

Válasz az MTA doktori pályázat részeként benyújtott „Kollegiális kezek a felsőoktatásban – Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra” című doktori értekezés (2010) bírálóinak, Kamarás Istvánnak, Meleg Csillának és Róbert Péternek

Tisztelt Opponenseim!

Hálásan köszönöm, hogy figyelmet szenteltek munkámnak és megfogalmazták bírálatukat. Észrevételeik, elismeréseik és kritikai megjegyzéseik jelentős segítséget nyújtottak számomra a disszertáció értékeinek és kevésbé meggyőző részleteinek felismerésében, eredményeim újragondolásában s jövőbeli kutatásaim irányának finomításában. Az alábbiakban az akadémiai szokást követve mindhárom véleményre összevontan, tematikus bontásban, először mindig a közös csomópontokat keresve, majd az egyedi megjegyzésekre reflektálva válaszolok. Nagy öröömre szolgál, hogy mindhárman egyértelműen pozitívan értékelték a disszertációban foglaltakat, s külön szeretnék köszönetet mondani azért, hogy bírálatukban korábbi kutatómunkám eredményeinek méltatására is kitértek, s elismeréssel szóltak arról, hogy kimutatható a pályámat átfogó kutatói építkezés egy olyan alapvető kérdéskör körül, mint a társadalmi tőke reprodukciós hatásokat kompenzáló, mobilitási tényezőként való értelmezése és az intézményi hatások keresése.

Mindhárom opponensem elsőként a disszertáció témaválasztásának aktualitását méltatta, s mint rámutatnak, nem kívülről motivált aktualitáskeresésről van szó, hanem korábbi kutatásaimat továbbépítve, újabb elméleti paradigmák bevonásával, egy újabb oktatási szintet tanulmányozva kerestem magyarázatot egy alapvető nevelésszociológiai kérdésre. Köszönöm, hogy az opponensek megállapítják, hogy a munka hiánypótló, „jelentőségéhez képest alulreprezentált” témát (Róbert Péter), „izgató” kérdéskört (Meleg Csilla) dolgoz fel, s a kutatási terület fontos adósságát törleszti. Elmondható, hogy noha a disszertáció beadása óta eltelt időben is jelentős mennyiségű tanulmány jelent meg a hazai felsőoktatás világáról, a hallgatók felsőoktatási struktúraváltás nyomán átrendeződő relációs és kulturális közegének tanulmányi pályafutásra és munkavállalásra gyakorolt hatását átfogóan máig sem elemezte más.

Jelentős elismerésnek tartom, hogy opponenseim különválasztják a téma elméleti, elmélettörténeti aktualitását az oktatáspolitikaitól. Az előbbit abban látják, hogy a disszertáció új tudományos modellhez kapcsolódó kutatási eredményeket foglal össze. Köszönettel tartozom Önöknek azért az értékelésért, mely szerint a kutatás a domináns tudományos „kánonba nem illeszkedő” tudományos eredmények továbbgondolásán nyugvó elméleti modellhez kötődik (Meleg Csilla), s hogy visszaigazolják azt a következtetésemet, mely szerint a „társadalmi tőke vagy kapcsolati tőke” koncepció általános „mobilitási elméletként is funkcionál” (Róbert Péter), vagyis az oktatásügy törvényszerűségeinek átfogó, s a reprodukciós tőkeelméletektől eltérő modelljeként vizsgálható. Fontos számomra, hogy ezeken felül külön értéként tartják számon „az intézményi rendszerben megjelenő társadalmi tőke” kitapintására valamint „az egyéni szint és az intézményi szint interakciójának elemzésére” (Róbert Péter) irányuló törekvéseimet. Kiemelkedően fontos visszajelzés számomra, hogy a disszertációban bemutatott munkát mindhárman új elméleti modell jegyében született új tudományos eredményként értékelték. Róbert Péter felhívja a figyelmet arra is, hogy az intézményi hatásról való gondolkodásunkban mindig szem előtt kell tartani, hogy a felsőoktatásba már egy előzőleg szelektált hallgatótársadalom jut be. Fontos

hangsúlyozni, hogy a disszertációban a korábbi szelekciós mechanizmusok hatását éppen ebből a megfontolásból kiindulva folyamatosan számításba vettem, ezt a kutatástervezéskor, az adatelemzéskor és az adatok értékelésekor is kifejezésre juttattam, ezért nem is gondoltam a hallgató korú ifjúsággal való összehasonlításra, hanem egymással vettem össze a relációs beágyazódási típusokat. Emellett a hallgatói típusok korábbi iskolai pályafutásának tanulmányozásakor és a felsőoktatáson belüli új szelekciós töréspont beiktatásával előálló hallgatói csoportok közötti különbségek megragadásakor is érvényesítettem ezt a szempontot.

Az opponensek a téma aktualitásának másik dimenziójaként az oktatáspolitikai időszerűséget jelölik meg. Ezt egyrészt –a szerzővel együtt– a felsőoktatás átalakulásának eredményeként jelentkező új kihívásokban (tömegesedő felsőoktatás, az egységes hallgatói kultúra összeomlása, a nemtradicionális hallgatók jelentős aránynövekedése), másrészt a szélesebb társadalmi változásoknak a felsőoktatásra gyakorolt hatásában ragadják meg, mivel –mint ahogy Kamarás István összefoglalja– „atomizálódó és individualizálódó világunkban az otthonról hozott hátrányok” erősödnek fel.

Mivel kutatási kérdéseim egyik legfontosabbika éppen az volt, hogy a társadalmi tőkét teremtő kapcsolati erőforrások az oktatásügy más, nem közoktatási területén milyen formában jelennek meg és milyen hatással bírnak, a dolgozat bevezető fejezetében a felsőoktatás-kutatás diskurzusaihoz való újszerű hozzászólásként exponáltam munkámat, feltárva a tárgyalt kérdéskörök uralkodó értelmezési alternatíváit, s elhelyezve a magam nézőpontját ezek között. Ugyanakkor nemcsak arra törekedtem, hogy a saját megközelítem újdonosságát hangsúlyozzam, hanem bizonyos kontinuitásra is igyekeztem rámutatni azzal, hogy a felsőoktatási kutatások hagyományaiban már felbukkantak a koncepciómmal rokon megfigyelések, gondolatok. Meleg Csilla opponensem, miközben elfogadja a felsőoktatás-kutatási perspektívaváltás igényét, nem tartja elég jó döntésnek, hogy a bevezetőben „szinte elbújtattam saját gondolataimat” a szakirodalom mögé, „túlzottan is törekedve azok dokumentálására.” Úgy véli, a bevezetés ezért „nem elég markáns”. Köszönöm ezt az észrevételt, fontos és tanulságos visszajelzésnek tartom, hiszen rámutat arra, hogy még egy jól megfontolt szerzői szándék sem mindig talál visszhangra az olvasói benyomásokban, emellett megtisztelőnek érzem, hogy nem saját szerepem indokolatlan túlértékelését kell szememre vetnie az opponensnek, hanem szerzői szerénységért és óvatosságért korhol. Köszönöm, hogy a némileg visszafogott tárgyalásmód ellenére is úgy érzékeli, hogy a problémafelvetés átgondolt, az „autonóm gondolkodás” és a „kutatói tudatosság” jelenik meg benne.

