

Rendszerszerű pályák

A sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményei
a PTE Wlislöcki Henrik Szakkollégiumában

Tanulmányunkban az expanzió utáni, késő modern egyetem megváltozott sajátosságából indulunk ki, mert a hátrányos helyzetű hallgatók részvétele a felsőoktatásban és a kulturális tőketermelésben intézményi feltételek által is meghatározott, és ez a gazdasági-társadalmi kontextus mellett talán kevesebb figyelmet kap. Ezt követően röviden elhelyezzük a roma szakkollégiumokat az egyetem intézményén belül. Kutatásmódszertanunk, a kvalitatív komparatív analízis, a szokásosnál nagyobb figyelmet kap a tanulmányban, mivel tudomásunk szerint ez az első olyan közlemény a magyar neveléstudományban, amely úgy alkalmazza ezt a módszertant, hogy magának a tanulmánynak nem ez a tárgya. Az elemzés és eredményeinek bemutatása után reflektálunk a tárgyunk által felvetett általánosabb kérdésre, a környezet és a tehetség problémájára.

Hátrányos helyzetű hallgatók a mai felsőoktatásban

A szervezetek megértését nem alapításuk esetleges körülményeinek számbavétele teszi lehetővé, hanem azon intézményi környezet történeti értelmezése, amelyben az új szervezetek egyáltalán létrejöhetnek és forrásokhoz¹ juthatnak. A hátrányos helyzetű hallgatókat támogató roma szakkollégiumok intézményi környezete az egyetem, és e szervezeti környezet megértése figyelmet érdemel. A modern egyetem, vagyis a humboldti egyetem az elitképzés színtere volt, és maga is történeti intézmény. Elődje, a középkori egyetem a legszűkebb, az írásbeliséget gyakorló egyházi és állami elit újratermelését szolgálta, ezen belül is azt a még szűkebb réteget, amely az adminisztrációt ténylegesen (operatíván, nem reprezentatíván) vezette. Ez az intézmény a 19. század elejére kiüresedett, mivel az általa hagyományozott statikus tudás olyan távolságra került az addigra kibontakozó modernség gazdasági-társadalmi környezetétől, hogy nem volt alkalmas az adminisztráció

¹ A roma szakkollégiumok finanszírozása pályázati forrásokból történik alapításuktól kezdődően. Ezek számbavételétől itt eltekintünk, az érdeklődő olvasó számos helyen megtalálja. Figyelmünket egy kevésbé reflektált terület, az intézményi kontextust adó késő modern egyetem felé fordítjuk, amely szintén csak a maga történetiségében érthető meg.

elitjének újratermelésére. Egészen pontosan fogalmazva: az ott hagyományozott tudás, mivel megújulásra képtelen volt, nem volt alkalmas arra, hogy szocializációs funkcióját betöltse. Ezekre a kihívásokra válaszolt Wilhelm von Humboldt, amikor kidolgozta a nevéhez kapcsolt modellt, amely az egyetem egyik² modern megvalósulása lett. A humboldti egyetem a kutatás és az oktatás összekapcsolásával válaszolt a középkori egyetemen oktatott tudás elavulására és a karok egységével reagált a filozófia szétesésére és a tudományok kezdődő, modern specializálódására (amely azóta is töretlenül halad a maga útján). Mindkettő alapvető szervezeti vívmánynak bizonyult, az egyik az egyetemi tudás korszerűségét és megújulását, a másik a tudás konceptualizálhatóságát biztosítja, ekképpen mindkettő funkcionális ma is. Az egyetem szervezettörténetének következő fordulata a felsőoktatási expanzió története. Az 1960-as évektől kezdődően a felsőoktatási részvétel volumene korcsoportonként megnőtt, amit a kereslet és kínálat együttes növekedése váltott ki: a részvételi hajlandóság és az egyetemi keretszámok egyaránt növekedni kezdtek, amelynek számos oka volt. A modern társadalomszélesedő középrétege igényt tartott gazdasági és társadalmi tőkájének újratermelésére az iskolázáson keresztül, amely azonban az egyre differenciálódó és egyre komplexebb késő modern társadalomban mind hosszabb időt vett igénybe. Ezzel párhuzamosan a gazdaság és az azt ellátó munkaerőpiac is átalakult. A II. világháború óta az egész fejlett világ gazdaságában a szolgáltatás szektor a domináns, amely rugalmas, kommunikatív, új eljárásrendeket gyorsan tanuló munkaerőt igényel. A késő modern egyetem mint szocializációs tér éppen ezt nyújtotta az 1960-as évektől kezdődően, így minden rendelkezésre állt a felsőoktatás expanziójához, amelynek előnyeiből azonban a különböző társadalmi csoportok aszimmetrikusan részesültek. A kritikai szociológia tette láthatóvá, hogy a modern iskola a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének rendszere, amely az uralkodó (közép)osztály gazdasági-társadalmi tőkájének újratermelését és átörökítését biztosítja azonosító-kizáró gyakorlatai révén. Ez az állítás a felsőoktatásra is igaz, a marginalizált társadalmi csoportok alulreprezentáltsága az egyetemi képzéseken ismert társadalmi tény.

