti kooperáció és versengés, illetve a reziliencia kialakulásának valószínűsége között. A tanulói attitűdök és diszpozíciók szintén befolyásolhatják a reziliencia létrejöttét. Az ún. fejlődés fókuszú szemléletmód („growth mindset”) ellentétben a rögzült szemléletmóddal („fixed mindset”), szintén szerepet játszik a

reziliencia kialakulásában. Előbbi típusba azok az emberek tartoznak, akik hisznek képességeik és intelligenciájuk fejleszthető voltában, szemben a rögzült szemléletmóddal rendelkezőkkel, akik képességeiket megváltoztathatatlan adottságnak tekintik. Azok a tanulók, akik megtanulják leküzdeni a tanulással kapcsolatos nehézségeiket és megtapasztalják, hogy erőfeszítéseik következtében javulnak tanulmányi eredményeik, a pozitív megerősítés hatására örömeiket lelik a tanulásban és nagyobb valószínűséggel válnak reziliens tanulókká. A 2018-as PISA vizsgálatok eredményei szerint, bár nem minden tényező esetében, illetve változó szignifikanciaszint mellett, de a reziliens tanulók inkább élvezik a tanulást, hajlandóak kitartóan dolgozni tanulmányaik érdekében és hajlamosabbak célokat kitűzni és követni, mint a nem reziliens tanulók (OECD 2019).

A reziliencia kapcsán Sameroff (2013) hangsúlyozza, hogy a különböző nehézségekre különbözőképpen reagálhatnak a gyerekek, azaz nem biztos, hogy minden tényezővel szemben hatékony megküzdési stratégiát tudnak kialakítani, illetve, hogy a reziliencia nem azonos a pozitív viselkedéssel, hiszen annál sokkal komplexebb, sokdimenziós jelenség (Sameroff 2013). A reziliencia tehát nem értelmezhető pusztán kedvező, individuális belső tulajdonságként, sokkal inkább a negatív irányba ható környezeti tényezők és az azokat kompenzálni tudó külső és belső tényezők eredőjének tekintendő (Ceglédi 2020). A társadalmi hierarchia alsóbb rétegeiben a krízisek és a mindennapi problémák gyakrabban és súlyosabban jelentkeznek, mint a felsőbb társadalmi rétegekben. A környezeti rizikófaktorok egymás hatását erősítve, kumulálódva is megjelenhetnek (Masten et al.⁴ hivatkozva Ceglédi 2020:107). Általánosságban igaz, hogy a krízisekkel terhelt életút csökkenti a diplomaszerzés esélyét, azonban bizonyos körülmények fennállása esetén, a negatív életkörülmények ellenére és a krízisekkel való megküzdés révén, „ugródeszkaként” is szolgálhatnak (Tabitha et al. 2016, Ceglédi 2020). Az átlag alatti társadalmi szegmensekben megfigyelt jelenség, hogy „minél mélyebbről indul valaki, annál magasabbra lendíti a deszka” (Ceglédi 2020:108). Ezzel a jelenséggel magyarázható az az eredmény, amelyet a felsőoktatásba bejutó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében végzett kutatásban tapasztaltak, miszerint a felsőoktatásból kimaradókhöz képest a bejutók, annak ellenére lettek sikeresebbek, hogy több komoly krízisélményen estek át (Veroszta 2016⁵ hivatkozva Ceglédi 2020:108). A

⁴ Masten, A. S.- Herbers, J. E.- Cutuli, J. J. - Lafavor, T. L. (2008) Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*. Vol. 12. No. 2., 76–84.

⁵ Veroszta Zsuzsanna (2016) Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In Fehérvári A.- Misley H.- Széll K.- Szemerszki M. - Veroszta Zs. (szerk.) *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány 119–152.

rizikófaktorok hatását kioltó kompenzáló tényezők egyrészt belső tényezők, melyek közé az érzelmek szabályozását, az impulzus kontrollt, a realista optimizmust, az oksági analízist, az empátiát, a személyes hatékonyság érzetét és a külvilág felé nyitást sorolhatjuk, illetve külső tényezők, melyek közül kiemelten fontos a támogató család, az elfogadó kortárs csoport, az iskolai közeg, a közösség és a pénzügyi források (Ceglédi 2020:110). Ceglédi Tímea (2012, 2020) interjúkutatásai során a legfontosabb külső, tanulást támogató tényezőként a szülői attitűdöt azonosította. Fontos hangsúlyozni ugyanakkor, hogy a szülői támogatás a felsőfokú oktatás megkezdése után csökkenő hatással bír. Emellett kiemelt jelentőségű a megfelelő iskolai közeg, egyrészt mint protektív védőfaktor, másrészt a mindennapos iskolai nehézségekkel való megküzdési stratégiák kialakulásának színhelyeként is (Ceglédi 2012, Ceglédi 2020). A jó iskolai eredmények szintén kompenzáló tényezőkként hathatnak, felülírva a származás hatását, serkentik, illetve befolyásolják a továbbtanulás esélyét, tehát a középiskolai eredményektől is függ, hogy érvényesül-e a származás hatása (Boudon 1981⁶, hivatkozva Ceglédi 2020:111). Összességében elmondható, hogy akkor tud kialakulni a reziliencia jelensége, amikor a kompenzáló tényezők megfelelő időben, megfelelő intenzitással és kombinációban, az iskolai pályafutás során folyamatosan jelen vannak és kioltják a rizikófaktorok negatív hatásait.

2.2.4. Származás hatása a különböző iskolai szinteken

Több vizsgálat is készült azzal kapcsolatban, hogy a különböző iskolai szinteken milyen mértékű esélyegyenlőtlenség, mekkora és milyen szelekciós hatás figyelhető meg. Már az 1970-es, 80-as években zajló vizsgálatok is kimutatták a különböző iskolai szinteken megjelenő szelekciós mechanizmusokat és azt, hogy az ezek által létrehozott *circulus vitiosus*ban „a társadalmiból tanulmányi, majd ebből ismét társadalmi hátrány alakul ki.” (Ferge 1972:33). Ferge Zsuzsa 1970-es évekbeli, tanulmányi eredmények elemzésén alapuló kutatásában az általános iskolai eredményekben fedezte fel legszembetűnőbben a társadalmi meghatározottságot. A továbbtanulás feltételeinek követelményeit a nem értelmiségi családból származó gyerekek nehezebben teljesítik, így az általános iskola végére, a középiskola kiválasztásának időpontjára a már érdemjegyekben megjelenő hátrány nagy mértékben befolyásolja a továbbtanulási esélyeket (Ferge 1972). Ezt megerősítik a 90-es években zajlott

⁶ Boudon, Raymond (1981) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász Gábor - Lannert Judit (szerk.) *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER, 406–417.

kutatások is, amelyek a származás legerősebb szelekciós hatását a középiskola választásának idejére helyezik (Róbert 1991, Bukodi 1998). A szakközépiskolákba járó tanulók nagyobb része már a rendszerváltás előtt is fizikai munkás családokból származott, felsőfokú képzésbe jutásuk esélye elmaradt a főleg értelmiségi családból származó, gimnáziumba járó diákok esélyeitől (Ferge 1972, Gazsó 1971⁷ hivatkozva Róbert 2000:79). Az elsőgenerációs hallgatók nagyobb aránya a főiskolai képzésben volt kimutatható (Ladányi 1994⁸, hivatkozva: Róbert 2000:79). Az 1990-es évektől a főiskola-egyetem közötti törésvonal csökken, az egyetemi keretszámok bővülnek és a munkaerőpiaci esélyekben egyre fontosabb szerepet kap a diploma piacképessége (Róbert 2000).

Több elmélet is született a származás hatásának megjelenésére vonatkozóan a különböző iskolai szinteken. Boudon elmélete szerint a származás hatása „felfelé kúszik” az iskolarendszer egyes állomásain: az oktatás bővülése révén az alsóbb szinteken az esélyek kiegyenlítődése figyelhető meg, azonban a felsőbb szinteken a származás hatása megnő (Boudon 1974⁹ hivatkozva Róbert 2000:80).

Az életciklus hipotézis szerint az életkor előrehaladtával egyre inkább gyengül a származás hatása, a tanulók egyre jobban képesek kiaknázni a környezetükből származó erőforrásokat, amelyekkel hátrányos helyzetüket kompenzálni tudják (Alwin-Thornton 1984, Ceglédi 2012). A szelekciós folyamat hipotézis szerint az oktatási rendszer magasabb fokain a tanulók egyre inkább szelektált csoportja jelenik meg, a származás hatásának egyidejű gyengülése mellett (Mare 1981).

Goldthorpe racionális döntéshelyzeti megközelítése is lényeges szerepet kap a felsőoktatásba való bejutás kérdésének vizsgálata során. A családok, illetve a tanulók költség-haszon elemzést végeznek és racionális mérlegelés során döntenek el, hogy jelentkeznek-e valamilyen felsőoktatási intézménybe (Goldthorpe 1996¹⁰ hivatkozva: Róbert 2000:81). Két lépcsőn kell tehát keresztüljutniuk, egyrészt jelentkezniük kell, másrészt felvételt kell nyerniük a kiválasztott intézménybe. Így az esélyegyenlőtlenség leginkább abban érhető tetten, hogy maga a jelentkezés sem történik meg a felsőoktatási intézménybe, azaz maga a jelentkezés már egy szelekciós állomás (Róbert 2000). A hátrányos helyzetű tanulók alacsonyabb bejutási esélyei mellett – Boudon hipotézisével összhangban – a diplomát szerzettek körében a keresetekben,

⁷ Gazsó Ferenc (1971) *Mobilitás és Iskola*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet

⁸ Ladányi János (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio kiadó

⁹ Boudon, Raymond (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley

¹⁰ Goldthorpe, H. John (1996) Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, Vol 47. No 3. 481-505. New Jersey: Wiley

illetve a foglalkoztatottságban is megfigyelhetők a fennmaradó hátrányok (Harcza et al. 2022, Friedman et al. 2019, Veroszta 2016¹¹ hivatkozva Bocsi et al. 2020).

2.3. Kutatások az elsőgenerációs hallgatók és diplomások körében

A felsőoktatásban tanuló elsőgenerációs hallgatók eredményességével, illetve a sikeres diplomaszerezést befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban több hazai és nemzetközi kutatás is született. A származásból eredő hátrányok feltérképezését végző külföldi kutatások az elsőgenerációs hallgatók esetében a diplomás szülőkkel rendelkező hallgatókhoz képest, a hozott kulturális tőke és a tőkeakkumuláció alacsonyabb szintje mellett, alacsonyabb fokú társas integrációról is beszámoltak, valamint lazább oktatókhoz fűződő viszonyt, az egyetemen kívüli közös társas tevékenységek alacsonyabb szintjét és hibrid identitások létrejöttét is azonosították (Pearce et al. 2008¹²; Reay et al. 2010¹³ hivatkozva Bocsi et al. 2020). Hibrid identitás kialakulása esetén, az egyén attól függően, hogy a családi közegben, vagy az iskolai közegben van, váltakozva érzi magát a munkásosztályhoz vagy a középosztályhoz tartozónak, szituációtól függően két identitás között ingadozva (Kaufman 2003, Lubrano 2004¹⁴ hivatkozva Tabitha et al 2016).

