

MIHÁLY NIKOLETT

Hallgatói identitások és hasznossági hatások

Tanulmányomban Akerlof és Kranton (2002, 2003) hasznosság modelljének és elméleti alapfeltevéseinek alkalmazhatóságát vizsgálom felsőoktatási közegben. Érdeklődésem középpontjában annak a kérdésnek az eldöntése áll, hogy az alábbi logikai lánc igazolható-e: A diák, aki azonosulni tud iskolája értékeivel, illetve leendő szakmájával (identifikáció), nagyobb erőfeszítést tesz tanulmányi előrehaladása érdekében. Ennek egyik következménye, hogy befektetése rövid és hosszú távon is megtérül (pozitív énkép, majd később kedvező anyagi és munkahelyi előmenetel). Másik következmény, hogy az intézménynek is javul a minősége, mivel: 1. Az iskola több hallgatót tud bevonni az ilyen diákok szájreklámján keresztül –ez a versenyhelyzetét erősíti. 2. Megnövekednek az alumni adományok, melyek a minőség fejlesztésébe forgathatóak vissza.

Egy későbbi empirikus munka előkészítéseként áttekintem az „akerlofi” modellben felsorakoztatott tényezők elméleti gyökereit és számos vonatkozó empirikus kutatást. A vizsgált fogalmak: hasznosság, identitás és szerep. Majd kiválasztom azokat a meghatározásokat, melyek felsőoktatási közegben is alkalmazhatóak. Munkám azért lehet hasznos, mert az adekvát meghatározások a fogalmak közötti összefüggések pontosabb feltárását teszik lehetővé, s ez később a minőségpolitika számára adhat új stratégiai útmutatókat a felsőoktatásban.

Az „identitás” napjaink divatos fogalmai közé tartozik, előszeretettel használjuk különböző helyzetek értelmezésekor. Tudományos értelemben ma már nemcsak a pszichológiában és a szociológiában használatos, hanem a közgazdaságtanban is megjelent, mint gazdasági folyamatokat moderáló tényező. Az identitás, és a vele összefüggő „*ideál*”, valamint a „*szociális kategória*” magyarázatai kínálatként jelennek meg a pszichológia, a szociológia részéről, és keresletként közgazdaságtani oldalon¹. Értelmezéseik azonban rendkívül sokrétűek lehetnek, így ahhoz, hogy hatásaikkal számolni tudjunk, először a fogalmak tisztázására van szükség az adott közegben. A nem közgazdász szerzők legtöbbje az identitás alakulását, illetve annak vonatkozásait értelmezték különböző elméleti keretrendszerekben -pl. pszichoanalitikus, fejlődéslélektani-, ami többek között a következő nehézségeket idézte elő: 1. Konceptuális problémák: hogyan hasonlítsuk és koordináljuk össze az eltérő identitás meghatározásokat? 2. Hogyan operacionalizáljuk az elméleti fogalmat? Abdelal és munkatársai (2005) e tekintetben tesznek előrelépést, amikor az identitás meghatározásait, valamint tudományos vizsgálatainak

¹ G. A. Akerlof, Rachel E. Kranton [2000] véleménye szerint az identitás bevonása a gazdasági elemzésbe négy ok miatt indokolt: 1. Az identitás olyan viselkedéseket is tud magyarázni, amelyek károsak, nem adaptívak, sőt önrombolóak, de a konzisztens az én-képet támogatják. 2. Az identitás új típusú externáliáknak az alapja. 3. Az identitás egy olyan új lehetőséget mutat, mely szerint a preferenciák megváltoztathatóak. 4. Az identitásválasztás a

módszereit és eredményeit egy egységes keretrendszerbe foglalják (s további egységesítésre és az eddigi eredmények összehasonlítására biztatják az identitással foglalkozó kutatókat). Tanulmányukban személyes és szociális identitást különítenek el, s utóbbin belül négyféle identitástartalmat definiálnak (Abdelal et al, 2005. 2. p.). Munkájuk nagyban elősegíti annak a láncszemnek a megtalálását, ami az identitáshoz kapcsolódó elméleti gazdaságtani és pszichológiai/szociológiai fejtegetéseket összekötheti, lehetőséget nyújtva megbízható empirikus munkák kialakítására.