Kizárás és mobilitás a késő modern egyetemen

A magyar társadalom legnagyobb lélekszámú nemzetisége a cigány/roma kisebbség. A tradicionális cigány kultúra alapvetően a tudás szóbeli hagyományozására épülő kultúra (amely persze sok szempontból nem egységes), és többféle módon adaptálódott a modernséghez. Részben kidolgozta a szegénység kultúráját, részben identitásvesztés áldozata lett és kis részben biztosította tagjai számára a modern munkaerőpiacra történő belépést. A tradicionális cigány foglalkozások közül néhány a modernségben folytatható volt. A szolgáltatások két területén, a kereskedelemben és a zenében a tradicionális tudás modern tőkeképzésre volt váltható. Mások számára a szocialista tervgazdálkodás kínált szakképzetlen segédmunkákat. A rendszerváltás után a viszonylag nagyobb munkaerőigényű bányászat és ipar, valamint az eleve gépesített, csekély munkaerőigényű mezőgazdaság piacosítása ezeket a munkahelyeket felszámolta, és a szocializmus látens munkanélküliségéből létrehozta a kapitalizmus strukturális munkanélküliségét. Ebből

² Nem Wilhelm von Humboldt adta az egyetlen érvényes választ arra a kihívásra, amelyet a születő modernség intézett az egyetem intézményéhez. A francia és angolszász felsőoktatás más úton indult el, de a magyar felsőoktatás történeti kontextusának megértéséhez a humboldti modell a leginkább releváns.

keletkezett – ha nem eleve egy korábbi, tartósan fennálló léthelyzet folytatása volt – a rurális és városi mélyszegénység Magyarországon. Nagyszámú, alacsony iskolázottságú népesség él halmozottan hátrányos helyzetben. E populáció nem teljes egészében áll romákból, de a mélyszegénységben élők között felülreprezentáltak a romák.³ Ebből a helyzetből tartós, hosszú távú kiutat, vagyis munkaerő-piaci aktivitást és gazdasági töképezést a kulturális töképezés, az oktatás biztosít, de csak akkor, ha nem az egyenlőtlenségek látens újratermelésének rendszereként működtetjük.

A társadalmi mobilitást biztosító oktatási környezet eredményességének többdimenziós feltételrendszerét a szlovén kisebbségi roma oktatáspolitikára tárgyalása kapcsán Bačlija (2008) tanulmánya nevesíti: (1) a csoportközi szolidaritás egyértelműen deklarált, nemzeti szintű politikája; (2) a kisebbségi jogok folyamatos garanciája nyelv és kultúra tekintetében; (3) az alkotmányos jogok érvényesítését támogató oktatáspolitikája; (4) a csoportszintű izoláció, a „gettósodás” elkerülése és (5) a kisebbségi önmeghatározás lehetősége az egyének számára, ami a kisebbségi csoport elhagyásának lehetőségét is magában foglalja. Az integráló oktatási tér feltételei hiába adóttak azonban az Európai Unió⁴ vagy a tagállami jogalkotás szintjén, ha ehhez nem tartozik támogató szolgáltatások rendszere az oktatáson belül. Amikor oktatást mondunk, valójában egy alig áttekinthető, funkcionálisan elkülönült társadalmi részrendszerre utalunk, amely a formális, iskolai oktatástól a rövidciklusú képzéseket kínáló, részben piaci alapon szerveződő nonformális képzésekig terjed. Óriási méretű társadalmi részrendszerrel van szó, amelyen belül a roma szakkollégiumok a formális iskolázás felsőoktatási részébe integrálódtak, hogy a társadalmi töképezés és a munkaerőpiacon gazdasági tőkére (közönségesen: pénzre) váltható inkorporált és intézményesült kulturális töképezés lehetőségét kínálják. Megfogalmazásunkból következik, hogy milyen szervezetként értelmezzük a cigány/roma szakkollégiumokat: a társadalmi mobilitás szervezeteit látjuk bennük, amelyek tagjaik számára az inkorporált és intézményesült kulturális töké, valamint a társadalmi töké képzését segítik elő, amelyet aztán a munkaerőpiacon gazdasági tőkére lehet átváltani. Ezzel szolgálják e szervezetek a felsőoktatáson belül a mobilitást. A roma szakkollégiumok a hazai felsőoktatás újabb szervezeteinek tűnnek, de valójában a Nékosz és a magyar szakkollégiumi mozgalom hagyományaira támaszkodhatnak (Forray & Boros 2009; Forray & Marton 2012; Galántai 2013).

E szakkollégiumok kutatási szempontok sokféleségét kínálják. Kutatható tagságuk, az általuk alkotott közösségek, kutathatóak hallgatóik mint egyének, elemezhetőek a szervezetek,⁵ vagy vizsgálható a szakkollégiumok által alkotott hálózat. Ezek mind-mind eltérő tudás, más elméletek, adatok és módszertanok mozgósítását igénylő lehetőségek.