Tabitha és szerzőtársai kutatásában (2016) a szocioökonómiai státuszról és az elsőgenerációs állapotból fakadó nehezítő és befolyásoló tényezőket igyekeztek elkülöníteni, longitudinális, kvantitatív kutatásuk során. Eredményeik szerint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú hallgatók kisebb arányban vesznek részt olyan tanulmányi programokban, amik a későbbi tudományos karrierjüket, illetve a munkaerőpiaci helyzetüket előnyösen befolyásolná. Rosszabb gazdasági helyzetükből fakadóan sokan kényszerülnek magas óraszámú munkát vállalni az egyetem alatt, ezért kevesebb idejük marad nemcsak a tanulmányaikra összpontosítani, de az extrakurrikuláris, illetve egyetemi közösségi és tanulmányi programokon való részvételre is. A szűkös tőke-ellátottság ilyen módon a közösségi kapcsolatokra és az integrációra is negatív hatást fejt ki (Tabitha et al. 2016). A főiskolai élethez köthető tapasztalatok és a „jelentős hatással bíró tanulmányi aktivitások” („*high impact curricular activities*”), nagyban növelik a diplomaszerezés esélyét. Az egyetemi évek alatti munkavállalás,

¹¹ Veroszta Zsuzsanna (2016) *Frissdiplomások 2015*. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály

¹² Pearce, J. – Down, B. – Moore, E. (2008) Social Class, Identity and the Good Student: Negotiating University Culture. *Australian Journal of Education*, 52(3) 257–271.

¹³ Reay, D. – Crozier, G. – Clayton, J. (2010) ‘Fitting in’ or ‘Standing out’: Working Class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 36(1)

¹⁴ Lubrano, Alfred (2004) *Limbo: Blue-Collar Roots, White Collar Dreams*. New Jersey: Wiley

a családdal együttélés, a személyes és családhoz köthető stressz-faktorok azonban szignifikánsan csökkentik a diplomaszerzés esélyét. A legtöbb alacsony szocioökonómiai státuszú hallgatóra is igaz, de az elsőgenerációs hallgatókra különösen, hogy szignifikánsan kisebb valószínűséggel vesznek részt tanterven kívüli programokon és a szakmai fejlődést serkentő tanulmányi programokon, nagyobb valószínűséggel dolgoznak több órát hetente, laknak a családjukkal és élnek át személyes és családhoz köthető stressz-hatásokat az egyetemi évek alatt. A kutatás eredményei szerint az egyetemi évek alatt szerzett tapasztalatokban látható különbségek specifikusak az elsőgenerációs hallgatókra nézve, önmagában az alacsony szocioökonómiai státusz ezeket a különbségeket csak részben magyarázza (Tabitha et al 2016). A kapcsolati beágyazottság fokát illetően eltérések lehetnek az egyes intézményekben tanuló hallgatók esetében. Bocsi Veronika (2020) egy vidéki magyarországi egyetemen végzett kutatása során nem talált szignifikáns eltérést a hallgatói beágyazottságban, a kortárs kapcsolatokban és a hallgatók oktatókhoz fűződő viszonyában az elsőgenerációs hallgatók és a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei között. Ennek magyarázata lehet, hogy a diplomával nem rendelkező szülők gyermekei nagyobb arányban iratkoznak be alacsonyabb presztízzsel rendelkező, kevésbé szelektív, inkluzív szellemiséget képviselő képzésekre (Bocsi et al 2020). A választott egyetem, illetve szakirány munkaerőpiaci lehetőségekre gyakorolt hatásának szerepét hangsúlyozza az a kvalitatív kutatás is, ami két, különböző presztízsű bristoli egyetem hallgatóival végzett interjún alapul. A kutatás beszámol a munkásosztálybeli családok és középosztálybeli családok kulturális szokásaiban mutatkozó különbségekről is. A középosztálybeli diákok fogyasztási és kulturális szokásaiban az értékközpontúság, az önfejlesztés, a munkásosztálybeli családok esetében pedig a kikapcsolódás jelent meg nagyobb súllyal, mindezek pedig hatással vannak a továbbtanulásra és a munkaerőpiacon való érvényesülésre (Bradley 2019). A formális és nem formális társas kapcsolatok nemcsak a tanulmányok eredményességében, a diplomaszerzésben játszanak fontos szerepet, hanem az ezzel egyidejűleg kialakuló optimista munkafelfogásban is. Az alacsony és középfokú végzettségű szülők gyermekei között is megfigyelhető a stabil baráti kör meglétének pozitív hatása a továbbtanulási szándéokra (Pusztai 2015:89). Az egyetemi tanulmányok eredményességét komplex formában vizsgálva, az oktatói hatások jelentős befolyásoló hatása is kimutatható (Bocsi et al. 2020).

Friedman és szerzőtársa a mobilitáskutatások komplex, szubjektív és objektív jellemzőinek vizsgálatát szorgalmazza, elméleti alapul véve Bourdieu habitus koncepcióját (Friedman 2018). A felfelé mobilitás során szerzett egyéni tapasztalatok kvalitatív vizsgálatai közül számos nemrég megjelent tanulmány vizsgálja a Bourdieu nevéhez köthető „habitus clivé”

(hasadt habitus) kialakulásának körülményeit (Friedman et al 2019, Mallman 2018, Nyíró 2022). A "habitus clivé" az egyén önértékén belüli szakadás, egy internalizált konfliktus, belső disszonancia, amely a "terepen kívüli" tapasztalatból fakad (Bourdieu 2000¹⁵ hivatkozva Mallman 2018). A felfelé mobilitás - pozitív eredményei ellenére - önértékelésében önmagával és ambivalenciájával folyamatosan egyezkedő, többszörös identitásokkal küszködő, önmagával szemben megosztott habitust hozhat létre, a megtett mobilitási út sebességétől, távolságától és irányától függően (Bourdieu 1999, Mallman 2018, Friedman 2018). Mallman (2018) huszonkilenc életút-interjú kapcsán vizsgálja a felfelé mobilitás eredetét, nehézségeit és tapasztalatait munkásosztályból származó alanyok között. Kutatása rámutat a munkásosztály heterogenitásából fakadó eltérő élettapasztalatok hatására, a korai szocializáció jelentőségére - a reziliencia kutatásokban is azonosított - belső erőforrásokra, proaktivitásra, ambíciózus viselkedésre vonatkozó attitűdbeli eltérésekre, illetve a szülők be nem teljesült vágyainak jelentőségére gyermekeik mobilitási pályájában (Mallman 2018).

Egy 2018 és 2021 között, 153 elsőgenerációs diplomás körében végzett hazai interjúk kutatás részletesen vizsgálta a felfelé mobilitás szubjektív megélésének különböző aspektusait. A szubjektív tapasztalatokat befolyásoló tényezőkként a megtett mobilitási tartományt, a mobilitás sebességét, célpontját és irányát, illetve az etnikai hovatartozást, a földrajzi mobilitást és a család továbbtanulási aspirációját azonosították. A roma etnikumhoz tartozók között a "habitus clivé" megélése jelentősebbnek bizonyult. A gyakran előítéletekkel teli új csoportba való akkulturáció és a lojalitás az eredeti családi közeg felé jelentős belső feszültségek kiváltója lehet (Durst-Nyíró, 2021).

A szakirodalmi adatokból látható, hogy a felfelé mobilitás megvalósulásához egyszerre több tényező együttes jelenléte szükséges. A továbbtanulással kapcsolatos döntésekben, illetve a tanulmányi célok kialakításában a középiskolai jelentkezés időszakában általában a szülői hatásoknak nagyobb súllyal van szerepe, mint a későbbi időszakban. A középiskolai közeg, a társas kapcsolatok, a tanulmányi eredmények és a tanárok felől érkező hatások mind befolyásolják a diákok továbbtanulási szándékait. A szülői hatás idővel egyre gyengül, a felsőoktatási jelentkezési időszakban és az egyetemi évek során a hallgatók már sokkal inkább a saját döntéseik szerint haladnak pályájukon, előtérbe kerülnek a társas kapcsolatok és az intézményi hatások (Ceglédi 2020). A sikeres mobilitási pályát ugyanakkor olyan

¹⁵ Bourdieu, Pierre (2000) *Pascalian Meditation*, Cambridge: Polity

strukturális hatások is befolyásolják, mint például a felsőoktatási férőhelyek, belépési követelmények, vagy a képzések munkaerőpiaci értéke és presztízse. A PISA felmérésekből is ismert, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családból származó gyerekek rosszabb tanulmányi eredményeket érnek el, mint a magasabb szocioökonómiai státuszú családok gyermekei. Ennek háttérében az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő jellegét is hangsúlyozzák, és az egyenlőtlen tőkeellátottságot ellensúlyozni kevésbé képes szelektív iskolarendszert. Annak felderítésére, hogy mik azok a tényezők, amik a sikeres mobilitási pálya létrejöttében azonosíthatóak, és sikerükhöz mennyiben és milyen módon tud hozzájárulni maga a felsőoktatási intézmény, jól alkalmazhatónak tűnnek egyrészt a rezilienciavizsgálatok, másrészt a témában született kvalitatív kutatások eredményei. Ezek alapján a sikeres diplomaszerzés háttérében komplex, több összetevőt igénylő folyamat rajzolódik ki, amelyben a kulturális, gazdasági és társadalmi tőkeellátottsággal összefüggésben kiemelt szerepet kapnak a szülői hatások és aspirációk, az iskolai közeg, a tanulmányi eredmények, az anyagi helyzet, az információval való ellátottság, az iskolai évek alatti krízishelyzetek és nehézségek, valamint az ezeket ellensúlyozó megküzdési stratégiák, attitűdök. Kutatásomban a szülői hatások mellett olyan intézményspecifikus tényezőket is igyekeztem megvizsgálni, amik szerepet játszhatnak az elsőgenerációs diplomások sikeres diplomaszerzésében, érintve az egyetemi társas kapcsolatokat, a tanári visszajelzéseket és a szakmai gyakorlati lehetőségeket is. Kérdésfeltevéseim során kitértem a mobilitási pálya kezdeti és célállomása közötti kulturális különbségekből fakadó jelenségek megismerésére is.

3. Kutatási kérdések

1. Milyen mechanizmusok, tényezők játszanak szerepet abban, hogy az elérendő életcélok sorába beépüljön a szülőkénél magasabb iskolai végzettség megszerzése?
2. Milyen szerepet játszott a családi háttér az iskolai sikerekben és kudarokban? Azonosíthatóak-e olyan, a szocializáció során elsajátított tényezők, amik a sikeres diplomaszerzésben, a tanulmányi pályán hasznosíthatónak bizonyultak?
3. A diplomával nem rendelkező szülők gyerekei mely területeken érezték magukat hátrányban a diplomás szülők gyerekeihez képest az egyetemi évek alatt?

4. A mobilitási folyamat során milyen támogató és nehezítő körülmények hozhatók összefüggésbe a Károli Gáspár Református Egyetem működésével? Az interjúalanyok tapasztalataiban megjelennek-e az egyetemi társas kapcsolatok, az egyetemi és tanszéki szervezésű programok és gyakorlati lehetőségek, mint a sikeres diplomaszerzést támogató tényezők? Milyen szerepe van az oktatók és hallgatók között kialakuló viszonyoknak, az oktatói munkának a mobilitási pálya sikerében?

5. Milyen módon és mértékben jelenik meg az interjúalanyok elbeszéléseiben a mobilitási út kiindulási és célállomásának kulturális közege közötti esetleges különbség által okozott belső feszültség?