Az alcímet két opponensem is értékelte, Meleg Csilla rámutat, hogy a kapcsolatok mögött felsejlő mélyrétegek több szempontú felfejtését ígéri. Teljes mértékben egyetértek Kamarás István megjegyzésével, miszerint a disszertáció alcíme jobb, mint a főcíme. A munkacím eredetileg a nemrég megjelent könyvváltozatával egyezett meg (A láthatatlan kéztől a baráti kezekig). Riesman egy szellemes szójátékára („from the invisible hand to the gladhand”) és arra a megállapítására utal, mely szerint a tömegoktatás új generációi nem meritokratikus versenyben győzni kívánó teljesítményorientált, individuális versengők („láthatatlan kéz”), hanem kapcsolódást, igazodást kereső fiatalok, akik elsősorban beilleszkedni szeretnének társaik közé (baráti kezek). A munkacímet a dolgozat beadása előtt megváltoztattam, mert attól tartottam, hogy első ránézésre oktatásgazdasági asszociációkat kelt, s ez megzavarhatja a mű kutatási területek közötti besorolását. Ma már úgy gondolom, hogy túlzott óvatosságból töröltem a közgazdasági értelemben népszerűvé vált, de eredetileg egy komplex magatartásmodellt magába sűrítő kifejezést. Így került a disszertáció főcímébe az intergenerációs felsőoktatási kapcsolatokra is utaló „kollegiális kezek” kifejezés némileg szárnyaszegett metaforaként.

Kamarás István kiemeli, hogy „a kutatás nagymértékben alátámasztotta az eredményesség eddigi, tudás- és képességcentrikus modelljének újabb dimenziókkal való bővítésének szükségességét”. Ami az elméleti fejezetekre vonatkozó megjegyzéseket illeti,

köszönöm Róbert Péter megállapítását, mely megerősíti, hogy a hazai diskurzusból a felsőoktatás szocializációs funkciója erősen „a felsőfokú szakalkalmazottak” munkapiaci képzésére szűkül a témával foglalkozó, jórészt, de nem kizárólag angolszász szakirodaloméhoz képest, ezért a hallgatói beágyazottság csökkenésének még a veszélye is diagnosztizálhatatlan. Ahogy a dolgozatban is megjelenik, a magyar felsőoktatáshoz közeli hagyományokkal bíró német felsőoktatás kutatói is csak az utóbbi években regisztrálták a hallgatói kapcsolatok drámai átszerveződésének jelenségét és próbálják felbecsülni ennek várható hatásait. A felsőoktatási eredménymérési próbálkozások nyomán megfogalmazódott, hogy a végzetek szakterületi tudása nem elég a foglalkoztathatósági kritériumok teljesítéséhez, sokkal inkább a transzferábilis és többfunkciós kulcskompetenciák formálódását érdemes figyelembe venni a felsőoktatás tervezésében, s felül kell vizsgálni az egyszemélyes szakképzési megközelítést.

Nagyon fontos tényre mutat rá Róbert Péter, mikor azt hangsúlyozza, hogy a hazai felsőoktatás-kutatási diskurzusból számára eddig nem tűnt relevánsnak az összességében igen heterogén hallgatótársadalom kisebb-nagyobb szervezeti egységeinek homogenitását vagy heterogenitását vizsgálni. Érdemes azonban figyelni azokra a munkákra, amelyek az utóbbi időben a felsőoktatási intézményrendszer sokféleségét széleskörű indikátorrendszerrel igyekeznek megragadni éppen annak érdekében, hogy egy-egy intézmény sajátos arculata leírható legyen, a regionális küldetésbe beleértve a régió hallgatótársadalmának intézménybeli megjelenését is (university mapping). Az intézményi hallgatói közösségek kompozíciója, összetétele, s ezek összeadódó kontextuális hatása ennek fényében már igen releváns kérdés.

A legnagyobb mértékben egyetértek Kamarás István azon véleményével, hogy az oktatói oldal kutatása nagyon fontos lenne. Nem terveztem, hogy ebben a disszertációban a felsőoktatás társadalmának e csoportjával kapcsolatos empirikus kutatást prezentálok, így a vizsgált témák sorában az oktatói kapcsolatok csupán mellékszereplőként, a hallgatói kapcsolatok egyik fontos dimenziójában jelennek meg. Amikor az *Akadémiai beágyazottság és eredményesség* című fejezetben szó esik az oktatói szerepekről, az oktatókhoz fűződő kapcsolatok tartalma szerint a válaszok alapján négy típus kristályosodott ki. Távolsgártató, személytelen kontaktusnak neveztem azokat, amelyek kizárólag a tananyag és más tudományos, legfeljebb közéleti témák megbeszélésére korlátozódtak, mentori típusnak azokat, amelyek a hallgató személyes pályafutására való odafigyelésről tanúskodtak s a jövőtervezésre és a magánéleti problémákra is kiterjedtek. A partneri személyes beszélgetések a szabadidő és a magánélet témakörére fókuszálnak, míg a szakmai támogató kommunikáció súlypontja a tanulmányi segítségnyújtás, s a közös kutatásba való bevonás. Mivel a kapcsolattartást érintő cselekvésekre és nem az érzelmekre koncentráltam, nem körvonalazódott olyan típus, melynek akár a manifeszt, akár a platói csodálat állt volna a középpontjában, azonban az oktatókkal való kapcsolattartásnak a felsőoktatási tanulmányok céljának, értelmének, tartalmának, szabályainak stb. értelmezésére gyakorolt jelentős befolyása, úgy vélem, figyelemre méltó.

Róbert Péter ennek kapcsán felveti, hogy az oktatói munkapiaci beágyazottság, egyáltalán az oktatói szerepkörök egymáshoz való viszonya befolyásolhatja a hallgatói beágyazódás folyamatát. Kamarás Istvánnal és Róbert Péterrel együtt engem is nagyon érdekel ez a kérdés, *A bolognai folyamat recepciója Magyarországon* című tanulmányom kapcsán oktatói interjúkat elemezve közel is kerültem ennek empirikus vizsgálatához. Azonban a jelen dolgozat alapjául szolgáló adatbázisok nem tartalmaztak hallgatói adatokkal összekapcsolt oktatói adatokat, így nem járhattam el úgy, mint Astin a *What matters in College?* című művében. Ő az adatfelvételt irigylésre méltóan sok intézményben végezhetette el, ráadásul az oktatói és a hallgatói adatokat intézményi kontextusonként egymáshoz rendelhetette, s az oktatói oldalt számos változóval tudta képviseltetni (oktatói-kutatói orientáció, hallgatói aktivitáson alapuló tanítási módszerek alkalmazása, a hallgatók

fejlesztése iránti elkötelezettség, a nem szokványos hallgatókkal szembeni attitűdök valamint a tananyag átformálására való készség, politikai orientáció, munkaterhelés, a munkakörülmények percepciója, az intézményvezetés problémaérzékenységének érzékelése). Teljes mértékben egyetértek azzal, hogy a hallgatói és az oktatói adatok egy kutatásban való szoros egymáshoz rendelése kívánatos kutatási feladat.

Abban is egyetértek Róbert Péterrel, hogy „érdekessé és egyszersmind nehezzé” tette munkámat, hogy erős korlátai vannak a kapcsolati erőter és a kampusz hatás kikapintásának. Ezeknek úgy vélem, tudatában voltam, s a dolgozatban is tárgyaltam őket (a felsőoktatásba be nem lépő hallgató-korúakról szerezhető hiányos információk, a más felsőoktatási régiókból származó összehasonlítható adatok és a valódi követéses adatok hiánya, a csoportonkénti alacsonyabb elemszámok stb.). Ugyanakkor Meleg Csilla opponensem értékelte, hogy a felsőoktatási hallgatókra ható sokféle értelmező közösség jelenlétét, sőt ezek eredményességre gyakorolt eltérő hatását is sikerült tudományosan megragadnom.