Írásunkban egyéni hallgatói életutakat elemzünk egy új, a hazai neveléstudományi kutatásokban interjúelemzésre először alkalmazott módszertannal, a kvalitatív komparatív analízissel. A kutatás egységét a roma szakkollégiumokban tanuló hallgatók jelentik. A nem reprezentatív, elérési mintába került 25 fő a Pécsi Tudományegyetem

³ A romák helyzetéről a magyar társadalomban számos helyen talál az olvasó adatokat, pl. itt: Bernát (2014). Ezt a tanulmányt azért emeljük ki, mert tárgyát a mérésre alkalmas társadalmi jelzőszámokkal való összefüggésben tárgyalja.

⁴ A közösségi jogforrások közül mindenképp itt tartozik az egyenlő bánásmód általános és foglalkoztathatósági irányelve: a 2000/43/EC és 2000/78/EC irányelv.

⁵ A roma szakkollégiumok mint szervezetek elemzéséhez ld. Galántai (2013) és Galántai (2015).

Wlislocki Henrik Szakkollégiumának hallgatója az interjúfelvétel idején. A kvalitatív komparatív analízissel életútjuk, szocializációjuk rendszerszerű sajátosságait elemezzük. Az elemzést félig strukturált, kvalitatív életútinterjúkon végezzük, amelyeket Forray R. Katalin vett fel. Ezek egy része megjelent kötetben (*Forray 2004*)⁶ vagy elérhető kéziratban (*Forray 2015*) a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének könyvtárában, és néhányat közülük a szerző kéziratban bocsátotta rendelkezésünkre, amiért ezúton is köszönettel tartozunk.

A kvalitatív komparatív analízis

A társadalomtudományi (neveléstudományi) kutatások során, ha szöveges adatokkal (interjúk, nyílt kérdések, naplók, memoárok, levelek stb.) dolgozunk, amelyeken valamilyen kvalitatív elemzést végzünk, akkor *jelentéseket* keresünk. Ezek a jelentések lesznek kutatásunk kimeneti eredményei, amelyek természetesen aligha származnak kizárólag az elsődleges forrásokból. A jelentések az adatokkal/forrásokkal való munka során, a velük való párbeszédben, az interakcióban jönnek létre, valahol az értelmező (a befogadó, a kutató) és a szöveg között. Bár a társadalomtudomány kvalitatív módszertanai pontos eljárásrenddel rendelkeznek a szubjektív mozzanatok minimalizálására, azok mégsem zárhatóak teljesen ki. Akár deduktív, akár induktív módon kódolunk egy szöveget, a kódlista összeállítása mindenképpen kutatói tájékozódásunk irányától függ. Egy deduktív kódfa összeállítása jól azonosíthatóan a kutató elméleti érdeklődésének lenyomata, éppannyira szól magáról a kutatásról, mint a kutató által addig bejárt teoretikus utakról, és sajátos módon ezeknek is egyfajta leképezése. Induktív kódolás esetén is megjelenik a kutatói szubjektum, hiszen két kódoló soha nem ugyanazt fogja észrevenni – ugyanakkor a többes kódolás éppen az ebből fakadó torzítások minimalizálására szolgál. A kvalitatív kutatások mindig hordoznak egyfajta személyes mozzanatot. A társadalmi tér megértése lehetetlen önmagában a matematikai statisztikára épített kvantitatív módszertanok által, hiszen azok szignifikáns eredményei is csak értelmezésük, vagyis a jelentésképzés révén válnak tartalmassá. Az adatok strukturálatlansága azonban nem szükségszerűen vezet a jelentésképzés strukturálhatatlanságához: ha megoldjuk a jelentések matematikai interpretációját a kutatási adatként rendelkezésre álló szövegek értelmezésekor, és ebből társadalomtudományi módszertant hozunk létre, akkor egyszerre dolgozhatunk a jelentéseinkkel és tehetünk eleget a tudományok kemény elvárásainak. Erre kínál a társadalomtudományok (köztük a neveléstudomány) számára megoldást a kvalitatív komparatív analízis, vagyis a QCA.

A QCA a hazai neveléstudományban kevésbé ismeretes módszertan, Sántha Kálmán (2014 és 2015a) tanulmányain kívül más megjelenéséről nem tudunk. Ezért, a módszertan vázlatos megismerése mellett szükségesnek gondoljuk a QCA-t kutatómódszertan-elméleti szempontból is megvizsgálni. Magát az elnevezést problematikusnak tartjuk, ez a módszertan ugyanis igen távol áll a klasszikus kvalitatív módszertanoktól (pl. kvalitatív tartalomelemzés, genealógiai diskurzuselemzés, grounded theory). Earl Babbie kutatómódszertani alapkönyve egyértelműen megfogalmazza a kvantitatív és kvalitatív kutatás különbségét. „A kvantitatív és kvalitatív kutatás közötti megkülönböztetés lényegében a numerikus (számszerű) és a nem numerikus adatok közötti különbséget jelenti. (Babbie

⁶ A kötet 11 interjúból tízet elemzünk, mivel az egyik interjú egy középiskolai tanulóval készült.