4. Módszertan

A kvantitatív kutatások számos adat és tény ismeretének birtokában vannak lekövetkeztetéseket a mobilitási folyamatokra vonatkozóan, azonban nem adnak teljes képet a mobilitási pálya egyénre, illetve közvetlen környezetének életére vonatkozóan (Andorka, 1982). Ahhoz, hogy minél teljesebb képet kapjunk a mobilitási folyamat hatásáról mind az egyénre vonatkozóan, mind pedig viszonyainak, gondolkodásának, kötődéseinek alakulását illetően, célravezetőbbnek tűnt feltáró jellegű, mélyinterjú, kvalitatív kutatást végezni, melynek során a mobilitási folyamat az életútba ágyazva jelenik meg. Interjúalanyaim elsőgenerációs diplomások és valamennyien a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán végeztek 2018 és 2022 között. A kutatási kérdések vizsgálatához 14 félig strukturált egyéni interjút készítettem. Az interjúkhoz interjúvázlatot használva igyekeztem minden alany esetében érinteni a kutatási kérdések megválaszolásához szükséges témákat, ugyanakkor ez a kutatási módszer lehetőséget ad az interjú kérdések sorrendjének és részben tartalmának megváltoztatására, ezáltal az egyéni életutak specifikus aspektusai is felderíthetővé válnak (Solt 1998). Az interjúk közül egy online zajlott, a többi személyes jelenléttel a megkérdezettek otthonában vagy kávézókban történt 2023 januárja és márciusa közötti időszakban. Az interjúkról minden esetben – az interjúalanyok hozzájárulásával – hangfelvételt készítettem, amely az interjúk átiratának alapjául szolgált. Az interjú átiratok adatainak rendszerezését követően az elemzés elvégzéséhez a kutatási kérdéseknek megfelelő kódrendszert alakítottam ki. Szerettem volna olyan, nem diplomás szülőkkel rendelkező interjúalanyokat is bevonni a kutatásba, akik bár elkezdték az egyetemet, időközben lemorzsolódtak és nem szereztek diplomát, azonban sajnos az általam elért személyek közül senki sem vállalkozott interjú adására.

5. Mintavétel

A vizsgálatba nem valószínűségi mintavétellel, olyan interjúalanyokat vontam be, akik 5 éven belül szereztek legalább BA szintű diplomát a Károli Gáspár Református Egyetemen és egyik szülőjük sem rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Az időkorlát megszabásával szerettem volna a felejtésből adódó torzítást csökkenteni, ezáltal a megbízhatóságot növelni. Az interjúalanyok közül tízen nappali tagozaton, négyen levelező tagozaton végeztek, előbbiek mind 30 év alattiak és első diplomájukat szereztek a Károli Gáspár Református Egyetemen, utóbbiak közül két interjúalanyuk másik felsőoktatási intézményben korábban szerzett diplomája is van. A levelező tagozaton végzett interjúalanyok elbeszéléseit a motivációk, szülői és középiskolai hatások vizsgálatába vontam be, az intézményre vonatkozó kérdésekben főként a nappali tagozaton végzetek által elmondottakra hagytam. Az interjúalanyok felkutatásához a közösségi média egyetemi facebook-csoportjait használtam, illetve hólabda módszert alkalmaztam. Az interjú kvalitatív kutatásokról általánosságban elmondható, hogy nem reprezentatívak és általánosításra nem adnak lehetőséget, azonban érvényességük magas. Jelen kutatás megbízhatóságán az interjúalanyok múltbeli élethelyzetére vonatkozó kérdésfeltevések, a visszaemlékezésből fakadó bizonytalanság esetleg csökkenthet, ugyanakkor az egyetem óta eltelt évek tágabb perspektívát nyújthatnak számukra, és segíthetnek a folyamatok, hatások megértésében. A kvalitatív módszertanból adódóan kutatásom nem reprezentatív.

Táblázat 1. A vizsgált minta:

	<i>Név</i>	<i>Szak</i>	<i>Munkarend</i>
1.	Zsuzsi	néderlandisztika BA jelenleg fordítói szakirányú továbbképzés (Károli)	nappali
2.	Klára	magyar BA	nappali
3.	Noémi	anglisztika-germanisztika BA	nappali

4.	Anna	szabadbölcseészet BA, színháztudomány MA (Károli)	nappali
5.	Éva	néderlandisztika BA	nappali
6.	Ildikó	szociológia BA, szociológia MA (Károli)	nappali
7.	László	történelem-kommunikáció és médiatudomány BA	nappali
8.	Márta	szociológia BA	nappali
9.	Ilona	pszichológia BA (Károli) jelenleg pszichológia MA (ELTE)	nappali
10.	Péter	történelem BA, történelem MA jelenleg PhD (Károli)	nappali
11.	Mira	szociológia BA jelenleg szociológia MA (Károli)	levelező
12.	Bori	szociológia BA jelenleg szociológia MA (Károli)	levelező
13.	Melinda	szociológia BA jelenleg szociológia MA (Miskolci Egyetem)	levelező
14.	Léna	szociológia BA	levelező

6. Elemzés

6.1. Diplomaszerzés motivációi

Első kutatási kérdésem arra vonatkozott, hogy milyen mechanizmusok, tényezők játszanak szerepet abban, hogy az elérendő életcélok sorába beépüljön a szülőkénél magasabb iskolai végzettség megszerzése. Ehhez kapcsolódóan a legfontosabb diplomaszerzést motiváló faktorként a munkaerőpiaci előnyöket, a be nem teljesült szülői vágyak gyermekek általi megvalósítását és a tudásvágyat, a szakterület iránti elköteleződést azonosítottam. A beszámolók alapján a szülői hatások, aspirációk, és elvárások a gyerekkori szocializáció során

kiemelt hatásúnak mutatkoztak, ugyanakkor strukturális hatások, mint például a munkaerőpiaci esélyek mérlegelése és a középiskolai tanárok és közeg is befolyásoló tényezőként mutatkoztak. Több elbeszélésben is megjelent a szülők kiszolgáltatott helyzetének felismerése és az otthoni, konfliktusokkal terhelt élethelyzetből való menekülésnek az igénye is. Szinte minden interjúalany említett egy-egy olyan középiskolai tanárt aki kisebb-nagyobb mértékben fontos szerepet játszott tanulmányi pályájában.

6.1.1 Szülői elvárások, attitűdök

Az elbeszélésekből a továbbtanulás irányába mutató szülői attitűdök kapcsán különböző mintázatok rajzolódnak ki, annak ellenére, hogy többségében a tanulást támogató, annak előnyeit szem előtt tartó nevelkedés körvonala az interjúkból. A szülők több esetben saját kedvezőtlen és kiszolgáltatott munkaerőpiaci helyzetük megismétlésétől tartva, az oktatást és a jó tanulmányi eredményeket egyértelműen a kedvezőbb munkaerőpiaci lehetőségekhez és a kedvezőbb anyagi jóléthez vezető útként tartották számon. Így idézi fel, a rendszerváltás után alkalmi munkákból, takarításból élő édesanyja szavait Bori: „...*Ő mindig arra biztatott, hogy tanuljak, mert ő is azt akarta, hogy ne legyek ilyen kiszolgáltatott helyzetben, mint amilyenben ő van*”. Több interjúalany esetében is megjelent, hogy a fizikai munkát végző szülők számára a bölcsészkar „megfoghatatlan”, homályos terület, amiről nincs elég ismeretük, ezért kezdetben kétkedéssel fogadták gyermekeik választását. Az elbeszélésekben elhangzott, az a Mallman (2018) kutatásában is megjelenő motívum, ami a szülők saját tanulmányaikkal kapcsolatos, be nem teljesült álmainak hatását jeleníti meg gyermekeik tanulmányi útjára vonatkozóan. Több interjúalany is beszámolt arról, hogy szüleik szerettek volna egyetemre járni, de főleg anyagi okokból nem volt rá lehetőségük. Édesanyja kapcsán így mesélt erről, az anglisztika-germanisztika szakon végzett Noémi: „*Akart volna egyetemre menni, de nem sikerült neki. Meg hát volt egy ilyen családi nyomás, hogy hát nyilván mamámék azt várták, hogy meg kell házasodni, gyereket kell szülni, úgyhogy anyukám ilyen tekintetben nem tudott kiteljesedni abszolút*”. Egy másik interjúalany ennek kapcsán így fogalmaz: „...*várták tőlem, hogy legalább én legyek diplomás, ha nekik nem sikerült*” (Ildikó). Ambivalens szülői attitűdök is azonosíthatóak, például abban az esetben, amikor egyszerre jelent meg a szülői vágy a be nem teljesült építész karrier megvalósítására vonatkozóan és az a hozzáállás, ami szerint „*nem lényeg, hogy van diploma vagy nincs diploma, a lényeg, hogy szeresd, amit csinálsz és legyél jó benne*” (Ildikó). Több interjúalany számolt be arról is, hogy fel sem merült, hogy nem megy

egyetemre, ez a gyerekkor részeként épült be az iskolák sorába. Néhány esetben a szülők attitűdje a 'mindegy, hogy mit, csak diploma legyen' elvárással jellemezhető, ami könnyen vezet olyan tanulmányi utakhoz, amik nem passzolnak a diákok tényleges képességeihez, érdeklődési köréhez. Azok a diákok, akik a középiskola utolsó éveiben nem találják meg a számukra valóban vonzó szakterületet, a diplomaszerzés kényszerétől vezérelve olyan szakterületekre is elvetődhetnek, ahonnan csak hosszú gyötrődés után tudnak kikeveredni. Ez történt például Ilonával, a jelenleg mesterszakra tanuló pszichológus hallgatóval is, akinek szülei és ő maga is csak akkor döbbsent rá, hogy abba kell hagynia az elkezdett építésmérnöki szakot, amikor a hónapok óta tartó teljesítménykényszerétől teljesen kimerülten, egy éjszakába nyúló egyetemi munka során véletlenül megvágta a kezét. A történet ellenpontja ugyanakkor az a család, ahol, noha fontos volt a tanulás, és hogy milyen eredményeket ér el az iskolában, az egyetemi jelentkezés a történelem iránti fokozott érdeklődésből fakadt, nem pedig a szülői elvárásból. A fentiekől élesen elkülönülő szülői attitűd is megjelent azonban az interjúkban, ahol a gyermekeiket egyedül nevelő édesanya nem támogatta gyermeke továbbtanulását, szívesebben látta volna őt a családi vállalkozásban dolgozni. Ezekben az esetekben az interjúalanyok egyetemi jelentkezéséhez a tudásvágyon kívül az otthonról való „menekülés” motívuma, az otthoni közegtől való távolodás vágya is kapcsolódott, aminek hátterében egyértelműen a szülőkkel való konfliktusos viszony, a támogatás hiánya, válás vagy a szülők alkoholizmusa állt. Minderről így beszélt a történelem szakon végzett László: *„Mindenképpen el akartam menni, az volt az elsődleges motiváció... ki akartam kerülni abból az élethelyzetből, amiben vagyok, a hétköznapi millióból. És akkor ott volt bennem egy ilyen erős tenni akarás, és úgy éreztem, hogy a legtöbb, amit így kihozhatok magamból, az az, hogy elmegyek egy egyetemre.”* László elbeszélésében a reziliencia kutatásokban is azonosított 'ugródeszka' jelenség és a tanári támogatás lényeges hatása is felfedezhető (Ceglédi 2020). Az ő gyerekkora kifejezetten sok krízissel, súlyos anyagi nehézségekkel, számos iskolai kudarccal és családi konfliktussal volt terhelt, azonban elbeszéléséből úgy tűnik, hogy éppen ezek jelentették motivációinak gyökereit is.