Köszönöm opponenseim elismerő és kritikus megjegyzéseit az elméleteket elemző fejezetekkel kapcsolatban. Egyrészt kitüntető számomra, hogy munkám elméleti alapjait egyformán gazdagnak találták, sőt Kamarás István szerint a „kutatás elméleti megalapozása mintaszerű”. Nagyon fontosnak tartom, hogy opponenseim elismerték annak a szándékomnak a sikerét, hogy a hazai szakirodalomban jórészt ismeretlen elméleteket elemző módon dolgozzam fel. Köszönöm opponensemnek, hogy méltatja és izgalmasnak nevezi „az elméletek reflektív áttekintésé(t), konkuráló elméletek összehasonlításá(t)”. Kamarás Istvántól ezzel kapcsolatban azt a kérdést kaptam, mi a véleményem „az egymással versengő, ugyanakkor egymást kiegészítő elméletek esetleges integrálásáról”. A társadalmi tőke szakirodalmában van példa szerencsés szintézisteremtésre. Burt és Lin is integráló szerepet céloztak meg, mikor felhívták a figyelmet a kapcsolat típusa (azaz a tőkeforrás), a tőke jellege és az eredményezett hasznosság közötti fogalmi határookra. Magam is úgy vélem, hogy a kapcsolatháló jellege csupán potenciális tőkeforrás, a sűrű kapcsolathálóban a tagok hasonlóságában gyökerezik a tőke, s itt az eredmény a normákban és közös értékrendben mérhető, míg a laza kapcsolathálóban a sokszínűség a tőke, s ennek eredménye a tagok versenyképessége. Dolgozatomban több modell között kerestem a szintézisteremtés lehetőségeit, melyek közötti konszenzus alapja az volt, hogy az oktatási intézmények nem különböző strukturális és infrastrukturális tényezők révén, hanem az általuk biztosított interakciós erőter révén járulnak hozzá hallgatóik fejlődéséhez, ezért elsősorban azokat az elméleteket tekintettem át, amelyek a hallgatói kapcsolatok erejével számolnak.

Az értelmezési keretül kínálkozó elméletek közül, hogy csak a legjelentősebbeket említsem itt, a leginkább meghatározó az Astin-féle hallgatói részvétel, a Tinto által kidolgozott hallgatói integráció elmélete, a Bourdieu-i reprodukciós elmélet, s annak továbbfejlesztett változata, az intézményi habitus elmélete valamint a társadalmi tőke Coleman-i koncepciója. Magyarországon a felsőoktatási expanzió egymásra torlódó hullámaiban erősen heterogén hallgató- és oktatótársadalommal rendelkező intézményi kontextusba lépnek be a fiatalok, azonban a sokszínűség a felsőoktatási rendszer egészének jellemzője, s találkozunk szinte homogén hallgatótársadalmakkal is. A reprodukciós elmélet és az arra épülő intézményi habitus elmélete szerint a hallgatók felsőoktatási pályafutását a társadalmi státusukat tükröző habitusuk és a felsőoktatási környezetben domináns intézményi habitus kölcsönhatása határozza meg. Az elmélet számol ugyan az oktatói és hallgatói társadalom –főként diszciplínák mentén– eltérő társadalmi összetételével, de csupán a habitus illeszkedésének vagy össze nem illeszkedésének dichotómiájában gondolkodik. A habitus azonban erősen összekapcsolódik a kemény társadalmi státusmutatókkal, így a hallgatók osztályokon, osztályfrakciókon belüli teljesítményének eltérései nem értelmezhetők segítségével.

A felsőoktatási kapcsolatok és az eredményesség összefüggésének vizsgálatához hozzájáruló másik domináns elméleti modell a hallgatók intézményi kapcsolatrendszerbe integráló kontaktusait sorsdöntő támogató erőnek tartja. Tinto átfogó modelljében a hallgatók formális és informális társas rendszerekkel való összekapcsolódását gondolta végig, s azt állította, hogy az ezekben való integráltság olyan módon hat a teljesítményre, hogy a hallgató elszakad a felsőoktatás világából kifelé vonzó kötésektől, s a gyakori interakciók révén azonosul a felsőoktatás befelé vonzó erőivel. Amennyire képes osztozni a hallgatótársak normáiban, értékeiben, s amilyen mértékben betartja az intézményi közösség tartós formális és informális követelményeit, olyan erősen integrálódik, s ennek eredményeképp elkötelezett lesz a tanulmányi célok és az intézmény irányában. Az integráció hiánya viszont eltávolodáshoz, marginalizálódáshoz, lemorzsolódáshoz vezet. Astin hallgatói részvétel elméletével összevetve a hallgatói integráció tézisét, több érintkezési pont mutatható ki, hisz a hallgatói ráfordítások elemzésekor nemcsak azok mértékében mutatkozó eltérések befolyását regisztrálta, hanem az intézményi társadalomhoz köthető partnerek, közös tevékenységek hatását fedezte fel.

A tanulmányi és szociális integráció elméletének alkalmazhatóságát korlátozottan láttam, mint ahogy a *Mire jók a hallgatók intézményi kapcsolatai?* című alfejezetben kifejtettem. Az elmélet az alacsony státusúak első csoportjainak felsőoktatási beilleszkedését valószínűleg jól magyarázta, miközben egy passzívabb, statikusabb hallgatóképpel számoló szocializáció-felfogásra és az intézményi társadalom némileg leegyszerűsített képére támaszkodott. Az is fokozta hiányérzetemet, hogy az elméletek jórésze az egyéni erőforrásokra koncentrál az eredményesség és eredménytelenség magyarázatánál, s kevés figyelmet kap az, hogy kikkel együttműködve és hogyan kerül sor a tanulmányokkal kapcsolatos diszpozíciók újraértelmezésére. Értelmezési modellemben a hallgatói személyes kapcsolathálót tartom relevánsnak, amely a heterogénná vált felsőoktatási környezetben élő hallgatóra döntő hatást gyakorol. Coleman elméletét azért tartom alkalmazhatónak, mert az egyébként igen meghatározó erejű egyéni státustényezőknél túl nagy jelentőséget tulajdonít a személyes kapcsolatháló létezésének, összetételének, erősségének, s emellett a szubkultúrák sokféleségére érzékenyebb kapcsolathálózati megközelítést hoz képbe, ami a felsőoktatási intézményi kultúrák sokféleségéhez jobban illeszkedik. Arra is érzékeny, hogy a szervezeti keretek között összezárt hallgatók erőforrásai nem egy irányba áramlanak, hanem kicserélődnek egymással. Ez a dinamikus, kölcsönös erőforrás átadás nemcsak életben tartja a kapcsolathálókat, hanem arra is magyarázatot ad, hogy ezek hogyan formálódnak a belépő tagok által.

Coleman elméletének köszönhetően tudjuk, hogy az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén magatartását. Megállapította, hogy a fiatalok tanulmányokkal kapcsolatos magatartásának magyarázatát az iskolai társas kontextusban kell keresni. Ő a formailag és tartalmilag zárt hálózatokra épülő közösségre támaszkodó oktatási intézményt tapasztalta a leghatékonyabbnak. Erről a felsőoktatás világában ma már természetesen nem lehet szó, azonban a hallgatói kapcsolathálóknak mégis rendkívül fontos szerepük van.