2008:40).” Kvantitatív tehát az a kutatómódszertan, amely eleve numerikus, strukturált vagy *numerikusra átírt* adatokkal dolgozik. Ebből következően az a kutatás is ide tartozik, amely szöveges adatokat diszkrét kvantitatív, nominális vagy ordinális skálára kódol át, hogy az illetéknéppen strukturált adatokkal már matematikai statisztikai műveleteket hajthasson végre. A QCA-val végzett elemzés során valami nagyon hasonló történik. Változók (feltételek) megvalósulásának diszkrét vagy folytonos kvantitatív értékekre történő átkódolásából indul ki a módszer, hogy az így kapott, immár strukturált adatokon végezzen Boole-algebrai műveleteket. Az alapgondolat tehát jellegzetesen kvantitatív módszertanra utal, amely strukturálatlan (kvalitatív, szöveges) adatok numerikus strukturálása (kódolása) után nominális skálán mért változókkal hajt végre logikai algebrai műveleteket. Az elv azonos: kvantifikálni a kvalitatív adatokat, majd a strukturált (numerizált) adatokkal dolgozni. A lényeges különbség a QCA esetében az, hogy ezeket a műveleteket nem a matematikai statisztika adja, hanem a logikai algebra, és ennek számos előnye van. A kvalitatív adat drága, ezért a vele való munka során a mintavétel jellemzően kis vagy köztes elemszámú. A matematikai statisztika alkalmazásának alapvető matematikai korlátja a vizsgált változók normális eloszlása, amely a társadalmi jelenségek esetében igen ritkán teljesül. A nagy elemszámú vizsgálatok ezt a problémát megkerülhetik, de kis elemszámok esetében ez már nem lehetséges. A logikai algebra alkalmazása esetén normalitásfeltétel nincs, hiszen ez az eljárásrend más elvekre épül, itt nincs eloszlás és szignifikanciapróba.

Végül is kvalitatív vagy kvantitatív kutatómódszertan a QCA? A kvalitatív kutatómódszertan strukturálatlan adatokon (szövegeken, (mozgó)képeken) végrehajtott jelentésképzést, a kvantitatív kutatómódszertan alatt strukturált (numerikus) adatokon végrehajtott matematikai műveletsort értünk. Látható, hogy a kutatómódszertan minőségének megkülönböztető jegye nem az interpretativitás gesztusa, amelytől a kvantitatív módszertanok sem mentesek. A lineáris regresszió esetén a változók függő és független változókká való elrendezése önmagában értelmezés eredménye, ahogyan értelmező mozzanatot hordoz a függvényforma megválasztása is, amikor regresszióanalízissel keresünk kapcsolatot arányskálán mért változók között. A kutatómódszertant tehát nem az interpretáció hiánya teszi kvantitatívvá, hanem az adatok eleve adott strukturáltsága vagy kvantitatívvá strukturálása. Ha numerikus(sá transzformált) adatokkal dolgozunk, akkor kvantitatív a módszertanunk – ez a QCA-ra is igaz. Állításunk összegzően az, hogy a QCA strukturálatlan, kvalitatív adatokon használható kvantitatív módszertan, amely szövegek elemzésére és társadalmi jelenségek feltételeinek Boole-algebrai alapú meghatározásához alkalmazható.

Roma szakkollégisták szocializációjának rendszerszerűségei

Ebben a fejezetben röviden végighaladunk a QCA végrehajtásának egyes lépésein. A módszert társadalmi jelenségek megvalósulásához/meg nem valósulásához rendelt feltételrendszerek kutatásához alkalmazhatjuk, esetünkben hátrányos helyzetű hallgatók

szocializációját elemezzük vele. Itt az alternatív ismérvekkel dolgozó *crisp set*⁷ kvalitatív komparatív analízis (csQCA) algoritmusát követjük végig Sántha (2014)⁸ alapján. A módszertan végiggondolását fontosnak tartjuk, mert ennek hiányában a tanulmány követhetősége kétséges volna, hiszen a QCA alig ismert a hazai szakirodalomban.

A *crisp set* QCA bináris változókkal és kimenetekkel dolgozik. Esetünkben ez azt jelentené, hogy az egyetemre felvett szakkollégista hallgatók életútinterjúi mellé olyan felvételizőkkel kellene interjút felvennünk, akik nem nyertek felvételt, de összehasonlítható társadalmi háttérváltozókkal és felvételi célokkal rendelkeztek. Ilyen interjúk nem állnak rendelkezésünkre, ezért a vizsgálódást itt a sikeres kimenetek vizsgálatára szűkítjük, hiszen minden interjúalany egyetemi hallgató, vagyis mindannyian felvételt nyertek.