6.1.2. Tudásvágy

Tekintettel arra, hogy interjúalanyaim mind bölcsészkaron szereztek diplomát, ami a közgondolkodásban nem a magas fizetéssel kecsegtető munkaerőpiaci lehetőségeket biztosító területként ismert, majdnem minden interjúalany rendelkezett valamiféle önálló, nem

elsődlegesen az anyagi szempontokat szem előtt tartó, néha a szülői aspirációktól valamelyest eltérő, fokozott érdeklődéssel a választott szakterület irányába. Több esetben is azonosítható volt a nagyon erős elköteleződés, belülről fakadó érdeklődés a téma iránt, amit egy-egy esetben a szülők felé meg is kellett védeni. Példa erre a szociológia szakon végzett Márta, akinek édesapja a jelentkezés hallatán azt mondta, hogy „*Ilyen hülyeséget kitalálni!*”, később azonban maga is érdeklődést mutatott a társadalomtudományos kérdések iránt és beszélgetéseinek témáját is ebbe az irányba terelte. Az elbeszélésekben többnyire nehezen elkülöníthetők a gyerekkori szocializációból, szülői attitűdökből, elvárásokból, habitusból és a saját aspirációkból fakadó tényezők, hiszen ezeket az interjúalanyok sem mindig tudják külön-külön azonosítani, azonban több esetben is a saját, belülről fakadó tudásvágyukat jelölték meg kiindulópontként az egyetem felé vezető úton és nem a szülői elvárásokat. Ezekben az esetekben a szülők és a család támogatása, terelgetése mellett a szülők részéről nem jelentek meg túlzott, teljesíthetetlennek tűnő elvárások, sokkal inkább sajátjuknak érzett felismerések vezették az interjúalanyokat. Többségük már általános iskolától kezdve jó tanulmányi eredményeket ért el és könnyen felvételt nyert a kiválasztott egyetemre, az ő tanulmányi pályájuk sima és zökkenőmentes útnak tűnik, azonban voltak olyanok is, akiknek évet kellett ismételniük, vagy egy évet rá kellett szánniuk a sikeres felvételihez szükséges pontok összegyűjtésére. Mirát, aki az egyetem elvégzésében szüleire egyáltalán nem számíthatott sem anyagi, sem lelki támogatás formájában, erős tudásvágya és a tanulás szeretete vezette el a diplomáig: „*én szerettem tanulni, tehát én tényleg az az ember voltam, aki így éjjelig tanul vagy, ha kell, akkor felkel hajnali ötkor és tanul még sulis előtt.*”

6.1.3. Középiskolai hatások

A középiskola választás kapcsán az interjúalanyok többsége esetében felismerhető szüleik olykor bizonyos iskolatípusokat tudatosan kizáró, más iskolatípusokat preferáló stratégiai döntése, mellyel az egyetemi tanulmányok lehetőségét, illetve megfelelő tanulmányi környezet biztosítását szerették volna nyújtani gyermekeiknek. Ez a tudatos tervezés a szakirodalmi adatok alapján (Berényi 2022, Mallman 2018) inkább a diplomával rendelkező, középosztálybeli szülőkre jellemző. Melinda, aki jelenleg mesterképzésen tanul, így számolt be az iskolaválasztásról: „*...Pásztóra jártam francia kéttannyelvű gimnáziumba, tehát oda már azzal a céllal mentem, hogy onnan tudok majd egyetemre vagy főiskolára továbbtanulni...*” Az interjúalanyok többsége a lakóhelyük közelében lévő, többnyire vidéki, jobbnak számító

középiskolába járt, mások érettségit adó szakközépiskolát vagy gimnáziumot végeztek. Volt, aki a jelentkezési időszakban saját maga választotta a budapesti gimnáziumot. Klára az Arany János Tehetséggondozó Programba kerülve járhatott Debrecenbe, majd Kecskemétre gimnáziumba. Elmondása szerint, ők olyan szegénységben és olyan nehéz körülmények között éltek, hogy csak a tehetséggondozó programnak köszönhető, hogy elvégezhette az egyetemet. A szakközépiskolába került tanulók közül ketten a szakközépiskolai órák és az azokat tanító tanárok révén találtak rá azokra a tudomány területekre, amik szeretete az egyetem felé vezette őket. Több interjúalany életében is megjelentek a tanulmányi pályát meghatározó, inspiráló és támogató középiskolai tanárok, akiknek kiemelkedő szerepük volt a pályaválasztásban és akikkel többen a mai napig jó kapcsolatot ápolnak. Péter így beszélt középiskolai történelem tanáráról: „...végig mellettem állt igazából, tehát, úgymond az, hogy én diplomás lettem, az szerintem egyedül neki köszönhető... “. Ugyanakkor nem mindenki számára volt békés és könnyen teljesíthető a középiskolai időszak. Az egyik interjúalany életében a középiskolai élmények egyértelműen nehezítő tényezőként jelentek meg, a tanárok önértékelést romboló, szorongást keltő módszerei még az egyetemi évek alatt is visszatérő frusztrációt jelentettek számára. Volt, aki középiskolai éveiben több családi és iskolai krízishelyzeten is keresztülment, az egyik középiskolából elbocsátották, a másikban megbukott, így végül esti iskolában, évismérléssel tette le az emelt szintű érettségit, amivel bejutott az egyetem történelem szakára. Azoknak az interjúalanyoknak, akik középiskolában jó eredményeket értek el, könnyen tanultak és nem voltak tanulással kapcsolatos problémáik, az egyetemi felvételi követelmények teljesítése nem jelentett nehézséget, azonban voltak olyanok is, akik magukat lustábbnak tartották vagy nem voltak elégedettek a középiskolai eredményeikkel és ez a körülmény elbizonytalanítóan hatott az egyetemi jelentkezésre is.

6.2. Családi háttér szerepe, szülői támogatás

Második kutatási kérdésemben a családi háttér szerepét vizsgáltam az iskolai sikerekre és kudarcokra vonatkozóan, illetve olyan, szocializáció során elsajátított tényezőket igyekeztem azonosítani, amik hasznosíthatónak bizonyultak a sikeres diplomaszerzésben. A családi hatásokat vizsgálva a szülők többsége támogatta az egyetemi tanulmányokat, a támogatás módjában azonban jelentős eltérések voltak. A szülőknek az önértékelésben, megküzdési stratégiák kialakításában is fontos szerepük volt. Az egyik kifejezetten hátrányos helyzetű interjúalany esetében Bradley (2019) kutatásából is ismert “laza” nevelési stílus is

azonosíthatóvá vált, illetve volt olyan szülő, aki ellenezte az egyetemi tanulmányokat, mert saját vállalkozásában akarta tartani gyermekét. László így emlékezett vissza édesanyja nevelési stratégiájára: „... teljesen ráhagyásos módon nevelt, tehát, ha nekem volt kedvem fogat mosni enni, inni, takarítani, tanulni, akkor csináltam, ha nem volt, akkor nem”. A szülői támogatás alapján, az anyagi helyzettel is összefüggésben, két csoport körvonalazódik: akik mögött van szülői támogatás és akik mögött nincs. Utóbbiak számára a mobilitási pálya lényegesen megterhelőbb és nagyobb súlyú esemény volt, mint az előbbi csoportba tartozóknak. A tanulmányi pálya nehéz helyzeteiben a szülők egyrészt gyakorlati segítségnyújtással, másrészt lelki támaszként is megjelentek az elbeszélésekben. Előbbire példa a sikeres felvételihez szükséges többletpontok megszerzését lehetővé tevő nyelvvizsgára való felkészítő tanfolyam, vagy olyan OKJ-s képzés felkutatása és finanszírozása, amivel többletpontok szerezhetőek. A mentálisan és lelkileg nehéz időszakokban a család biztató, kitartásra serkentő hozzáállása mellett megjelentek olyan motívumok is, ahol pont azzal segítettek, hogy a rossz pályaválasztásból fakadó és kudarcokat eredményező szakról kilépési lehetőséget engedélyeztek gyermeküknek. Így mesélt erről Ilona, akinek a téves pályaválasztás beismeréséhez volt szüksége édesapja támogató és megértő szavaira: „...és akkor mondta apukám, hogy akár ott is hagyhatom, hogy nem kell csinálnom és emlékszem, hogy előtte bennem ez a lehetőség fel sem merült, hogy én ebből az egészből ki is léphetnék”. A tanulmányi időszak alatt megjelenő nehezebb periódusokban, például az első vizsgaidőszakban vagy a szakdolgozatírás időszakában a szülők biztatása több elbeszélésben is hangsúlyosan szerepelt. Az egyetemi éve alatt kollégiumban lakó, magyar szakon végzett Klára így számolt be a szakdolgozatíráskor rátörő pánik otthoni kezeléséről: „...főztek nekem egy húslevest. Végre ettem főtt kaját, tudod így nem tudom hány hét után.... Hétfőig nem is kérdezgettek róla semmit. Egyszer elmondták, amikor hazaérkeztem, hogy nem kell, nem kell tudnom időre megcsinálni, tehát nincs rajtam nyomás. És akkor én megnyugodtam és utána sikerült is megcsinálnom időben ...”

Ugyanakkor megjelent a támogatás, megértés hiánya is, amikor az interjúalany csak magára és a barátaira támaszkodva, a családjától egyre jobban eltávolodva végezte egyetemi tanulmányait. Ebben az esetben a barátok, az újonnan kialakított kapcsolati háló és az egyetemi tanárok váltak meghatározó szereplőkké az egyetemi évek alatt. Budapestre költözése kapcsán, barátai szerepéről így mesélt László: „az egyik barátom itt lakott már Pesten és akkor hozzá fölöttem, elaludtam nála így az egyik üres szobában egy matracon és akkor ott egy ilyen vendéglátó helyen dolgoztam, abból lett valamennyi pénzem, de utána egy másik haveromhoz beköltöztem albérletbe”.

Hasznosítható, otthonról hozott tudásként tekint az egyik interjúalany a növénytermesztéshez szükséges végiggondolt módszerességre, amit a nagymamájával való kertészkedés közben tapasztalt és amit, mint módszertant a tanulás során tudott alkalmazni. Egy másik családban szintén a nagymamától eredő és az édesanya által továbbadott könyv- és olvasás-szeretet is hozzájárulhatott a sikeres diplomaszerzéshez. Az alacsony szocioökonómiai státuszból és a mélyszegénységből fakadó anyagi nehézségek a már említett hátrányokon kívül lendületet is adhatnak a kitörési szándékoknak, melyet Klára „*nagyobb álmokként*” „*kevésbé földhözragadt gondolkodás*”-ként írt le. Többen beszámoltak arról, hogy az általános iskola alsó tagozatában a szüleik leültek velük tanulni, kialakították a rendszeres tanuláshoz szükséges napirendet, illetve az igényt arra, hogy az iskolai feladataikat jól végezzék el. A megfelelő tanulási technika kialakításában feltehetően szerepet játszott ez a fajta szülői gondoskodás is, ami azonban nem mindenki számára volt adott. Több interjúalany is tapasztalta, hogy csak a gimnáziumi évek végén, a felvételre készülve „tanult meg tanulni”.