Az egyik legjelentősebb identitáshoz kapcsolódó gazdaságtani elméleti megközelítést G. A. Akerlof és R. E. Kranton (2002, 2003, 2005) munkái nyújtják. Gazdasági analízisükben (2002) az oktatás szociológiai megközelítését alkalmazzák közép és általános iskolai közegben, amikor a klasszikus hasznossági modellbe emelik az *ideál, identitás és szociális kategória* fogalmakat (Akerlof, Kranton, 2002). A klasszikus oktatás-gazdaságtani modellben: (1) A diákok úgy választják meg erőfeszítésüket –a tanulásra szánt időmennyiséget-, hogy az kiegyensúlyozza a diszkontált hozadékot; (2) A források meghatározzák az iskola minőségét. A szerzők vonatkozó kritikája szerint a közgazdászok ezzel ugyan képesek magyarázni a növekvő ráfordítások hatását az iskolázottság mértékére, de nem tudják megválaszolni, hogy ezek a ráfordítások mikor és miért hatásosok. Szükséges tehát az általuk bevezetett fogalmak moderáló hatásának figyelembe venni, mert ennek elmulasztása esetén csak részválaszok adhatók olyan fontos kérdésekre, mint például: 1. A középiskolák anyagi forrásainak elosztásának módja miként befolyásolja az akadémiai fokozatszerzés esélyeit? 2. A fokozatszerzés érdekében, milyen iskolai reformokat kell kivitelezni? A szerzők modellje elméleti válaszokat adnak ezekre a kérdésekre, és bizonyos irányvonalat az empirikus alkalmazáshoz. Egyik legfontosabb hipotézisük szerint, a források hatékonysága nemcsak a felhasznált források mennyiségétől, hanem a diákok tanulmányokkal kapcsolatos identitásától, illetve e kettő kapcsolatától függ. Továbbá az identitást és az ennek megfelelő erőfeszítés nemcsak a diákok jövőbeli esélyeit (hasznosságát), hanem az iskola hosszú távú minőségét is meghatározzák.

Tanulmányom első részében felsőoktatási közegben értelmezem a hasznosság fogalmát, majd Akerlof és Kranton ide kapcsolódó modelljét ismertetem. Ezt követően bemutatom, hogy bizonyos megszorításokkal feltevéseik Magyarországon, felsőoktatási közegben ugyancsak alkalmazhatóak (1-2.). Majd a modellben szereplő használt fogalmak (hasznosság, szociális

korlátai a legfontosabb meghatározója lehet az egyén gazdasági jólétének.

kategória, identitás) pszichológiai és szociológiai meghatározásait veszem számba. Kiválasztom azokat a keretrendszereket, melyeken belül -meglátásom szerint- érdemes feltáró kutatásokat végezni; és felsorakoztatok néhány empirikus módszert, melyekkel e vizsgálatok kivitelezhetőek (3.). Végül munkám összefoglalását adom meg, bizonyos megválaszolendő kérdéseket is felvetve (4.).

1. Hasznosság

Tanulmányom kulcsfontosságú szereplője a hasznosság, ezen belül is a hallgató hasznossága. Ma már áttekinthetetlenül nagy a klasszikus közgazdaságtani értelemben vett hasznosságot értelmező, illetve azzal számoló szakirodalom. Ennek teljes feldolgozása nem célszerű jelen munkámban, csupán a közgazdaságtanilag elfogadott általános meghatározást, egy továbbfejlesztett változatot, illetve az oktatás-gazdaságtanból kiemelt hallgatókra vonatkozó hasznosság értelmezéseket ismertetem. A fejezet további részében olyan hallgatói „hasznosságokat” tételezek, melyek bár a valóságban jelen vannak, de -eddiggi ismereteim szerint- a gazdaságtani elemzések nem számolnak vele.

1.1. A hasznosság értelmezése közgazdaságtani szempontból

„A viktoriánus korban a filozófusok és a közgazdászok naívan úgy beszéltek a „hasznosságról” mint egy ember általános jólétének a mutatójáról. Úgy gondoltak a hasznosságra, mint egy ember boldogságának numerikus mértékére.” (Varian, 2004. 57.o.) A megfogalmazást azonban nem követte útmutató arra vonatkozóan, hogy miként mérjük a hasznosságot; hogyan lehet számszerűsíteni a különböző választásokkal kapcsolatos hasznosság mennyiségét? E hiányosság megléte érthető, hiszen mindennap tapasztalhatjuk, hogy az emberek egyéni preferenciakészletekkel rendelkeznek, a tárgyakat és az eseményeket másképp értékelik, más „hasznosságokat” –elégedettséget, boldogságot- rendelnek hozzájuk. Samuelson és Nordhaus megfogalmazása szerint (1990/1985, 1273.p.) a hasznosság „a fogyasztásból származó összkielégülés, szubjektív élvezet, hasznavehetőség”.

A közgazdászok egy idő után feladták a hasznosság mérhetőségének ideáját (kardinális megközelítés), helyette „...a fogyasztói preferenciák kategóriája segítségével, a fogyasztói

magatartás elméletét teljesen újrafogalmazták, és a hasznosságot úgy tekintik, mint a preferenciák leírására alkalmas eljárást.” (ordinális megközelítés) (Varian, 2004. 57.o.). A hasznossági függvény pedig egy olyan eljárás, melyben a fogyasztói kosaraknak értéket tulajdonítunk oly módon, hogy a jobban preferált kosarak nagyobb, a kevésbé preferáltak kisebb számot kapnak². A különböző jószágkosarak hasznossága (preferenciáltsága) különböző módon „számolódik ki” agyunkban, mely eljárási módok képletekbe foglalhatók és grafikusan ábrázolhatók. A képletek tartalma attól függően változik, hogy milyen tulajdonságú jószágok vannak a kosárban, illetve milyen a viszonyuk egymáshoz³. A klasszikus hasznosságfüggvényében a hasznos hatást közvetlenül a jószágok elfogyasztásából eredeztetik, más elképzelések -így például Kelvin Lancaster (1971)- szerint viszont a javakat, mint azok tulajdonságainak együttesét kell a hasznosság meghatározó okainak tekintenünk (in Schuman, J. 1998, 73. o.).