A QCA a hipotetikus igazságtábla felállításával kezdődik. Ez egy kvantitatív adattábla, amely a szöveges, kvalitatív adat strukturálását, a kutatás szempontjából releváns információk elrendezését szolgálja. A hipotetikus igazságtábla minden sora az igazságtételek lehetséges konfigurációinak egy konkrét megvalósulását reprezentálja. A konfigurációk lehetséges száma a 0/1 elemek k -ad osztályú ismétléses variációjaként adódik, vagyis

$$V_2^{k,i} = 2^k,$$

ahol k az igazságtételek száma. Ebből látható, hogy 5 feltétel együttes vizsgálata esetén a csQCA már 32 soros hipotetikus igazságtáblát eredményez, ebbe kell besorolni adatainkat (pl. az interjúkat) a kimenetek szerint. A hipotetikus igazságtábla kimeneti eredménye éppen az lesz, hogy melyik lehetséges konfigurációba hány interjú került kimenetenként.⁹

Kutatásunk a sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményeit vizsgálja. Három igazságtételeket fogalmaztunk meg: óvodai részvétel, szülői és tanári támogatás.¹⁰ Ezek részletes értelmezését csak röviden közöljük. Az óvodai részvétel nem problematikus, mert ezt vagy ennek hiányát az interjúalanyok tényszerűen közlik. A szülői/tanári támogatás 0/1 kimenetű megállapítása azonban reflexiót kíván. Támogatásnak fogadtuk el azon eseteket, amelyekben az interjúalany kiemeli a szülőtől/tanártól érkező, kifejezetten az iskolai előmenetelre és továbbtanulásra vonatkozó támogatást. Ebben a feltételezettben az apai/anyai támogatást nem különböztettük meg.¹¹ A tanári támogatást csak akkor tekintettük megvalósultnak, ha konkrét tanárhoz kapcsolódóan, történetbe ágyazva fogalmaztuk meg. (Itt jegyezzük meg, hogy bármennyire is strukturált adatokkal dolgozik a QCA, ez valóban kvalitatív jelleget ad neki, ugyanis az elemzés a

⁷ A *crisp set* QCA a módszertan alternatív változókkal dolgozó változata. A bináris ismérveknél érzékenyebb vizsgálatot igénylő kutatások számára rendelkezésre áll a *fuzzy set* vagy *multi-value* QCA, valamint az időbeliség problémáját kezelő *time-series* QCA. Ezekről bővebben ld. Sántha (2014). Tanulmányunkban csak a csQCA-val dolgozunk.

⁸ Sántha (2014) az első magyar nyelvű tudományos közlemény a QCA-ról a neveléstudományban. A módszertan algoritmusát vázlatosan követjük, bővebb tájékozódásért ld. Sántha (2014) és Sántha (2015).

⁹ Esetünkben ez, a fentieknek megfelelően, nem kérdés, hiszen csak megvalósult (egyetemre felvételt nyert, $Y=1$) kimeneteink vannak.

¹⁰ Az igazságtételeket előre, tehát deduktív módon határoztuk meg, és az elsődleges és másodlagos szocializáció jellemzőit igyekeztünk velük megragadni.

¹¹ A megkülönböztetés $2^4=16$ soros igazságtáblát eredményezne.

szöveg szemantikai szintjén történik, így a feltételek reflektált kutatói értelmezése a módszertan elengedhetetlen része.)

A három feltétel $2^3=8$ soros hipotetikus igazságtáblát eredményez, hiszen ennyi lehetséges ismétléses variációja van három feltétel mellett a 0/1 kimenetnek. Kiinduló táblánk alakja a következő:

1. táblázat: Hipotetikus igazságtábla három feltétel esetén

Konfiguráció	Óvodába járt	Támogató szülő	Támogató tanár	Sikeres felvételi (Y)	Esetszám (db)
1	0	0	0	1	0
2	0	0	1	1	3
3	0	1	0	1	4
4	0	1	1	1	5
5	1	0	0	1	0
6	1	0	1	1	3
7	1	1	0	1	0
8	1	1	1	1	10

Az első konfiguráció annak az esetnek a numerikus reprezentációja, amikor az interjúalany nem járt óvodába, és életútinterjújában támogató családról vagy támogató tanárról nem emlékezett¹² meg, vagyis ez a 000 eset. A tábla másik szélső esete a nyolcadik konfiguráció, amelyet az 111 sor reprezentál. Ebben az esetben az interjúalany járt óvodába, valamint szülői és tanári támogatásban is részesült. Fontos kutatási eredmény, ha a legtöbb interjút az első konfiguráció (000) alá soroljuk: ez arra utal, hogy rosszul választottuk meg feltételeinket, és ezek újragondolása szükséges, hiszen nem állnak összefüggésben¹³ a sikeres kimenettel. Logikai ellentmondás, ha a 000 és 111 konfiguráció alá is tudunk interjúkat besorolni, ilyen esetben biztosan rossz a feltételszettünk, és más változókkal kell dolgoznunk. Ha az interjúink többsége az 111 konfiguráció alá sorolódik be, akkor jelenlegi változóinkkal folytathatjuk a kvalitatív komparatív analízist.