6.2.1. Anyagi támogatás

A vizsgálatba vont alanyok és családjaik igen eltérő anyagi lehetőségekkel rendelkeztek. Több esetben, a kétkezi munkát végző, de előnyös munkaerőpiaci pozícióban lévő apa meg tudta teremteni annak a feltételeit, hogy gyermekének ne kelljen munkát vállalnia az egyetemi évek alatt, sőt akár saját lakást is tudott biztosítani számára Budapesten vagy a külföldi tanulmányút finanszírozását is vállalni tudta. Ezzel szemben azoknak, akiknek a családjában csak az egyik szülő vett részt a gyermekek felnevelésében, vagy a család nem tudta a költségeket fedezni, az egyetem mellett vállalt diákmunkából származó bevételre volt szükségük. Utóbbiak számára az egyetemi évek nem csupán a tanulásról szóltak, hanem a munka és a tanulás összeegyeztetéséről is, ezáltal sokkal kimerítőbb éveket tudnak maguk mögött. Volt olyan, alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó, nappali tagozaton végzett interjúalany is, aki kifejezetten súlyos anyagi gondokkal küszködött az egyetemi évek alatt, és amíg nem vette fel a diákhitelt, addig az alapszükségeinek kielégítése is problémát jelentett: „*...ott éheztem... tényleg majdnem éhen haltam*” (Klára). Mások a diákhitel mellett diákmunkákból, hétvégi munkákból tartották el magukat. A szélsőségesen nehéz anyagi helyzet az alapképzést követő továbbtanulási szándékokra negatív hatást fejt ki, a mesterképzés teljes munkaidős állás mellett túl nagy teher: „*ez egy teljes embert kívánna és nem akarok visszakerülni abba, hogy szegénynek lenni, fenntartani magam, egyetemre is járni...*” (László). A levelező képzésen

végzett interjúalanyok mindannyian teljes állásban dolgoztak az egyetem mellett, szülői segítségre nem számíthattak, számukra a levelező képzés nyújtotta azt a lehetőséget, hogy saját magukat eltartva diplomát szerezhessenek.

A családi háttér hatásait vizsgálva, összességében elkülöníthető egy könnyebb, problémamentesebb tanulmányi pálya, melyben a szülői támogatás, a tanulás fontosságát hangsúlyozó neveltetés, a megfontolt iskolaválasztás és a szülői anyagi támogatás egyaránt lényeges tényezőnek tűnik. A másik típusú tanulmányi út során, hasonlóan Tabitha és szerzőtársai (2016) első generációs hallgatókkal kapcsolatos eredményeihez, nehezítő tényezőként a szülői támogatás alacsonyabb foka, a krízishelyzetek jelenléte, a kifejezetten nehéz anyagi helyzet, a tanulmányi időszak alatti kényszerű munkavállalás, a szülők válása és a konfliktusokkal terhelt családi kapcsolatok jelentek meg.

6.3. Elsőgenerációs hátrányok

Harmadik kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, hogy a diplomával nem rendelkező szülők gyerekei mely területeken érezték magukat hátrányban a diplomás szülők gyermekeihez képest az egyetemi évek alatt. Az interjúalanyok között voltak olyanok, akik esetében az, hogy szüleik nem rendelkeztek diplomával, nem járt együtt az egyetemi és a családi közeg közötti jelentős kulturális különbséggel. Ők egyáltalán nem érezték hátrányát annak, hogy szüleiknek nincs diplomájuk, elmondásuk szerint mindent megkaptak amire szükségük volt, támogatták őket, lehetőségük volt jó iskolákba járni, „*megvették az olvasójegyet a könyvtárba*” (Éva) és az egyetemi tanulmányok ideje alatt sem érezték, hogy tájékozottságban, tudásban alulmaradnának azokhoz képest, akiknek diplomás szülei vannak. Megjelent ugyanakkor a fizikai és szellemi munka közötti különbségekből adódó súrlódások kapcsán olyan vélemény is, ahol az interjúalany a szülők alacsonyabb iskolázottságával magyarázta, hogy szülei nem értik „a mentális terhelés” fogalmát (Noémi), mert csak kétkezi munkát végeztek vagy, hogy nem tekintik munkának a ’home-office’-t (Klára). A szociológia szakon végzett Ildikó az első egyetemi előadáson hallottak megértésével kapcsolatos kulturális, nyelvi nehézségről számolt be, úgy érezte, hogy a budapesti, elit gimnáziumból érkező társaihoz képest hátrányban van és ezt a szülei alacsonyabb iskolai végzettségével hozta összefüggésbe: „*mert, hogy akinek mondjuk diplomás, egyetemet végzett szülei vannak, ő már ebből a szempontból előnnyel indul, mondjuk ezeket érti, hogy ilyenkor miről beszélnek, nekem meg olyan volt, mintha kínaiul beszélnének*”. A kulturális különbségeket behozhatatlan hátránnyá érzékeli a levelező tagozaton végzett, jelenleg mesterképzésre járó Bori, aki elmondása szerint emberileg sohasem

érzett kirekesztést vagy megkülönböztetést, mégis, értelmiségi közegben kisebbségi érzése van, amit nem tud legyőzni akárhány diploma megszerzésével sem: „... van bennem valamilyen szintű kisebbségi érzés, hogyha bekerülök egy ilyen nagyon elit körbe”.

Több interjúalany érezte magát hátrányban a budapesti, elit gimnáziumból érkező társaikkal szemben a lexikális tudásukra, helyismeretükre vonatkozóan is. Többen beszámoltak arról, hogy szüleik az általános iskola magasabb osztályaiban és a középiskolai időszakban sem tudtak nekik segíteni a tanulásban. Ez egyrészt nehezítő körülményként jelenik meg a beszámolóikban, másrészt viszont az, hogy saját maguk erejéből, csak magukra számítva kellett megoldaniuk azokat a helyzeteket, amikhez a szülőknek nem volt kompetenciájuk, kialakította bennük az önálló problémamegoldó készséget. Melinda így mesélt minderről: „...már általános iskolában se tudtak segíteni... egyértelmű nekem, hogy ha valami problémával szembesülök, akkor azt nekem kell megoldanom”.

László az alacsony iskolai végzettséghez társította édesanyja következtlen, szabályokat és egyértelmű értékrendet nem közvetítő nevelési módszerét, amely megnehezítette a középiskolai életét és tanulmányait.

6.4. Intézményi hatások

Negyedik kutatási kérdésemben azt vizsgáltam, hogy a mobilitási folyamat során milyen támogató és nehezítő körülmények hozhatók összefüggésbe a Károli Gáspár Református Egyetem működésével kapcsolatban. Az interjúk során az alanyok egyetemi jelentkezésével, első egyetemi tapasztalataival, társas kapcsolataikkal, az oktatói hatásokkal, illetve a szakmai és egyetemi programokon való részvétellel kapcsolatos kérdéseket is feltettem. Az interjúalanyok szinte mindegyike megemlítette az egyetem családias, humánus légkörét, ami egyrészt az egyetemre való jelentkezés szempontjaként, másrészt általános tapasztalatként is megjelent a visszaemlékezésekben. Valamennyi interjúalany pozitív, egyértelműen támogató közegként írta le az egyetemet. Többen megosztották a nyílt nappal kapcsolatos élményeiket, ahol a kis létszámú termekben tartott tájékoztatók bátorítólag hatottak rájuk, előrevetítve egy személyesebb, barátságosabb egyetemi légkört. Élményeiket többen ellentétbe állították más egyetemen szerzett tapasztalataikkal, ahol a nagy hallgatói létszám más jellegű oktatást és tanár-diák viszonyt hoz létre: „...túl nagynak, túl személytelennek tűnt, hogy így Úristen több ezer ember, hogy így igazából egyáltalán nem számít, hogy ki vagy te, meg, hogy nagyon ilyen

tömeggyárnak tűnt és a Károli meg nagyon szimpatikus volt, hogy olyan kiscsoportos, családias” (Noémi).

Az egyetemi oktatók empátikus hozzáállása többeknek nagyon sokat jelentett a tanulmányi pályájuk során. Volt, aki a középiskolai rossz élményekből fakadó kezdeti szorongásos időszak leküzdésében kapott támogató és biztató hozzáállást említette, másvalaki azt, hogy a tanárok kíváncsiak a hallgatók véleményére, egyenrangú félként kezelik a hallgatókat, nevükön szólították őket, és több közös programot is szerveztek számukra. A néderlandisztika szakon végzett Zsuzsi így mesélt minderről: „...láttam az igyekezetet mindenkin, hogy szeretne azért egy közösséget teremteni itt és befogadó, támogató közösséget, meg egy olyan, nem is tudom, egy igazi segítőkészséget nyújtani a diákjai felé”. Az oktatókkal kapcsolatos másik fő vélemény a szakmailag inspiráló intellektus és lelkesedés, ami egyértelműen erős motivációt jelentett. Ezzel kapcsolatban a jelenleg doktori képzésen tanuló Péter így emlékezett vissza: „amikor pedig megláttam az egyetemi tanároknak azt az intellektusát, akkor mondtam, hogy na valami ilyesmi a cél, hogy én is így tudjak beszélni ezekről a témákról ilyen szenvedéllyel, ilyen átéeléssel”. A legtöbben a számukra legnagyobb hatású oktatóként a konzulensüket nevezték meg, akivel néhányan nem csak alapszakon, hanem mesterszakon is folytatták a közös munkát. László a történelemtől és a világról való gondolkodásának, szemléletének kialakulásában is kiemelte konzulense óriási hatását, amire, mint *“identifikációs igazodási pontra”* tekint az életében.

Az egyetemi évfolyamtársak hatása, részben az interjúalanyok különböző személyiségéből fakadóan is, eltérő hangsúllyal szerepeltek az elbeszélésekben. Voltak akik az azonos érdeklődésű csoporttársak között úgy érezték, hogy *“helyükre kerültek”*, a közös tanulások inspirálóan hatottak rájuk és húzóerőt jelentettek a minél jobb tanulmányi eredmények elérésében, másoknak a társas kapcsolatok nem játszottak olyan fontos szerepet az egyetemi éveik alatt. Klára társas integrációjának sikerében egyértelműen szerepet játszott a kollégiumi szobatársak vele azonos társadalmi helyzete, az azonosan alacsony anyagi lehetőségeik és az elsőgenerációs állapotuk: „...A csóró megtalálja a csórót, vagy hát legalábbis ezt így nevezem, mert én egyből kiszúrtam a két legcsóróbb embert az évfolyamból és kérdeztem, hogy ti is kolisok vagytok? Igen, igen, azok leszünk. Akartok egy szobában lenni?”

A megkérdezettek közül csak két, nyelvi szakon végzett interjúalany tudott részt venni az Erasmus programban. Többen pénzügyi okokból nem élhettek ezzel a lehetőséggel, illetve többen azért nem pályáztak külföldi tanulmányútra, mert féltek attól, hogy nem tudnának ismeretlen helyen eligazodni vagy nem rendelkeztek elég biztos nyelvtudással. A tanszékek

által megrendezett szakmai programok gyakoriságában és intenzitásában eltérően működnek a különböző tanszékek, azonban a hallgatói részvétel kapcsán azonos szakokon belül is eltérő megítéléseket tükröztek a beszámolók. Volt, akit az egyik oktató számos projektbe, sőt külsős munkáiba is bevont és végül az egyetem utáni munkalehetőségét is ezeknek köszönhette, más viszont úgy érezte, hogy nincs elég lehetősége ilyen téren. A tanszéki programokon való részvételben a levelezős hallgatók egyrészt időhiány miatt, másrészt információhiány miatt nem nagyon vettek részt.