Tinto elméletébe beépültek Coleman korai kutatási tapasztalatai, a két koncepció összevetésével foglalkozik dolgozatomban *Az intézményi közösség Coleman és Tinto elméletében* című rész. Különbség többek között abban mutatkozik, hogy előbbinél a tanulók és szülők iskolai közösségben való integráltsága támogatja az iskolai teljesítményt, utóbbinál pedig épp az intézményen kívüli közösségtől való elválás, s annak új, tanulmányi-társas közösséggel való felcserélése alkalmas arra, hogy a hallgató többes kötődésből adódó identitáskriszist, s az emiatt fenyegető elbizonytalanodást, gyenge teljesítményt, valamint végső esetben a lemorzsolódást megakadályozza. A kapcsolathálózati szempontú

megközelítések ritkán érzékenyek a tartalmi és a formai dimenziók elkülönített vizsgálatára, sőt általában a formai elemekből következtetnek a kapcsolathálókból közvetített tartalmakra. Az oktatás világában azonban a tartalmi elemek súlya rendkívüli, ezért tartottam kifejezetten értékesnek az említett két koncepciót. A Coleman-i funkcionális közösség esetén az érték-közösség hozza létre és tartja életben az integráltságot, a Tinto-féle interakciós modellben az összekapcsolódástól várható az az eredmény, hogy érték-közösséggé integrálja a hallgatókat. Mind a kétféle modellre ráismertem az empirikus adatokban, s úgy tűnik, hogy ezek más és más hallgatói csoportokra hatnak, vagyis az opponensi kérdésre válaszolva elmondható, hogy a fenti elméletek egymás mellett létező valóságokat írnak le. Úgy vélem, hogy az így létrejövő közösségekben érvényes értékek és normák befolyásolják igazán a hallgató teljesítményét. Ennek a kapcsolathálóból érkező hatásnak a megragadására fogalmazódott meg bennem az, hogy a felsőoktatás világában az eredményesség azon múlik, kiknek az értelmezését teszi magáévá az egyén, vagyis igazából az értelmező közösségek megkeresése fontos, s nem az a lényeg, hogy ez belül vagy kívül van az intézményen, hanem az, hogy mennyiben támogatja a felsőoktatásban eredményes diszpozíciókat és cselekvéseket.

Köszönöm Meleg Csilla elismerését, aki szerint a környezetével mindvégig kölcsönhatásban vizsgált értelmező közösségek mintázatainak feltárása, bemutatása, tipizálása és kölcsönös összefüggésrendszerbe helyezése valódi nívó. Kamarás István is nagyra értékeli a közösség konstruktivista újraértelmezésének termékeny alkalmazását, azonban kérdést tesz föl az értelmező közösség definíciójával és határaival kapcsolatban. Mivel a konstruktivista fordulatot követően a társadalomtudományok újraértelmezték a közösség régi fogalmát, a tudás interszubjektív természetéből kiindulva nemcsak az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, hanem a közösség határainak egyéni konstrukciója is a középpontba került. Számomra az „értelmező” jelzőnek azért van különösen fontos szerepe, mert kutatásom éppen arra mutatott rá, hogy a felsőoktatás világról szóló interpretációk, olvasatok, melyek a hallgatói kapcsolathálókból gazdát cserélnek, igen jelentős mértékben módosíthatják az egyéni tanulmányi pályafutást, sőt ezáltal a felsőoktatás egészének működését is, mely ezekben az értelmezésekben rekonceptualizálódik. Az értelmezések, melyeket vizsgáltam, a felsőoktatási lét releváns kérdéseiről, a tanulmányok céljáról, értelméről, a hallgatói munka során követendő normákról, a nem kötelező tevékenységekről és a megbízhatók köréről igen befolyásos tényezőknél mutatkoztak az empirikus elemzés során. Megjegyzem, mivel elsősorban a felsőoktatás világára gyakorolt hatás állt érdeklődésem homlokterében, nem terjedt ki a vizsgálatom e közösségek működésének más részleteire, például az ízlésformáló, az érdekérvényesítő, az akció- és élményközösség szerepe. Empirikus elemzéseim tapasztalatai nyomán körvonalazódott tehát az értelmező közösség fogalma, melyet Stanley Fish már használt az irodalomelméletben, s más tudományokban is alkalmazták, főként szociológusok, szociálpszichológusok, kultúrakutatók. Összefoglalva tehát az én interpretációmiban az értelmező közösség az a közösség, melynek tagjai azonos jelentéseket rendelnek a környező, elsősorban felsőoktatási világ jelenségeihez, s amelynek döntő hatása van az egyén tanulmányi pályafutására. Ami a határokat illeti, a hallgatótársadalmon belül minden olyan többé-kevésbé stabil kapcsolatháló értelmező közösséggé válik, amelyben a felsőoktatási tapasztalatok, a tanulmányok célja, értelme, a kampusz világának jelenségei megvitatásra kerülnek. Hallgatóként külső és belső értelmező közösségek sora veszi körül az egyént, tehát a tagság nem kizárólagos, a közösségek között pedig vannak olyanok, amelyek eredményesebb munkához segítenek. Lényeges felismerésnek tekintem, hogy a tradicionális és a nemtradicionális hallgatót is jelentős mértékben befolyásolják értelmező közösségei. Ez a hatás különösen fontos azoknál a hallgatóknál, akik környezetükből elsőként lépnek felsőoktatásba, hisz esetükben nincs áthagyományozott, stabil értelmezés a felsőoktatásról, vagyis várhatóan újabb kapcsolataikban fog kialakulni az, mire valók számukra a felsőfokú tanulmányok. Akárcsak Fish elmélete, az én munkám sem ad

általánosan érvényes választ a határok kérdésére, mert úgy láttam az empirikus elemzés során, hogy az egyén értelmező közösségei egymásba metsző halmazok, a különféle értelmező közösségek valóságkonstrukciói az intézménybe való relációs beágyazottságától és a külső kapcsolathálókból való tagságától függően egymást keresztezve terjednek a hallgatótársadalomban, s az értelmezések stabilitása a csoportokhoz tartozás stabilitásának is függvénye.

Köszönöm Kamarás Istvánnak a hallgatói munkavégzéssel kapcsolatos normák elemzésének eredményeire vonatkozó megjegyzéseit. Számos nemzetközi kutatáshoz hasonlóan nem az intézményi etikai kódexeknek megfelelő viselkedésre kérdeztem rá, hanem arra, hogy a tanulmányi munkavégzés során milyen konkrét eljárásokat tartanak elfogadhatónak, természetesnek a hallgatók. Az erre vonatkozó ítéletalkotás mérésének részleteiről a dolgozat 169-171. és a 204-205. oldalain írtam részletesen, az alapváltozókat az F. 36. táblázat tartalmazza. A hallgatói kulturális beágyazódás kérdését vizsgálva a közösségekben létező, a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normarendszer elemzése során három típust sikerült kitapintanom: a normakövető, az egoista és a szelektáló felfogást. Ki kell térnem itt a normakövető és az egoista munkamorál fogalom használata mögött rejlő megfontolásaimra, melyekre opponensem reflektált. Dolgozatomban a felsőoktatást értelmező közösségek befolyásáról esik szó. Amikor normakövetőkről szoltam, akkor úgy gondoltam rájuk, ahogy Eco a mintaolvasókra, vagyis őt parafrázálva: minden felsőoktatási intézménynek megvannak a mintahallgatói, akik a „felszenteltek” által megszabott, s a manifesztumokban (etikai kódex stb.) lefektetett intézményi normákat követik, de mások is odajárnak. Hogy miért követik a normákat a normakövetők, az csak kvalitatív vizsgálatokkal lenne kideríthető, ám számomra ebben a dolgozatban az volt a lényeges, hogy ők követik és átadják ezt a mintát.