¹² Itt egy más természetű problémával szembesül a kutató: az adatközlők életbeszélésének megbízhatóságával. Az életútinterjú önelbeszélés és személyes emlékezés egyszerre, adatai nem a jelenben mért kemény változók, hanem egyéni konstrukciók a múltból. Válaszolnunk kell itt arra a felmerülő problémára, hogy mennyiben befolyásolja a módszertan belső érvényességét az a lehetőség, hogy pl. a családja támogatt valakit, de erről ő mégsem számol be az interjúban. Ez elképzelhető, de valószínűleg eléggé elméleti probléma. A családi vagy szülői támogatás az életút olyan eseménye, amelyet a felnőtt ember a szignifikáns másoktól kap, vagy a velük való együttlétben kényszerül nélkülözni. A feltételváltozók összeállításában az elsődleges (családi) és másodlagos (intézményi) szocializáció jól azonosítható jellemzőinek kiválasztására törekedtünk, és a manuális elemzés lehetőségeit szem előtt tartva szűkítettük feltételeink számát a fenti háromra. Ha az interjúalany nem emlékezik meg családjáról vagy tanárai támogatásáról/akadályozó magatartásáról az ő továbbtanulását illetően, akkor magatartásuk nem vált jelentéssé, nem vált szignifikánssá. Ezért az interjúalanyok közléseit érvényesnek fogadjuk el, természetesen azzal a fenntartással, hogy az életút-elbeszélés nem a múlt igazsága, hanem a jelen konstrukciója.

¹³ Az összefüggés hiányát csak értelmezéssel dönthetjük el, az összefüggés hiánya nem matematikai/logikai természetű. Ez fontos kitétel, hiszen egy más tárgyú kutatásban az is lehet kutatási eredmény, hogy a feltételek nem teljesülése vezet a sikeres kimenetre. Esetünkben az értelmezés ezt elméleti lehetőségként kizárja, hiszen nem valószínű, hogy az óvodai részvétel, valamint a szülői és tanári támogatás hiánya vezetne sikeres egyetemi felvételre. Ezért javasoljuk a fentiekben a feltételszett újragondolását, de hangsúlyozzuk, ennek nem matematikai, hanem a kutatásunk tárgyával összefüggő értelmezésbeli okai vannak.

A hipotetikus igazságtáblában a sikeres felvételi oszlopa minden esetben $Y=1$, hiszen interjúalanyaink egyetemisták, tehát már felvételt nyertek. Az itt kapott eredményünket az esetszám oszlop tartalmazza: itt soroljuk be az interjúinkat a lehetséges konfigurációs esetekbe, vagyis megszámláljuk, hogy hány interjú tartozik az egyes feltételvariációk alá. A legtöbb interjút a 8. konfigurációhoz, vagyis az 111 eset alá tudtuk besorolni, ami nem meglepő eredmény. A QCA második lépése a minimalizálás, amelyet itt az elégséges feltételeket megadó Quine-McCluskey-algoritmussal (Sántha 2014:11) végzünk el. Első lépésként felírjuk a teljesülésre (itt a sikeres felvételire) érvényes ún. primitív kifejezést. Ez a Boole-szorzatként felírt konfigurációk logikai összege, amelyben kis- és nagybetűk jelölik, hogy az adott feltétel 0/1 értéket adott-e. Így rendre az óvodalátogatás esetén o/O, a szülői támogatás esetén s/S és a tanári támogatás esetén t/T kerül a Boole-szorzatokba. A könnyebb követhetőségért a hipotetikus igazságtáblát átfogalmazzuk betűjelölésre, hiszen a primitív kifejezés nem más, mint a megvalósult esetek logikai összege. A valós eseteket tartalmazó sorokat a konfigurációk sorszámának bekarikázásával jelöltük.

2. táblázat: A hipotetikus igazságtábla betűjelöléssel

Konfiguráció	Óvodába járt	Támogató szülő	Támogató tanár	Sikeres felvételi (Y)	Esetszám (db)
1	o	s	t	1	0
②	o	s	T	1	3
③	o	S	t	1	4
④	o	S	T	1	5
5	O	s	t	1	0
⑥	O	s	T	1	3
7	O	S	t	1	0
⑧	O	S	T	1	10

Primitív kifejezésünk alakja a következő:

$$Y = osT + oSt + oST + OsT + OST$$

Sikeres egyetemi felvételi történt, ha óvodalátogatás és szülői támogatás nem, de tanári támogatás volt, vagy ha óvodalátogatás és tanári támogatás nem, de szülői támogatás volt stb. Szembetűnő, hogy az esetszámokkal nem dolgozunk, ami elsősorban zavaróhat. Az Y logikai összegben azonos módon reprezentáltuk a megvalósult eseteket gyakoriságuktól függetlenül. Ennek oka, hogy a Quine-McCluskey-algoritmus az adott kimenet megvalósulásának elégséges feltételeit keresi. Egy nem reprezentatív minta esetén is van jelentősége a gyakoriságoknak, de ez a módszertan nem ezzel az információval dolgozik, mert azt a minimális esetet (konfigurációt, elégséges feltételvariációt) keresi, amelynek megvalósulása esetén az $Y=1$ kimenet még lehetséges. Ha ez nem így lenne, akkor egyszerűen megálltunk volna a leggyakoribb konfiguráció értelmezésénél.