A tanulmányi követelmények teljesítését eleinte többen nehéznek érezték, idő kellett ahhoz, hogy felismerjék, hogy hogyan és mennyit kell tanulni egy-egy vizsga sikeres letételéhez, de a második félévtől kezdve ezek a nehézségek csökkentek. Többen említették, hogy az egyetemen tanultak meg tanulni, mert itt már nem működött az a passzív tanulási stratégia, amit a középiskolában alkalmaztak. Azok az interjúalanyok, akik önmagukat önbizalomhiányos személyiségként írták le, a vizsgaidőszakokban jelentős mértékű frusztrációról és stresszről számoltak be, ami nem minden esetben csökkent az évek előrehaladtával és az alapképzést követő továbbtanulási terveket hátráltató, illetve halasztó tényezőként is megjelent: *„Most nagyon ki akarom pihenni magam ezután. Valószínűleg a fölösleges stressz is az, ami kikészített az egyetem alatt” (Márta).* TDK konferencián a megkérdezettek közül csak ketten vettek részt, mindketten csak a mesterképzés időszakában, többen a versenyzéstől való ódzkodással magyarázták ennek a lehetőségnek az elutasítását. A megszerzett diploma munkaerőpiaci értékével kapcsolatban többféle megítélés jelent meg az interjúkban. Voltak, akik az alapszakos diplomájukkal is a szakirányuknak megfelelő területen tudtak elhelyezkedni, és elégedettek a lehetőségeikkel, mások azonban olyan, nem specifikus diplomát igénylő, főleg adminisztratív jellegű munkát vállaltak végzés után, ahol sokkal inkább egyéb képességeik, például nyelvtudásuk és jó kommunikációs képességük volt döntő a munkalehetőség elnyerésében, mint az elvégzett szakon megszerzett ismereteik. Noémi nem érzi azt, hogy lenne egy szakmája és emiatt, bár ambivalens módon, hiszen tudja, hogy értékes tudásra tett szert, mégis elvesztegetettnek érzi az egyetemi éveket. Így beszélt anglisztika-germanisztika szakos diplomájával kapcsolatos érzéseiről: *„Magyarországot egy ilyen diploma gyárnak érzem, hogy nyomjunk be mindenkit a felsőoktatásba és akkor elpazaroltam mennyi évet és akkor még úgymond egy normális fizetést se tudok kapni, amiből meg lehet élni. Merthogy ahhoz meg nincs szaktudásunk, nincs egy szakma a kezemben”.* Hasonlóan vélekedik Klára, aki magyar szakos diplomájának értékét kifejezetten alacsonyra helyezi, részben annak is köszönhetően, hogy - Noémihez hasonlóan - munkája során nem használja az egyetemen tanultakat és bár voltak a

szakirányával kapcsolatos ambíciói, ezeket anyagi nehézségei miatt nem tudta megvalósítani: „*A magyar alapszakos diploma nem használható semmire. Tehát, hogy el tudom mondani, hogy van. Ennyi*”.

6.5. A diplomaszerzés következményei

Ötödik kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, hogy az interjúalanyok elbeszéléseiben milyen módon és mértékben jelenik meg a mobilitási út kiindulási és célállomásának kulturális közege közötti esetleges különbség által okozott belső feszültség. Az interjúkérdésekben szerepet kaptak azok a kérdések is, amik az egyetem elvégzéséhez, illetve a diplomaszerzéshez köthető belső, részben gondolkodásmódbeli és identitást érintő változásokat kutatták, illetve ezek társas kapcsolatokat érintő hatására vonatkoztak. A megkérdezettek többségében a sikeres egyetemi pálya a kezdeti önbizalomhiány és kishitűség csökkentésében egyértelműen szerepet játszott, diplomájukra az intellektuális képességeik bizonyítékaként tekintenek. Egyöntetű véleményként jelent meg az egyetemi tanulmányok kritikai gondolkodást fejlesztő hatása, a korábbinál szélesebb látókör, a nyitott szemléletmód beépülése. Az egyetemi tanulmányokhoz köthető gondolkodásmódbeli változás hatásaként megjelent a korábbi barátoktól, családtagoktól, szülőktől való eltávolodás, amelyről László így számolt be: „*a legtöbb engem érdeklő dologgal kapcsolatban nem tudunk úgy kommunikálni, hogy olyan visszajelzést kapjak, ami számomra érdekes*”. A történelem szakon végzett Lászlónak, mobilitási pályája során számtalan nehezítő körülményt kellett leküzdenie, számára a diploma megszerzése sokkal nagyobb tett, mint azoknak, akik nem küszködtek anyagi nehézségekkel és nem tettek meg ekkora mobilitási távolságot. László sikeres akkulturációja az identitását egyértelműen megváltoztatta, számára az egyetemi évek alatt szerzett tapasztalatok és kulturális hatások az értelmiségi körbe való belépést jelentik. Minderről így számolt be: „*...az önmeghatározásomnak teljes egészében része és ez leginkább azért van, mert tényleg a mindenről való gondolkodásom, az origó, amiből én látok ki az az egyetemen eltöltött időnek és az ott megismert embereknek, az ott elolvasott könyveknek, az ottani módszertanoknak, az ottani aspektusnak köszönhető*”. Többeknél okozott a gondolkodásbeli eltérés néha súlyos családi konfliktusokat, ami a valódi párbeszéd és megértés lehetetlenségének érzésével társult. A szüleivel jelenleg is együtt élő Ildikó így mesélt vitáikról: „*...a világ működéséről és alakulásáról. Ebből sok konfliktus is volt így itthon... próbálok elengedni, mert hogyha nem engedném el akkor folyamatos konfliktus lenne*”.

Az interjúalanyok másik csoportjában, jellemzően azokban az esetekben, ahol a család kifejezetten támogató volt a tanulmányokat illetően, és ahol nem volt jelentős kulturális különbség a mobilitási út kiindulási és célállomása között, a diploma megszerzésével járó kritikai szemlélet nem okozott a családi kapcsolatokban, baráti viszonyokban változást.

Márta esetében az egyetemi évek alatt, annak köszönhetően javult édesapjával való viszonya, hogy édesapja Márta tudását nagyra értékelve, logikus gondolkodását elismerve, érett felnőttként kezdte kezelni őt: „... *sokkal jobb a kapcsolatunk. Úgy érzem, hogy csak azért, mert egyetemre kerültem, egy kicsit jobban tisztelnék*”.

A súlyosan hátrányos helyzetéből az Arany János Tehetséggondozó Program révén egyetemig jutó és diplomát szerző Klárában, a megtett mobilitási pálya ambivalens érzéseket eredményez, saját teljesítményét egyáltalán nem hangsúlyozta az interjú során. Sikerét kizárólag a szerencsének titulálja, amiért bekerült a Tehetséggondozó Programba és értetlenséggel vegyes lelkiismeretfurdalást érez amiatt, hogy testvérének ugyanez nem adatott meg. A nélkülözéssel és krízisekkel terhelt gyerekkora és a jelenlegi élete közötti óriási különbség, testvére ‘elkallódása’, súlyos és feldolgozhatatlan belső feszültséget jelent számára, melynek egyértelmű bizonyítéka, hogy az interjú közben többször is eleredtek a könnyei. Testvére iskolai pályájáról így mesél Klára: „*Ő is az Arany János Programba jelentkezett, de őt nem vették fel, pedig akkor harmincöt ember jelentkezett és harmincat vettek fel és ő pont abból az ötödik lett. És hát az egy nagy érvágás volt mindenkinek*”. A mobilitási folyamathoz társuló pszichés feszültség jelenségét, a kiindulási közeggel szemben érzett lelkiismeretfurdalás érzésének megjelenését a hazai és külföldi kvalitatív kutatások is leírják, főleg azokban az esetekben amikor nagy a mobilitási távolság a kiindulási és az elért státusz között (Nyíró-Durst 2021, Reay 2019).

Elmondható tehát, hogy eltérő mintázatok rajzolódtak ki a mobilitási út értékelése, illetve a szülőkkel való kapcsolat alakulása tekintetében, a kiindulási és az elért társadalmi státusz közti különbséggel is összefüggésben. Az eleve támogató, középosztályi szülői attitűdöket követő szülőkkel való viszony nem változott jelentős mértékben, ezekben az esetekben az interjúalanyok az egyetemen szerzett tudást, illetve diplomát kevésbé tekintik identitásuk központi elemének. Azokban az esetekben ahol nagy mobilitási ugrás valósult meg, egyrészt megjelent a korábbi közegtől való teljes elfordulás, az értelmiségi identitás megszerzése, a diploma nagyra értékelése és a státuszelérés sikerként való értékelése, másrészt felfedezhető a mobilitási pályát a nehéz anyagi körülmények között élők egyenlőtlen esélyei miatt érzett elkeseredettséggel és büntudattal szemlélő mintázat is, ami a jelenlegi kedvező

életkörülmények értelmezése kapcsán, a kiindulási közeggel szembeni lelkiismeretfurdalást eredményez.

7. Összegzés

Első generációs diplomások körében végzett kutatásomban arra kerestem a választ, hogy az egyetemi jelentkezés és diplomaszerzés mögött milyen motivációk rejlenek, a sikeres mobilitási pálya létrejöttében milyen támogató és nehezítő tényezők azonosíthatóak az egyetemi működéshez kapcsolódóan, beleértve az oktatói hatásokat, a társas viszonyokat és a szakmai fejlődést segítő programokat, illetve hogy magának a mobilitási folyamatnak milyen következményei lehetnek a társas viszonyokra, az identitásra, habitusra vonatkozóan. A diplomaszerzés mögötti motivációk vizsgálata során a szülői elvárásoknak való megfelelést, a jobb munkaerőpiaci lehetőségek elérését, a tudásvágyat, illetve az otthoni kedvezőtlen élethelyzetekből való menekülést azonosítottam. A szülői hatások között - Mallman (2018) kutatásaihoz hasonlóan - heterogenitás tapasztalható, megjelent a szülők diplomaszerzésre vonatkozó, be nem teljesült vágyainak továbbadása gyermekeik felé, illetve feltűntek a racionális döntéshozatali modellekből ismert elemek is, például amikor a szülők a költségeket és a várható hasznot mérlegelve, inkább az általuk vezetett kereskedelmi vállalkozásban marasztalták volna gyermekeiket az egyetemi tanulmányok helyett. A családi hatások a megfelelő önértékelés, magabiztosság, és az önmagunkba vetett hit kialakulásában is elsődleges szerepet játszanak, ami a nehézségekkel, stresszhelyzetekkel való megküzdés egyik fontos eleme. A reziliencia-kutatásokban (Ceglédi 2012, 2020) is azonosított kompenzáló faktorok közül a szülői támogatás, a tanári hatások, és az azonos társadalmi rétegből származó barátok jelenléte, illetve az intézmények által nyújtott lehetőségek körvonalazódtak a beszámolómban. A Ceglédi Tímea által leírt 'ugródeszka' jelenség is azonosíthatóvá vált a kifejezetten hátrányos helyzetű interjúalanyok elbeszéléseiben. Éles törésvonal rajzolódott ki a mobilitási pálya súlyának megélésében és az egyetemi évek alatt átélt nehézségek mértékében a szülői támogatás és az ezzel együtt járó anyagi források megléte, illetve hiánya mentén. Tabitha és szerzőtársai (2016) kutatásából, illetve Pusztai Gabriella (2015) tanulmányából is ismert, hogy a szocioökonómiai státusz bizonyos szint alatt az egyetemi jelentkezés és elvégzés esélyét jelentősen csökkentheti, a limitált anyagi lehetőségek sikeres leküzdésében az egyetem alatt vállalt munka mellett a társas kapcsolatoknak is nagy szerepük van. Kutatásomban az egyetem