Az általam egoistának nevezett típussal kapcsolatban egyetértek Kamarás István megállapításával, az elnevezés erőteljesen etikai tartalmú. A köznyelvi használatban az egoista negatív értékelést tartalmazó kifejezés, azonban a névválasztáskor abból a megfontolásból indultam ki, hogy a filozófiai gondolkodásban újra és újra felbukkan egy markáns felfogás, mely nem egyszer önmagát nevezi egoistának, mivel természetes és elfogadható emberi törekvésnek tartja saját pillanatnyi javát, kényelmét, élvezetét a társadalomban elfogadott szabályok fölé helyezni. Az így elnevezett hallgatói csoport cselekvései során nem veszi figyelembe a felsőoktatás más aktorai által előírt és érvényesnek tekintett normákat. Kamarás István felteszi a kérdést, hogy magatartásuk mennyiben önösség, mennyiben énség, mennyiben egészséges vagy önző önszeretet. Dolgozatomban az intézményi normák kerültek mérlegre, ezekhez a hivatalos normákhoz képest pozicionáltam a típusokat, s bár érdekes és fontos téma, nem volt célom általános etikai profilok alkotása, sem a pozitív vagy negatív értékelés. Hangsúlyoznom kell, hogy az elemzés a manifeszt akadémiai értékekhez és normákhoz való viszonyulást vizsgálja, melyet a beágyazottság egyik dimenziójának tekintettem. Az általános erkölcsi ítéletalkotás vizsgálata szétfeszítette volna a dolgozat kereteit.

Az opponens által javasolt „haszonelvű”, „prakticista” és „érdekvezérelt” elnevezéseket szemléletesnek tartom, ám mivel ezek cselekvési motívumokra vonatkozó jelentéstartalmat is magukba foglalnak, az adatok alapján nem tartom eldönthetőnek, közülük melyik lenne alkalmasabb a jelenség leírására. Felveti továbbá, hogy az egoista és a szelektáló típust „talán lehetséges az érdekvezérelt és praticista típus két altípusának tekinteni”, vagyis eszerint két típus lenne, s a normákat nem követőkön belül árnyalatnyi eltérést jelentene az egoista és a szelektív altípus. Az adatok alapján azonban jól elkülöníthető a három eltérő típus szemlélete. Például az egoista a normákat „szisztematikusan átlépi, lecseréli, s elérendő kredencialista céljaihoz új, ezzel koherens, s a maga számára praktikus és kényelmesen működtethető normarendszert rendel” (169. oldal). Normaszemléletében a mások tanulmányi

támogatása sem javasolt, míg a szelektív típus egyrészt az intézményi követelmények között szelektál, egyeseket akár túl is teljesíthet, miközben hallgatótársaival szolidáris. Mindazonáltal teljes mértékben egyetértek azzal, hogy „ezekre a kérdésekre megnyugtatóan csak újabb érték-szociálpszichológiai vizsgálatok segítségével lehetne válaszolni”, sőt doktori programunkban folyik is ennek mélyebb összefüggéseit feltáró kutatás.

Kamarás István drámai, de reális eredménynek tartja, hogy a leggyengébbnek a normatisztelő, legerősebbnek az egoista és a szelektív beállítódások kialakulását tapasztaltuk. Pszichológiai elméletekre hivatkozva a morális érettség vitatható kritériumának tekinti az akadémiai normarendszer követelményeinek betartását, s ezt a heteronóm erkölcs ismerveivel rokonítja. A dolgozat erre vonatkozó kitételeit megismételve annak az álláspontomnak adok hangot, hogy „társadalomkutatóként (...) nem teszünk különbséget (...) a megvalósult normaértelmezések között értékelő, csupán leíró értelemben, azonban egy kisebb vagy nagyobb közösség működése szempontjából rendkívül fontos feltételnek tartjuk azt, hogy az együttműködők kölcsönösen elfogadjanak egy normarendszert” (236. oldal).

Az elemzés szempontrendszerének gazdagítására vonatkozó további kritikai megjegyzések igen inspiratívak. Meleg Csilla nagy fantáziát látna a hallgatói időorientációk elemzésében, mivel értelmezése szerint a hallgatók relációs és kulturális beágyazódásában történt „kapcsolati paradigmaváltás mögött a jelen jövőbe fordulása áll”. Örömmel olvasom az oktatás világának idődimenziójával foglalkozó avatott kutató észrevételét, melyet *A hallgatók akadémiai beágyazottsága és A kontaktusok szerepváltozása* című fejezetekhez fűz. Feltevését izgalmasnak és vizsgálatra méltónak tartom magam is, s valószínűleg valóban igen termékeny lett volna, ha az időről alkotott felfogást mint a kulturális beágyazódás egyik dimenzióját elemeztem volna. Az utóbbi években valóban a magam választotta speciális szemüvegen át vizsgáltam a felsőoktatás-kutatók korábbi műveit, s az időfelfogás érdekes és kiterjedt kérdéskörének nem szenteltem elég figyelmet. Ezzel kapcsolatban opponensem akárcsak jómagam, kiemelt jelentőségűnek tartja az Astin-hipotézist. Astin koncepciójának megismerése, melynek középpontjában az intézményhez kötődő tanulmányi vagy szabadidős tevékenységekben való, elsősorban időráfordításban kifejezett részvétel áll, engem a kapcsolati kötődések befolyásának fontosságában erősített meg, hiszen a szerző maga is úgy interpretálta eredményeit, hogy a kampusz társadalmához kötődő tevékenységekre szánt ráfordítások támogatják a hallgatói eredményességet. Mivel Astin végül a hallgatói időtöltésnek nem az időtartamával, hanem a kapcsolati tartalmával magyarázza az időtöltés és az eredményesség összefüggését, én megtaláltam, amit kerestem. A kapcsolati tartalom elemzésekor azonban nagyon fontos mozzanat a „diszkrecionális, autonóm időkezelési attitűd” kérdése. Vizsgálatomban ugyan csak érintőlegesen foglalkoztam a szubjektív időérzékelés mozzanataival, de a kapcsolati kötések fenntartása kapcsán bevontam a diskurzusba a családi-lakókörnyezeti és szervezeti kontroll alatt tartott kapcsolatok és a szabad döntés alapján létesített kontaktusok, tagságok jelentőségének tárgyalását. Valójában úgy vélem, ez a diszkrecionális, autonóm időtöltés tartalmi vonása, hisz kiemeli azt, hogy a saját kontroll alatt tartott kapcsolatok illetve közösségi részvételek esetén a hallgató nem passzívan hányódik a felsőoktatási szervezet és a kibocsátó környezet fölöttünk álló időbeosztása között.