A fenti összeg minimalizálása többlepéses folyamat (Sántha 2014:12), amelynek során a szomszédos variációkat páronként összehasonlítva redukáljuk az elégséges feltételekre a kifejezést. Két variáció szomszédos, ha egy és csakis egy feltételben térnek el. Általános alakban: abc és abC szomszédos, mert $abc+abC=ab(c+C)=ab$. Vegyük észre, hogy c és C úgy viselkednek a logikai algebrai műveletben, mintha $-/+$ előjelűek lennének rendre

a kis- és nagybetű szerint. Az analógia érvényes, hiszen valami hasonlóról van szó, c az általa reprezentált feltétel nem teljesülésére, míg C a teljesülésére utal. Keressük meg a logikai összegünk szomszédos kifejezéseit, és végezzük el a páronkénti minimalizálást! Az öttagú logikai összegből képezhető összes lehetséges párt vegyük figyelembe, ahol a művelet természetéből adódóan a különböző sorrendű összegek nem képeznek külön esetet!

$$Y = osT + oSt + oST + OsT + OST$$

$$oST + OST = ST(o + O) = ST$$

$$OsT + OST = OT(s + S) = OT$$

$$OsT + osT = sT(o + O) = sT$$

$$oSt + oST = oS(t + T) = oS$$

$$osT + oST = oT(s + S) = oT$$

A páronkénti minimalizálás után a következő, ismét egyszerűsíthető logikai összeget kapjuk:

$$Y = ST + sT + OT + oS + oT.$$

Ez páronként tovább minimalizálható, hiszen $OT + oT = T(o + O) = T$, valamint $ST + sT = T(s + S) = T$. Így a végső¹⁴ minimalizált alak:

$$Y = T + oS.$$

Ez a minimalizált összeg a szakkollégistákkal felvett interjúk alapján végzett kvalitatív komparatív analízis eredménye, amely a sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményeire vonatkozóan ad információt. E szerint elégséges feltétel a tanári támogatás vagy a szülői támogatás megléte, az utóbbi kifejezetten óvodai részvétel nélkül is elégséges feltétel. A szülők és tanárok szerepére való következetes reflektálás az életútinterjúkban és a két szocializációs jelenség együttes megjelenése egyszerre demonstrálja a támogató közeg alapvető fontosságát és a felsőoktatást elérők életútjában meglévő rendszerszerűségeket.

Mit is tesz, aki kvalitatív komparatív analízist végez? Nem egyszerűen változókat, hanem változók együttes jelenlétének szabályszerű mintázatát azonosítja strukturálatlan adatokon. A legfontosabb előnye a módszertannak, hogy változószetteket kezel, ami lehetővé teszi, hogy társadalmi jelenségek megvalósulásának összetett feltételrendszerével dolgozzon a kutató. Fekete-fehérek-e a társadalmi jelenségek? Igen-nem változókkal írható-e le az oktatás világa? Természetesen nem, és ezt a QCA nem is állítja. Ahol személyes történetek és életvilágok megismerése a cél, ott a QCA még finomított változatában sem alkalmas kutatómódszertan – és ez nem is célja. A QCA alkalmazása ott indokolt, ahol azonosítható egy megvalósulását tekintve 0/1 bináris változóval leírható társadalmi jelenség valamilyen szociális rendszerben: a sikeres egyetemi felvételi tipikusan ilyen. A vizsgált társadalmi jelenségnek (a kimenetnek) tehát dichotomizálhatónak kell lennie,

¹⁴ A Quine-McCluskey-algoritmus utolsó lépése az ún. prímmimplikáns-táblázat előállítás, de ez itt nem adna új, a minimálformulát szigorító feltételeket, ezért ettől eltekintünk. A prímmimplikáns-táblázatról bővebben ld. Sántha (2014) és Sántha (2015).

vagyis egyértelműen 0/1 értéket kell tudnunk hozzá társítani.¹⁵ Ez azonban nem elvárás a jelenséghez társított változószettel szemben. Ha a változók megvalósulásának (igaz voltának, teljesülésének) mértékét érzékenyen akarjuk mérni, akkor rendelkezésünkre áll a $[0;1]$ zárt, folytonos intervallum a maga végtelen számosságú értékével, vagyis a *fuzzy set* QCA. Ha ez az érzékenység sem elegendő, akkor a kutatás tárgya nem kvantifikálható, vagyis kvalitatív mélyelemzésre és személyes, reflexív jelentésképzésre van szükségünk.

Összefoglalás

Dolgozatunk alcímének zavaró körülményessége nem véletlen. Az elemzést közepes méretű, nem reprezentatív mintán végeztük, így eredményeink külső érvényessége a minta természetéből adódóan alacsony. Általános következtetéseink fenntartásokkal kezelendők és további, kiterjesztett mintán történő kutatásokat igényelnek. Ez a kvalitatív komparatív analízis jellegéből adódik, hiszen kvalitatív, szöveges adaton dolgozik, amely előállításában és feldolgozásában egyaránt időigényes.