melletti munkavállalás kényszerének negatív hatása elsősorban az alapképzést követő továbbtanulást csökkentő szándékokra vonatkozóan volt felismerhető. A barátok támogató jelenléte az alacsony szülői támogatást valamelyest helyettesíteni tudta és kiemelten fontos volt a kifejezetten hátrányos körülmények közül egyetemre bejutó interjúalanyok esetében. Figyelmet érdemel, hogy ezekben az esetekben olyan barátokról van szó, akik valamilyen módon „sorstársak” voltak, vagy azért, mert hasonló családi háttérrel rendelkeztek, vagy pedig azért, mert közösen hagyták el az otthoni közeget és jöttek Budapestre tanulni. Azok számára, akik minimális vagy hiányzó szülői támogatásban nevelkedtek és anyagi nehézségekkel küszködtek, az intézmények által nyújtott lehetőségek, mint például az esti iskolán megszerzett érettségi, az Arany János Tehetséggondozó Program vagy a levelező rendszerű egyetemi képzés, elengedhetetlenek voltak a sikeres diplomaszerzéshez, ezek nélkül nem jöhetett volna létre a sikeres mobilitási pálya. Az anyagi források limitáló hatása a levelező rendben tanuló hallgatóknál a legegységesebb, ők azok, akik semmilyen családi támogatásra nem számíthatnak, a levelező képzés lehetősége nélkül nem járhatnának egyetemre. A levelező képzések indítása tehát lényegesen kiszélesíti az esélyeket az egyetem elvégzésére.

Az egyetemi jelentkezésben a középiskolai tanárok hatásai részben a szakterület iránti érdeklődés kialakításában, részben pedig a biztató, támogató attitűdben jelentek meg. Boudon elméletével összhangban (Boudon 1980¹⁶ hivatkozva Ceglédi 2020), a tanulmányi eredmények és a tanuláshoz való viszony szintén befolyásolták a jelentkezés körülményeit, hol megkönnyítve, hol megnehezítve a sikeres egyetemi felvételt. Az egyetemi évek során, a középiskolai visszajelzések alapján a saját képességeikről alkotott negatív vélemény felülbírálásáról és pozitív önértékelés kialakulásáról többen is beszámoltak. Az egyetemmel kapcsolatos egybehangzó vélemény nagyon pozitív volt, a más egyetemekhez képest kisebb hallgatói létszám az egyetemi jelentkezésben, illetve a jelentkezési sorrend felállításában is fontos szempontnak mutatkozott. Az egyetemi jelentkezés kapcsán többen is megemlézték a nyílt nappal kapcsolatos pozitív élményeiket és a későbbiekben megtapasztalt családias, humánus és hallgatóbarát légkört, ami választásukban döntő tényezőnek bizonyult. Az egyetemi oktatókkal kapcsolatban emberi és szakmai szempontokat emeltek ki, melyek közül visszatérő elemként hangzott el az oktatók hallgatókat egyenrangú félként kezelő hozzáállása, a szakmai diskurzusokra lehetőséget biztosító oktatás. Az oktatók az elérni kívánt kulturális közeget reprezentálják a hallgatók számára, ami a szakmailag magas színvonalú előadásmód és a mögötte rejlő magas szintű szaktudás, illetve az oktatók által beszélt akadémiai nyelv által

¹⁶ Boudon, Raymond (1981) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász Gábor - Lannert Judit (szerk.) *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER, 406–417.

húzóerőként hatnak a hallgatókra. Az oktatási expanzió és az oktatás révén elérhető jobb munkaerőpiaci lehetőségek egyértelmű hatást gyakoroltak a célok kitűzésében a BA diploma megszerzésének szintjéig. A mesterképzés és a doktori képzés elvégzésének előnyeivel kapcsolatban már sokkal heterogénebb vélemények hangzottak el. A tanulmányok folytatása esetében a tanulás és munka összeegyeztetésének nehézségeit is vállaló, egyértelműen erős szakmai elköteleződés fedezhető fel, ugyanakkor a BA diplomaszerzést követően, a továbbtanulást késleltető vagy elutasító 'pihenőidő' szükségességének háttérében elsősorban az anyagi támogatás hiányából fakadó, megerőltető élethelyzet áll, összhangban a szakirodalmi adatokból is ismert, az erőforrások szűkösségéből adódó limitált lehetőségekkel (Tabitha et al 2016). Az elsőgenerációs létből fakadó hátrányok megélése kapcsán, két típus rajzolódik ki: voltak, akik nem tudtak olyan tapasztalatokról, kulturális hátrányokról beszámolni, amiket szüleik iskolai végzettségével hoznának összefüggésbe, mások azonban, Bourdieu (2000¹⁷ hivatkozva Mallman 2018; Bourdieu 1996) kulturális tőke elméletéhez, illetve habitus elméletéhez köthetően, nyelvi, kulturális különbségeket, a kevesebb szülői segítséget említették, illetve a szellemi munka szülői megítéléséből fakadó súrlódásokról számoltak be. Az egyetemi tanulmányok hatásaként a kritikai gondolkodásmód kialakulását, a szélesebb látókör megszerzését szinte valamennyi interjúalany hangsúlyozta. A tanulmányok során elsajátított tudás és gondolkodásmód egyes esetekben a családi kapcsolatok lazulásához vezetett, az egyetemi évek a habitus változását eredményezték, megnehezítve a párbeszédet a korábbi kulturális közeg tagjaival. A nemzetközi és hazai kutatásokban is leírt 'habitus clivé', illetve a súlyos lelkiismeretfurdalással terhelt belső feszültség érzékelhető volt a nagy mobilitási távolságot megtevő, gyerekként súlyosan hátrányos helyzetben nevelkedő interjúalany elbeszélésében (Friedman et al 2018, Mallman 2018, Nyíró 2022).

A témához kapcsolódóan, további kutatási irányként, érdemesnek tartom olyan kvalitatív kutatás elvégzését, melyben a vizsgálat a bölcsészkart elkezdő, ám lemorzsolódott hallgatókkal végzett interjúk révén adalékkul szolgálhatna az elsőgenerációs helyzetből adódó nehézségek és kihívások feltérképezéséhez és lehetőséget adhatna a Károli Gáspár Református Egyetemről való lemorzsolódás okainak mélyebb megértésére, illetve az ezt csökkentő módszerek kidolgozására.

¹⁷ Bourdieu, Pierre (2000) *Pascalian Meditation*, Cambridge: Polity

8. Felhasznált irodalmak jegyzéke

- Alwin Duane Francis – Thornton Arland (1984) Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*. Vol.49. 784-802.
- Andorka Rudolf (1982) *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest: Gondolat
- Andorka Rudolf (2006) *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris 764.
- Berényi Eszter (2022) Social selection step by step: The case of the Early Selective Grammar Schools in Hungary. *Intersections*. EEJSP 8(2): 59–79. Elérhető: <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.848> [Letöltve: 2022. 10. 12]
- Blaskó Zsuzsa (2002) Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. *Szociológiai Szemle*. No.2 3-27. Elérhető: <https://szociologia.hu/dynamic/0202blasko.htm> [Letöltve: 2022. 12.12.]
- Bócsi Veronika – Pusztai Gabriella – Fényes Zsuzsanna Hajnalka (2020) Első generációs hallgatók a campuson. Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai Szemle*, 30(4). 26-44. Elérhető: <https://szociologia.hu/szociologiai-szemle/elso-generacios-hallgatok-a-campuson-kulonos-tekitettel-az-eredmenyesseg-kerdeskorere> [Letöltve: 2022.09.05]
- Bourdieu, Pierre (1996) Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és Társadalom Szöveggyűjtemény*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék 17-39.
- Bourdieu, Pierre (1997) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Új Mandátum 156-177.

- Bourdieu, Pierre (1999) The contradictions of inheritance. In Bourdieu, Pierre et al: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford: Stanford University Press
- Bradley, Harriet (2019) Moving on up? Social mobility, class and higher education. In Steph Lawler – Geoff Payne (szerk) *Social Mobility for the 21st Century. Everyone a Winner?* London-New York: Routledge, 80-92.
- Bukodi Erzsébet (1998) Nöttek-e az iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek? *Századvég* No.9. 159-168.
- Ceglédi Tímea (2012) Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2), 85-110. Elérhető: https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2012_2_cegledi.PDF [Letöltve: 2022. 05. 12.]
- Ceglédi Tímea (2020) Reziliencia és kompenzáló tényezők. In Pusztai Gabriella (szerk) *Nevelésszociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 101-129. Elérhető: http://real.mtak.hu/137821/1/pusztai_nevelesszociologia_2020.pdf [Letöltve:2022.06.10.]
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás- Tóth István György- Vukovich György (szerk.) *Társadalmi Riport*. Budapest: TÁRKI,110-136.
- Duncan, Otis Dudley – Robert W. Hodge (1963) Education and Occupational Mobility. A regression analysis. *American Journal of Sociology* 68(6):629-644.
- Durst Judit – Nyíró Zsanna (2021) Introduction. Cultural migrants? The consequences of educational mobility and changing social class among first-in-family graduates in Hungary. *Szociológiai Szemle* 31(3). 4-20. Elérhető: https://szociologia.hu/uploads/4-20_oldal.pdf [Letöltve: 2022.11.15.]

- Ferge Zsuzsa (1972) A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In *Szociológia No1.* 10-35.
- Ferge Zsuzsa (2004) *Ellenálló egyenlőtlenségek. A mai egyenlőtlenségek természetrajzához.* Székfoglaló előadások a Magyar Tudományos Akadémián. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia
- Friedman, Sam – Savage, Mike (2019) Time, accumulation, trajectory: Bourdieu and social mobility. In Steph Lawler – Geoff Payne (szerk) *Social Mobility for the 21st Century. Everyone a Winner?* London-New York: Routledge. 67-80.
- Harcsa István – Monostori Judit – Ceglédi Tímea – Dabney Fekete Ilona (2022) A nemzedékek közötti iskolai mobilitás mintázata és összefüggései az anyagi helyzettel. A reziliensek hátrányai diploma után. *socio.hu 12.évf. 3.*
elérhető: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2022.3.4> [Letöltve: 2023.01.10.]
- Hricsovinyi Julianna – Józsa Krisztián (2018) Iskolaválasztás és szelekció. In Fejes József Balázs – Szücs Norbert (szerk) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 129-146. ISBN 978-615-00-1156-1
- Kapitány Balázs (2012) A hátrányos társadalmi helyzetek generációk közötti átörökítése: egy magyarországi követéses vizsgálat eredményei. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 2012/2.3-37. Elérhető: http://www.esely.org/kiadvanyok/2012_2/kapitany.pdf [Letöltve: 2022.10. 28]
- Kosunen, Sonja (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of education policy.* Vol.9 No., 443–466.
- Lőrincz Borbála – Antal-Fekete Emese (2022) Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer alakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk) *Társadalmi Riport*, Budapest:TÁRKI

- Mallman, Mark (2019) Disruption in the working class family: the early origins of social mobility and habitus clivé. In Steph Lawler – Geoff Payne (ed) *Social Mobility for the 21st Century. Everyone a Winner?* London-New York: Routledge. 25-37.
- Mare, D. Robert (1981) Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*. Vol 46. No1. 72-87.
- Nemes Éva (2010) A rezilienciajelenség és a szupervízió. In *Szupervízió és coaching* Vol. 8. No. 1. 41-55.
- Nyíró, Zsanna (2022) *The effect of educational upward mobility on habitus – The Subjective Experience of Mobility among First-in Family Graduates in Hungary*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola. DOI 10.14267/phd.2022040
- OECD (2017) *PISA 2015 Results (Volume III) Student's Well-Being*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (2018) *Equity in education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing Elérhető: <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- OECD (2019) *PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/f7986824-en>
- Pike, Gary, R. – Kuh, George, D. (2005) First and second generation College students – A comparison of their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 76(3): 276–300. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0021>
- Pusztai Gabriella (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó 12-13.