Köszönettel veszem, hogy Kamarás István és Róbert Péter is megdicséri munkám interdiszciplináris szemléletét. A téma valóban tudományágak határmezsgyéjén fekszik, azonban fő kérdésfelvetésemmel a neveléstudomány alapvető problémájának tárgyalásához kívántam hozzájárulni: mit tehet az oktatási intézmény a tanuló/hallgató eredményesebb oktatása és nevelése érdekében. Kamarás István elismeréssel szól arról, hogy sikerült következetesen elkerülni „mind a pszichologizálás, mind a makroszociologizálás csapdait”. Igaz, megjegyzi, hogy „esetenként talán túlon túl is nagy önmegtartóztatással mond le (a szerző) a lélektani és makroszociológiai továbbgondolásról”. Köszönöm opponensemnek ezt



a megjegyzést, hiszen azt mutatja, hogy őt is valóban lelkesítette a téma, s megértem ezt a hiányérzetét. Meg kell, hogy mondjam, erősen törekedtem arra, hogy mederben tartsam a számos elágazást kínáló, újabb és újabb kitérőkre csábító témát. Ide kívánkozik Meleg Csilla opponensem erről alkotott véleményére való reflektálás.

Meleg Csilla dicséri az „alapos forráskritikai elemzést”, a „kutatói alaposítást”, a „kritikai feldolgozást” és „az empirikus kutatás értelmezéséhez szükséges” kategóriaalkotást. Ugyanakkor úgy látja, hogy „a témához kapcsolódó kiváló súlypontozások, kérdésfeltevések, tételgondolatok szerényen, egyes bekezdések utolsó mondataiban található meg” és hogy a szerző „minden, a dolgozathoz nem feltétlenül kapcsolódó, ám kétségtelenül izgalmas gondolati tartalmat is újabb szakirodalmakkal elemez tovább”, s ezzel „elhangsúlytalanítja a főszálat”. Szándékom annak bemutatása volt, hogy a felsőoktatási szocializáció, az eredményesség és a hallgatótársadalomra vonatkozó korábbi elméletek mennyire fontos tényezőként és milyen vonatkozásban számolnak a kapcsolati környezet hatásaival. Nem kívántam újramondani az álláspontokat, hanem az én sajátos szempontomból kiindulva részletekbe menően elemezni ezeket, s csak aztán levonni a következtetéseket. Fontos és tanulságos tapasztalat, hogy elgondolásomat ezek szerint nem sikerült elég explicit módon kifejezésre juttatni a szöveg megformálásakor. Meglehet, hogy a számomra izgalmas részletekre való rácsodálkozás eltereli az olvasó figyelmét, ám mint Kamarás István előbb idézett megjegyzése mutatja, nagy a kísértés a téma újabb szempontjainak megtárgyalására, s újabb ide kapcsolódó megközelítések bevonására.

Köszönöm és megfontolásra érdemesnek tartom Meleg Csilla arra vonatkozó javaslatát, hogy az olvasó tájékozódását megkönnyítő és a saját koncepcióhoz vezető gondolatokat kiemelő táblázatos megjelenítés jól kiegészítené az elemzést. Megértéssel olvastam Meleg Csilla számos megjegyzését, ami a tárgyalás módjára vonatkozik. Meglehet, hogy a kutatási eredmények értelmezése és a következtetések megfogalmazása tekintetében tanúsított óvatos önkorlátozás eredményezte azt a szövegalkotási és érvelési módot, amit opponensem kifogásol. Túl részletezőnek tartja például „annak indoklását, hogy a hallgatói eredményesség önbesoroláson alapuló mutatója miért alkalmas mérőeszköz”. Ebben a konkrét esetben azért érveltem bővebben kifejtve a hallgatói eredményesség önbesoroláson alapuló mutatója mellett, mert a közgazdasági szemlélet által uralt hazai felsőoktatási kutatásban nemcsak hogy a külső eredményességi mutatók dominálnak, hanem a belső eredményességi mutatókat általános kétség veszi körül. A belső eredményesség melletti érvelés az önbesorolás megbízhatóságáról vallott felfogással összekapcsolva merész lépésnek tűnt, miközben az opponens által emlegetett kutatási területeken (életminőség és egészségkutatások) bevett módszer.

A dolgozat szerkezetét illetően Meleg Csilla elismeréssel szól a fejezetek egymásutániségének koherenciájáról, az elméleti nézőpontok és az empirikus rész összekapcsolásáról. Felveti azonban, hogy miért szerepel külön-külön fejezetben az alap- és mesterképzésben tanuló hallgatók kapcsolati struktúrájának feltárása, „egy, a következtetésekre koncentráló összehasonlító fejezet jobb lett volna”. Köszönöm az opponens megjegyzését, magam is töprengtem azon, hogy a részletes elemzést kihagyva csak *A kontaktusok szerepváltozása* című fejezet végén található összehasonlító elemzést tartom meg a dolgozat szövegében (*Mi változott a mesterképzésben?*). Annak, hogy mégis a részletes közlés mellett döntöttem, az volt az oka, hogy a külön-külön elemzés részleteit is fontosnak tartottam, szerettem volna biztosítani munkám átláthatóságát az egyes vizsgált dimenziók és adatok szintjén is. A felsőoktatás világáról mindnyájunknak vannak hétköznapi tapasztalatai és ezekhez kötődő értelmiségi reflexiói, melyek szintén általános következtetésekhöz segítenek bennünket, azonban szerettem volna ragaszkodni az empirikusan megalapozott következtetésekhöz, s ehhez a jelenségek adat-szintű demonstrálására volt szükségem.

Opponenseim a bírálatokban mindhárman kiemelésre méltónak találták, hogy az empirikus elemzés „során alkalmazott módszereket a vizsgálat céljai számára megfelelőnek”, a szerző kutatómódszertani felkészültségét „meggyőzőnek”, a kutatói alaposágot „megkérdőjelezhetetlennek” tartják. Köszönöm Róbert Péter megtisztelő értékelését, hogy „a kutatási eredmények alapvetően plauzibilisek, hihetőek”. Opponenseim egyértelműen állást foglaltak a regionális adatokra építő elemzés fontossága és érvényessége mellett. Az utóbbi évtizedekben a makroszintű elemzésekre koncentrááló felsőoktatás-kutatás jelesei is felhívták a figyelmet a lokális és intézményi társadalmi és kulturális közegben végbemenő hallgatói folyamatok feltárásának szükségességére. Róbert Péterrel együtt magam is bízom abban, hogy „más régióban is megvalósulnak” hasonló kutatássorozatok, hiszen egyrészt az alkalmi országos adatgyűjtések nem képesek egy-egy felsőoktatási régió karakterét, speciális problémáit, hosszú távú változásait megrajzolni, másrészt a regionális összehasonlításokhoz nélkülözhetetlenek lennének ilyen rokon munkák. Ugyanakkor Meleg Csilla hiányolja a disszertációból „a régió magyarországi státusának „kemény” mutatókkal alátámasztott rövid bemutatását”. Megértve és elgondolkodva az opponensi felvetésen, azt kell hangsúlyoznom, hogy az ötödik (*Hallgatók a szerkezetváltó felsőoktatásban* című) fejezetet szántam arra a célra, hogy az empirikus kutatás terepéről a kutatási kérdések regionális érvényességét megalapozó összefoglalást adjak. Kétségtelen, hogy a már akkor is igen terjedelmes disszertáció *Az Európai Felsőoktatási Tér peremén* és *A szerkezetváltók* című alfejezeteiben sem az érintett régió demográfiai, társadalmi, gazdasági jellemzőire vonatkozó statisztikai adatokat nem ismertettem, sem a konkrét felsőoktatási térség intézményeire vonatkozó utóbbi bő tízéves széleskörű kutatómunka összefoglalására nem vállalkoztam, hiszen elsősorban az értekezésben foglalt empirikus kutatásom céljának, fő kérdéseinek tárgyalása alakította a szöveg logikáját. Megjegyzendő, hogy mint arra korábbi kutatásaink rámutattak, ebben a térségben a statisztikai régió és a felsőoktatási régió nem esik egybe. Szeretném kiemelni, hogy megneveztem a régióban folyó korábbi felsőoktatási kutatásokat és hivatkoztam a konkrét kutatássorozat jelentősebb és a konkrét kutatási hullám első eredményeit összefoglaló tanulmányaira, kötetekre. Azonban ezekkel elsősorban abba a diskurzusba illeszkedve foglalkoztam, hogy az általam vizsgált kérdésekben mire kapott és mire nem kapott választ a kutatássorozat. A fejezet fő üzenetét *A hallgatói input társadalmi háttérjellemezőinek alakulása* című alfejezet hordozza. Itt először annak bemutatását tartottam fontosnak, hogy milyen sajátos vonásai ismertek a tárgyalt felsőoktatási régióknak más régiókkal való összehasonlításban, majd, úgy vélem, a felsőoktatási régió státusáról adatgazdag képet kínáltam *A hallgatók társadalmi háttérének alakulása* című részfejezetben. Itt az utóbbi évtized, régióban felvett hallgatói adatbázisai alapján az e térségben felsőoktatásba járók társadalmi összetételéről szóló adatokat longitudinális metszetben vettem össze egymással. Különböző elemzési szempontok segítségével –a szülei iskolázottságának, a lakóhelyük településtípusának, szülei munkapiaci helyzetének, a családban eltartottak számának, a középiskolai tanulmányok intézménytípusának összetételét vizsgálva– egyrészt a belépők összetételére, másrészt a tanulmányi évek alatti kompozíció időbeli alakulására vonatkozólag fogalmaztam meg következtetéseket. Tekintve, hogy a vizsgált felsőoktatási régió szinte a legjobban kutatott és feldolgozott felsőoktatási térség az országban –ahogy Róbert Péter is megjegyzi–, viszont ilyen longitudinális szemléletű elemzés még nem készült korábban, úgy véltem, ezzel a munkával inkább hozzájárultam új tudományos eredmények létrejöttéhez, s jól előkészítettem a felsőoktatási régió bemutatását.