A tanulmányban közölt eredmény, amelyet a minimálformula magába sűrít, természetesen nem meglepő: a hátrányos helyzetű egyetemi hallgatókat minden bizonnyal segítette a kulturális tőkefelhalmozásban a szülői és tanári támogatás. Ezek jelenléte elemenként triviális hipotézis lenne, ha a hallgatók életútbeli előzményeiről gondolkodunk. Együttes jelenlétük igazolása, még ha csak közepes mintán történt is, mégis valami nagyon fontosra hívja fel figyelmünket: a hátrányos helyzetű hallgatók életútjának rendszerszerű sajátosságaira, egyáltalán arra, hogy ezek a rendszerszerűségek léteznek. Így megfogalmazva, már ez is triviális, de valójában igen fontos, egyszerre elméleti (sőt: ideológiai) és a társadalmi mobilitás intézményire fordított erőforrások elosztását meghatározó gyakorlati kérdés. A tehetség és a támogató környezet szerepére gondolunk.

A személyes erőfeszítések fontosságát és méltánylását el nem vitatva, de jelezzük, hogy az életutak rendszerszerűsége a támogató környezet szükségességét demonstrálja. A tehetség, affinitás, érzék, személyes igény, reziliencia, nevezzük bárminek is az egyéni kvalitásokat, az atipikus kivételektől eltekintve, az őt támogató és elfogadó környezetben fog fejlődni, illetve ez a támogató környezet fogja a személyes kvalitások adott megjelenését tehetségként felismerni, azonosítani és értékelni. A tehetség-diskurzus kiválóan alkalmas a társadalmi erőforrások újratermelése és újraelosztása során működő azonosító-kizáró mechanizmusok elleplezésére, vagyis a rendszerszerű kizárás egyik tipikus ideológiájaként működtethető. A tehetség sokkal nehezebben kutatható, mint az oktatási rendszer, nem az adatok hiánya vagy kutatómódszertani nehézségek miatt, hanem egyszerűen azért, mert a tehetség maga definiálhatatlan társadalmi konstrukció, amelynek árfolyama munkaerő-piaci hasznosságával párhuzamosan ingadozik. A személyes kvalitások és erőfeszítések szükségességét, végső soron a versenyt és a piaci mechanizmusokat¹⁶ ezzel a legkevésbé sem kérdőjelezzük meg, de jelezzük, hogy a verseny és a tehetségek ideje csak

¹⁵ Itt adódik egy nagyon egyszerű válasz arra, hogy a QCA miért kvalitatívnak nevezett módszertan: a lehetséges kimenet diszkrét kvalitatív (nominális, kategoriális) változóval írható le, ami egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy valójában kvantitatív szemléletű módszertannal van dolgunk, hiszen a kvantitatív terminológiában nevezzük az alternatív változót kvalitatívnak.

¹⁶ A piaci mechanizmusok működése az intézményesült kulturális javak elosztása során egy másik tanulmány témája lenne.

ott kezdődhet el, ahol a rendszerszerű kizárás (a piac nyelvén: a belépési korlát) véget ér. Tehetség és környezet dichotómiája hasonlít egy másik híres szembeállításra, amely öröklés és tanulás szerepét firtatja az egyén életútjában. Mindkét esetben egy adottság (öröklés, tehetség) és valami megváltoztatható (tanulás, környezet) áll szemben egymással, de a változás aktora eltérő. A tanulás irányába tett erőfeszítések esetében az egyén, a környezet esetében társadalmi tényezők kezében van a változás lehetősége. A kettő találkozása, az egyén erőfeszítése a támogató környezetben, adja meg a minél szélesebb társadalmi mobilitás rendszerszerű lehetőségét.

IRODALOM

- BABBIE, E. (2008) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BAČLIJA, I. (2008) „Positive Discrimination” Policies for Inclusion of Europe’s Largest Minority: Examples of Educational Policies for the Roma Minority in Europe. *Politická Misao*, vol. 45, No. 5, pp. 175–189.
- BERNÁT A. (2014) Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi Ríport*, vol. 12, No. 1, pp. 246–264.
- FORRAY R. K. (2004) *Életutak – iskolai pályák. Interjúk roma, cigány fiatalokkal*. PTE BTK Nevelésszociológia és Romológia Tanszék, Pécs.
- FORRAY R. K. & BOROS J. (2009) A cigány, roma tehetség gondozás intézményei. *Educatio*, vol. 18, No. 2, pp. 192–203.
- FORRAY R. K. & MARTON M. (2012) Egyházi szakkollégiumok (cigány és nem cigány hallgatóknak). *Iskolakultúra*, vol. 22, No. 7-8, pp. 35–44.
- FORRAY R. K. (2015) *A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban*. Kéziratban. (Elérhető a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Könyvtárában.)
- GALÁNTAI L. (2013) Modern hagyományok. Cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. In: Forray R. K. (ed) *Nevelés-multikulturalizmus-esélyek*. Pécsi Tudományegyetem BTK OTDI, Pécs. pp. 107–125.
- GALÁNTAI L. (2015) Szervezet születik: Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatának vizsgálata. In: Forray R. K., Galántai L. & Trendl F. (ed): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. pp. 9–48.
- KOLTAI J., SIK E. & SIMONOVITS B. (2015) *A kvanti-kvali áldilemmán túl. Szociológiai Szemle*, vol. 25, No. 2, pp. 31–49.
- SÁNTHA K. (2014) Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, vol. 24, No. 6, pp. 3–16.
- SÁNTHA K. (2015) Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, vol. 25, No. 3., pp. 3–14.