- Pusztai Gabriella (2015) A tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain kívül és belül. In Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.) *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium PPS – Új Mandátum Kiadó, 79–96.
- Radó Péter (2018) A közoktatás szelektivitása, mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs–Szűcs Norbert (szerk.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 31-37.
- Radó Péter (2000) Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 343-347.
- Reay Diane (2019) The cruelty of social mobility. Individual success at the cost of collective failure. In Steph Lawler – Geoff Payne (ed) *Social Mobility for the 21st Century. Everyone a Winner?* London-New York: Routledge, 146-157.
- Róbert Péter (1991) Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben: Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle* No.1 59-84. Elérhető: https://szociologia.hu/dynamic/2//szocszemle1991/szociologiai_szemle_1991_059_08_4_robertp.pdf [Letöltve: 2022.10. 28]
- Róbert Péter (2000) Bővülő Felsőoktatás-Ki jut be? *Educatio* (I.) 79-94. Elérhető: http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=25 [Letöltve: 2022.10.08]
- Róbert Péter (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.) *Társadalmi Riport.* Budapest: TÁRKI, 193–205.
- Sameroff, Arnold (2013) Early resilience and its developmental consequences. In Tremblay, Richard E. – Boivin, Michel – Peters, Ray DeV. (eds) *Encyclopedia on Early*

Childhood Development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development 1-6.

- Solt Otilia (1998) Interjúzni muszáj. In *Méltóságot mindenkinek. Összeüjtött írások I*. Budapest: Beszélő Szerkesztőség, 29-45.
- Sorokin, Pitirim A. (1998) A vertikális mobilitás csatornái. In Róbert Péter (szerk.) *A Társadalmi Mobilitás: hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új mandátum 12-25.
- Tabitha G. Wilbur – Vincent J. Roscigno (2016) First-generation Disadvantage and College Enrollment/Completion. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* Volume 2: 1 –11. DOI: 10.1177/2378023116664351
- Tóth Edit – Fejes J. Balázs – Patai Jolán – Csapó Benő (2016) Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia* 116.(6) 339-363.
https://www.magyarpedagogia.hu/document/TothE_MPed20163.pdf
- Treiman, Donald J. (1998) Iparosodás és társadalmi rétegződés. In Róbert Péter (szerk.) *A társadalmi mobilitás. Hagományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum.86-110.
- Varga Aranka (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislóczi Henrik Szakkollégium.

9. Mellékletek

melléklet 1.

Interjúvázlat

Az interjúalany iskolai mobilitási pályájának megismerésére irányuló bevezető kérdések:

1. Hol nőtt fel? Milyen iskolákba járt? Milyen végzettséget szerzett és hol dolgozik/tanul jelenleg? (nagyvonalakban)
2. Vannak testvérei? Ha igen, ő(k) szereztek diplomát?

Szülői, családi hatásra irányuló kérdések:

3. Milyen iskolai végzettségűek a szülei? Milyen munkahelyen, milyen beosztásban (pl. alkalmazott/ önálló vállalkozó) dolgoztak gyerekkorában, illetve iskoláskorában?
4. Mit gondoltak a szülei az iskolázottságról, a tanulásról? Fontos szempont volt a családban, hogy jól tanuljon, vagy az, hogy egyáltalán továbbtanuljon?
5. A tágabb rokonság, baráti kör mennyire támogatta a továbbtanulási szándékait? Volt olyan személy vagy esemény, aki, vagy ami hatással volt tanulmányi céljai megfogalmazására?
6. Mennyire vonódtak be a szülei az iskolai témákba? (Például ellenőrizték-e, hogy megcsinálja-e a leckét) Figyelemmel kísérték tanulmányi eredményei alakulását?
7. Hogyan, milyen érvek mentén és kik döntötték el, hogy milyen iskolákba fog járni (általános iskola, gimnázium). Mérlegelték a különböző lehetőségeket a középiskola kiválasztásánál?

8. Milyen anyagi körülmények között éltek? Szerepet játszhattak hangsúlyozottan anyagi szempontok abban, hogy továbbtanult?
9. Volt-e valamilyen vágyott foglalkozás, munkahely, ami, mint kitűzött cél jelent meg a tanulmányi pályája során? Ha volt, akkor vajon miért pont az volt?

Hátrányok, nehézségek, sikerek, eredmények a különböző iskolai szinteken:

1. Az egész iskolai pályára vonatkozóan vissza tud emlékezni, hogy mik voltak a legnagyobb sikerei és esetleges kudarcai? Ön szerint vajon mivel magyarázhatóak ezek?
2. Kérem meséljen az általános iskolai és középiskolai emlékeiről! Voltak tanulmányi nehézségei valamelyik területen?
3. Milyenek voltak a társas kapcsolatai az általános és középiskolában? Az akkori baráti körből mások is jelentkeztek egyetemre?
4. Voltak olyan tanárai az általános iskolában vagy a középiskolában, akik meghatározóak voltak a tanulmányaihoz való viszonyulásban, vagy a tanulmányaival kapcsolatos döntéseiben?
5. Milyen iskolán kívüli elfoglaltságai voltak? Járt különórákra, vagy valamilyen sportfoglalkozásra? Ha igen, miért esett ezekre az elfoglaltságokra a választás? Kinek a döntése volt?
6. Milyenek voltak a tanulmányi eredményei általános iskolában és a középiskolában? Részt vett valamilyen tanulmányi versenyen?
7. Mikor merült fel először Önben az az elképzelés, hogy egyetemre szeretne járni? Van valamilyen konkrét esemény, felismerés, amihez kötni tudja az elhatározás kialakulását?

8. Milyen szempontok alapján esett a választás erre az egyetemre, illetve erre a szakra? Honnan szereztek információt a döntéshez? Kinek az ötlete volt, hogy erre a szakra jelentkezzen? Miért esett erre a szakra a választása? Volt más szakterület is, ami felmerült a jelentkezéskor?
9. Az egyetem egyházi jellege szerepet játszott a jelentkezésben?
10. A családtagjai, rokonai hogyan viszonyultak az egyetemi jelentkezéséhez?
11. A barátai hogyan viszonyultak az egyetemi jelentkezéséhez? A baráti körében voltak mások is, akik továbbtanultak?
12. A középiskolai tanárai mennyiben támogatták vagy befolyásolták abban, hogy egyetemre jelentkezzen, illetve, mennyire voltak meghatározóak a szak kiválasztásában?
13. Mennyire könnyen vagy nehezen jutott be az egyetemre? Sikeres volt az első felvételi? Hogyan zajlott az egyetemi felvételre való felkészülés? Kiktől kapott támogatást ehhez?
14. Voltak nehezítő tényezők a felvételre való felkészülés során? Voltak esetleg olyan személyek, akik nem támogatták a jelentkezésben, esetleg próbálták lebeszélni róla?
15. Elégedett volt az egyetemi felvételi eredményével? Hogyan reagáltak a családtagjai és a tanárai a sikeres felvételi eredménye hírére?
16. Hogyan viszonyultak a sikeres felvételi eredményhez a barátai?
17. Az egyetem megkezdése előtt hogyan készült az egyetemi időszakra?
18. Kellett változtatnia a lakóhelyén az egyetem miatt? Kellett munkát vállalnia az egyetem mellett?

19. A családja, szülei mennyire és hogyan támogatták az egyetemi évek alatt?

A Károli Gáspár Református Egyetem működésével és az egyetemi évek tapasztalataival kapcsolatos kérdések:

20. Kérem meséljen az egyetemi évek tapasztalatairól!

- Hogyan érezte magát az egyetem legelső időszakában? Vissza tud emlékezni, hogy milyen első benyomásai voltak az egyetemmel kapcsolatban?
- Volt olyasmi az egyetem elkezdésekor, ami váratlanul érte Önt? Voltak nehézségei? Volt szüksége bármilyen jellegű segítségre az egyetem kezdetén? Kitől és milyen segítséget kapott?
- Mennyire volt nehéz vagy könnyű a tanulmányi követelményeknek megfelelni? Idővel ez változott? Nehezebb volt az első év a későbbiekhez képest?
- Milyen kapcsolata alakult ki az évfolyamtársaival? Megmaradtak a régi barátai vagy kialakult új, egyetemi baráti kör? Hol lakott az egyetemi évek alatt?
- Mennyire vett részt az egyetem által meghirdetett nem kötelező tanulmányi, szakmai programokon, konferenciákon?
- Részt vett tanszéki programokon vagy szakmai konferenciákon az egyetemi évei alatt? Részt vett TDK -n? Ha nem, miért nem? Ha igen, ki ösztönözte az ezeken való részvételre?
- Volt külföldi tanulmányúton (Erasmus)? Ha nem, miért nem? Ha igen, miért döntött úgy, hogy részt vesz benne?

- Kik befolyásolták, segítették az ezzel kapcsolatos döntéseit? Honnan tájékozódott a külföldi tanulmányutakról, lehetőségekről? Kik segítették az ügyintézésben?
- Tagja volt valamilyen szakkollégiumnak?
- Részt vett hallgatói szervezetek, például a HÖK munkájában? Ha igen, miért döntött úgy, hogy részt vesz ezekben? Ha nem, miért nem?
- Voltak olyan oktatók, akik hatással voltak a szakmai (vagy személyes) fejlődésére, elköteleződésére? Milyen kapcsolata volt az oktatóival?

Mobilitási út értékelésére, hatására vonatkozó kérdések:

1. Az egyetemi évei alatt, illetve utána fennmaradt a régebbi baráti körrel a kapcsolata? Ha nem, miért nem? Kialakult újabb baráti kör? Kikkel tölti a szabadidejét?
2. Milyen gyakran találkozott a szüleivel az egyetemi évek alatt, illetve utána? Mennyire szoros a kapcsolata a szüleivel, rokonaival, illetve a gyerekkori környezetével? Tapasztalt változást ezen a téren?
3. Milyen változásokat okozott az egyetem elvégzése a kapcsolataira, gondolkodására, önértékelésére vonatkozóan?
4. Érezte valaha hátrányát annak, hogy szülei nem diplomások? Ha igen, miben jelentkezett a hátrány?

Munkaerőpiaci lehetőségek, záró kérdések:

5. Megfelelőnek találja azokat a munkahelyi lehetőségeket, amiket a megszerzett diplomával elérhet?

6. Sikerként éli meg, hogy diplomát szerzett? Vannak további tanulmányi tervei?
7. Van bármi a témával kapcsolatban, amiről nem beszéltünk és fontos lehet, vagy szeretné elmondani?