Kamarás István kiemeli, hogy a disszertáció következtetései túlmutatnak a vizsgált felsőoktatási térségen. Zárójelben megjegyzi, hogy a nemtradicionális hallgatók jelentős aránynövekedése valószínűleg különösképpen a vizsgált régióra jellemző. Engedje meg, hogy kutatási tapasztalataim alapján három kis kiegészítést fűzzek ehhez! Véleményem szerint a hallgatók nemtradicionális karaktere egyelőre sok madártávlatú, kevésbé terepérzékeny

vizsgálat előtt is rejtve marad, hiszen vannak olyan dimenziók, melyekre nem kérdeznek rá a kutatások. Másrészt a rendelkezésre álló adatbázisokban azonosítható mutatók (tehát a társadalmi státus, az iskolai pályafutás, a települési háttér) ismeretében is kijelenthető, hogy nemcsak a vizsgált régió vállalja fel kiemelkedő mértékben a nemtradicionális hallgatók beiskolázásának misszióját, mint ahogy az is világos, hogy vannak intézmények országszerte, melyek e feladatból a saját régiójukban található más intézményeknél sokkal komolyabb részt vállalnak.

Ami az elemzés részleteit illeti, köszönöm Meleg Csilla azzal kapcsolatos elismerését, hogy más megvilágításba helyeztem a szülők iskolázottságához kapcsolódó magyarázatokat. Az alapképzés mintában a továbbtanulási tervek kialakulásának magyarázatát kereső elemzéskor más változók szűkebb és tágabb körű kontrollja alatt is valóban meg tudtam erősíteni az anya iskolai végzettségének erős felhajtó hatását. Az opponenssel teljesen egyetérték tehát abban, hogy az anyák iskolázottságának növekedésével „a megváltozott családi konstellációk” „új tartalmú anyaszerepeket teremtettek” s mindez a nők „szocializációban megváltozott szerepével” jár. Figyelemre méltó az is, hogy ezt épp a felsőfok magasabb képzési szintjére, a mesterképzési továbbtanulásra vonatkozó aspiráció kialakulásánál tudtam megragadni. Kifogásával kapcsolatban megjegyzem, hogy a 242. oldalon már a mesterképzésbe járók mintájának elemzéséről írok, s itt már nem a továbbtanulási aspiráció, hanem egy több komponenst összefoglaló eredményességi mutató a függő változó. Az eredményesebb mesterképzési hallgatóvá válás magyarázatának keresésekor már az apa iskolázottsága válik szignifikánssá, noha –mint a F.120 és az F.121 táblázat mutatja– az apa és az anya iskolázottságát egyaránt beemeltem a logisztikus regressziós modellbe. Az eredmények azt mutatják, hogy míg az alapképzésben tanulóknál és az aspirációk kialakításában az iskolázottabb anyák hatása egyértelműen megelőzi az apákét, addig a mesterképzésben, s a tényleges beválásnál (az átlagnál eredményesebb vagy kiváló hallgatóvá válás) az apák iskolázottsága perdöntőbb esélynövelő. Hogy miért történik mindez? A képzési szintek hallgatói kompozíciója és a versenyfeltételek különbözősége okozhatja az eltérést, vagy egyfajta funkcionális szerepmegosztás, s az aspirációk kialakításához, a célképzéshez, az ösztönzéshez a női princípium hatékonyabb a családban, míg a mesterképzésben megszerezhető tanulmányi pozíciót, a stabilan erős teljesítményt az apai kulturális tőke alapozza meg? Erre a kérdésre ebben a dolgozatban nem kerestem a választ, s jelenlegi adataim alapján csak feltételezéseim vannak. Azt szeretném itt aláhúzni, hogy a dolgozat fő kérdésfelvetése miatt a mesterképzéssel foglalkozó részben jelen munkámban azt tartottam fontos hírnek, hogy itt az átlagnál jobbak közé jutásban a kapcsolati tényezők hatása erősebbnek bizonyul az apa iskolázottságánál, ám a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák szignifikánsan jelentősebb befolyása a kiválók közé kerülésre a kapcsolati erőforrások kontrollja alatt is megmarad. Az eredményeket értékelve Róbert Péter kiemeli, hogy az alap- és a mesterképzés közötti, szülői státus szerinti szelekció sejthető volt, de a kapcsolatrendszer döntést befolyásoló szerepe nem. Kulcsfontosságúnak nevezi a hallgatói bizalom kérdésére való rámutatást, s szerinte ebben a vonatkozásban fontos eredményt hozott a dolgozat.

Nagy elismerés, hogy az empirikus elemzés nyomán általam kialakított fogalomrendszert és tipológiát az opponensek értékesnek, az elemzést sokrétűnek és alaposnak, a típusok elnevezését eredetinek találták. Ami a relációs beágyazottsági típusok és az intézményi szerkezeti vonások közötti összefüggéseket illeti –noha Terenzini és Pascarella kutatási tapasztalatai előre jelezték, hogy egy másik felsőoktatási rendszerben az intézmény strukturális jellemzői legfeljebb a mikrokörnyezeti tényezők közvetítőjeként bírnak sajátos karakterrel–, a korábbi hazai kutatások tapasztalataiból kiindulva Róbert Péterrel együtt a szerzőt is meglepte, hogy a beágyazottság szerinti típusok és az intézmény strukturális vonásai között az alapképzésben nincs kapcsolat. Valóban, az alapképzésben sem a főiskolai

és az egyetemi intézményi múlt, sem az intézményben elérhető képzési szintek száma tekintetében nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat a beágyazottság szerinti típusok előfordulása között, azonban a mesterképzésben egyértelműen erős összefüggést találtunk. A főiskolai múlttal rendelkező, de mesterképzést sikerrel indító intézményekben felülreprezentáltak tanulnak intergenerációs beágyazottságú hallgatók, de az izoláltak is, míg az egyetemi karokon a kiterjedt intragenerációs kapcsolatokkal rendelkező, diákközösségi típus kerül túlsúlyba. Ez megerősíti azt a hazai U-map kutatásból származó eredményt, hogy a régió intézményei és karai olyan sokféle küldetést vállalnak, hogy a mesterképzéstől elvárható, sajátos, elmélyült intergenerációs kapcsolatra épülő tudományos képzés nem tud dominánssá válni az egyetemi karokon.

Külön köszönettel tartozom azért, hogy az értekezés empirikus fejezeteit hátterező számszerű adatolás áttekintésével is foglalkoztak opponenseim. Meleg Csilla elismerően szól arról, hogy „az empirikus fejezetek rendkívül gazdagon, sok szempont szerint és sokoldalúan adatoltak”. Azt a szerzői döntést, hogy az adatelemzés anyaga a táblázatokra való szövegekőzi utalások mellett a dolgozat függelékében foglal helyet, Kamarás István és Róbert Péter is elfogadja, s korrekt megoldásnak tartják. A dolgozat korábbi verzióiban többféle megoldást kipróbáltam (szövegekőzi, fejezetvégi, legvégén feltüntetett táblázatok). Végül azért döntöttem a szövegvégi függelék mellett, mert az első esetben a sokszor igen terjedelmes táblák töredezetté tették a szöveget, a fejezetvégi függelékek a fejezetek közti kohéziót verték szét, s azt a benyomást keltették, mintha egymással lazán összefüggő tanulmányok gyűjteménye lenne az értekezés. A záró függelékes elhelyezés ugyan lapozgatásra készíti az olvasót, de a táblák sorszámát feltüntettem a szövegben, hogy a számszerű eredmények és az interpretációik könnyebb összekapcsolását segítsen.

Opponenseim megjegyezték, hogy örültek volna a teljes kérdőív, vagy egyes kérdésblokkok, és a típusképzés bemenő adatainak mellékletben való részletes feltüntetésének. Valóban figyelmetlenség volt a részemről, hogy ezek leelőhelyét nem jelöltem meg. A kérdőív egy nagyobb kutatási sorozat mérőeszközeinek részeként a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának honlapján megtalálható, az elemzett kérdésblokkok esetén az alapváltozók a függelék vonatkozó táblázataiban olvashatók. A kifejezetten a kapcsolatokra vonatkozó kérdéssorok az utóbbi évtized kutatásaiban és tanulmányaimban is szerepeltek, hiszen ezeket folyamatosan fejlesztettem, bővítettem. A kutatási adatbázisok pedig a kutatási zárótanulmányok elfogadása után az OTKA szabályainak megfelelően kerülnek nyilvánosságra. Nehéz, s meglehet, nem is túl jó döntés volt az egyszerűbb, de sokszor valóban tanulságos megoszlásokat és kétváltozós elemzéseket kihagyni a szövegből. Ennek a szelekciónak esett áldozatul a típusképzéshez felhasznált bemenő adatok megoszlásának részletezése is, amit szintén nem tartottam egy doktori értekezésbe illőnek. Ha az egyes mutatók kérdőívbeli megfogalmazása és megoszlásai valóban nem is kaptak helyet a disszertációban, a beágyazottság dimenzióinak tárgyalásakor, úgy vélem, elég részletesen le vannak írva (144-157. és 192-199. oldal). Megértem Róbert Péter hiányérzetét több háttéradat tekintetében, ám arra kérem, értékelje, hogy a függelékben olvasható táblázatokat viszont igyekeztem informatívvá tenni például azzal, hogy a vizsgált változók alapmegoszlásait az egyes táblázatok első oszlopában megjelöltem. Kamarás István nem tartja elég kimerítőnek azt a leírást, amelyben a komplex eredményességi mutató kialakításának módszerét ismerttettem. A 236-238. oldalon bemutattam ennek alkotóelemeit: a munkavállalási hajlandóság és a munkakép, a morális ítéletalkotó képesség, a továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság mint a hallgató saját képzéséhez való produktív hozzájárulás, a tanulmányi átlag és az oktatótól kapott elismerés percepciója. Ezeket egyenlő súllyal képviselve minden hallgatóhoz hozzárendeltem egy pontszámot, majd a kari átlagokhoz viszonyítva átlagnál jobb és ennél gyengébb teljesítményű, valamint a felső harmadba tartozó, ún. kiváló és nem kiemelkedő hallgatókat különítettem el.

Meleg Csilla jelezte, hogy hiányos a vizsgált intézmények azonosításához megadott információ, azaz amikor a teljes intézményneveket, kutatások címeit felsoroltam, nem azonosítottam őket a későbbiekben használt betűszavakkal, rövidítésekkel. Ez valóban az olvasóval szembeni figyelmetlenség volt, amiért elnézést kérek. Az intézményeken belül a karok azonosítására nem törekedtem, hiszen nem az egyes karok partikuláris jellemzőiben kerestem magyarázatokat, hanem azokkal a mutatókkal, amelyeket fő elemzési szempontjaimat érvényesítve hozzájuk rendeltem, s amelyek főként a hallgatói kompozíciójukról sűrítettek magukba információkat.

Örömmel olvastam az opponensi vélemények kutatási eredményeimet összefoglaló pontjait, s az összegző megállapításokat, mely szerint munkám „jelentős, a szakmai diskurzusban kikerülhetetlen”, „értékes és releváns” s „új, eredeti kutatási eredményeket” tartalmaz. Meleg Csilla és Kamarás István egyaránt kiemelik a kutatási eredmények oktatáspolitikai konzekvenciáit, megtisztelő az a meglátásuk, hogy a kutatás tanulságai „az esélykülönbségek közelítéséhez vezető új utat”, „más beavatkozási lehetőségeket” teremthetnek és módosíthatják a „hazai felsőoktatás gyakorlatát”.

Köszönöm azokat a rendkívül fontos inspirációkat, melyekkel opponenseim a további kutatómunkára ösztönöznek, s azokat a javaslatokat, melyek a következő években folytatandó kutatásaimhoz muníciót kínálnak. Magam is fontos és további elemzést igénylő megállapításnak tekintem, hogy „nem elsősorban a nemtradicionális hallgatók aránynövekedése okozza a szemléletváltást a hallgatók kultúrájában, hanem a hagyományos és az újonnan érkező társadalmi csoportok egymásra hatása” (Meleg Csilla). Ami opponenseim izolált hallgatókra és a felsőoktatás bizalmi környezetére vonatkozó további kutatási javaslatait illeti, nemcsak én dolgoztam azóta ezen a problémán, hanem egy komplex megközelítést alkalmazó debreceni kutatócsoport kezdett ezzel foglalkozni.

Remélem, hogy a véleményekre, kérdésekre és felvetésekre érdemben sikerült válaszolnom. Zárásképpen szeretném ismét megköszönni opponenseim figyelmes értékelését, türelmét és fáradozását, amellyel értekezésemet és engem megtiszteltek. Kérem a Tisztelt Opponenseket, hogy válaszomat fogadják el!

Pusztai Gabriella