Az elmélet implicit módon azt ígéri, hogy képletei segítségével két vagy akár több jószág esetében is bejósolható, hogy a jószágok adott mennyisége mellett milyen hasznosság szintet érhetnek el csoportok, feltéve, ha ismerjük kapcsolódási természetüket. Nem számol azzal, hogy az egyének eltérően ítélik meg ugyanazon jószág értékét, személyiségük, tapasztalatuk az adott szituáció, az idő függvényében stb.. Így például egy adott iskolai fokozat megszerzése eltérő hasznossággal jár 23 és 63 évesen. További problematikus része az elméletnek, hogy nem veszi figyelembe azt a tényt, miszerint a jószágok értéke nemcsak saját tulajdonságaikból eredeztethetőek, hanem a társadalom által hozzárendelt értékektől is. Más jelent egy orvosi diploma értéke Etiópiában és Magyarországon; a gimnáziumi tanárok megbecsültsége eltérő napjainkban, mint akár 15 évvel ezelőtt, stb.. A közgazdászok nem olyan régen adaptálták azt az elképzelést a pszichológusoktól, hogy a hasznosság attól függ, hogy a szituáció miként képeződik le (Kahneman és Tversky, 1979). Az identitás egy olyan speciális út, mely segítségével az emberek leképezik a helyzetüket.

Összegzésképp tehát elmondható, hogy az egyéni variabilitás és a jószágok szociális beágyazottsága következtében nem beszélhetünk általános preferenciákról, s így azok

² Az elmélet azt feltételezi tehát, hogy a fogyasztó képes egymáshoz viszonyítani az egyes jószágkosarakat (árak, minőségük stb. alapján), majd azt gazdasági döntéseihez fel tudja használni. (Körültekintve egy bevásárlóközpont áru kínálatán, meglehetősen erősnek tűnik a jószágcsoport teljes körű ismeretének, s azok közötti eligazodásnak a feltételezése, míg egy hagyományos, például egy gyümölcs piacon ez inkább megvalósítható.) (Székely [2003], 240.o.).

³ Egy jószágkosár két eleme lehet például egy piros ceruza és egy kék ceruza. Tegyük fel, hogy fogyasztó számára csak a ceruzák együttes mennyisége számít, mindegy neki, hogy milyen színűek. Ebben az esetben az alábbi hasznossági függvény írható le: $u(x_1, x_2) = ax_1 + bx_2$.

kiszámíthatóságról. Ez csak olyan homogén populációban lenne értelmes, mely számtalan tulajdonságában azonos. Azonban még így is vitatható, hogy képletek segítségével ki lehet számolni egy adott tárgy vagy szolgáltatás hasznosságát. Az elmében lejátszódó fiziológiai jelenségeket valamint egy adott szituáció gerjesztette hatásokat –így a boldogság/hasznosság érzet megszületésének folyamatát- nyilvánvalóan nem lehet leképezni egyenletekkel. Ez esetben a közgazdaságtan matematizálási kényszere aligha vezet a valóság jobb megértéséhez. A képletekbe foglalt tényezők értelmezése és kapcsolódási természetük megismerése azonban értelmes feladat lehet.

1. 2. Az oktatás hasznosságának differenciált értelmezése

Az oktatással kapcsolatosan különböző hasznosságok különíthetők el. Differenciálhatunk például aszerint, hogy: ki a hasznosság „élvezője”, és hogy mikor „realizálódik” a hasznosság. Az oktatás nyújtásának illetve „elfogyasztásának” hasznosságát értelmezhetjük tehát idői síkban: rövid (aktuális/észlelt) és hosszú távú hasznosság. Megkülönböztethetjük továbbá a diák, az intézmény valamint a társadalom hasznát.

Összefoglalva:

1. A felsőoktatási intézmény rövid távú haszna
2. A felsőoktatási intézmény hosszú távú haszna
3. A diákok rövid távú haszna (szubjektív, objektív)
4. A diákok hosszú távú haszna
5. A társadalom haszna (mely tényezőt az alábbi tanulmányban nem elemzem.)

A további alfejezetekben ezek tartalmi vonatkozásait fejtem ki röviden.

1. 2. 1. A felsőoktatási intézmény rövid és hosszú távú haszna

A felsőoktatási intézmények esetében elkülöníthetünk jól megragadható, és kevésbé jól megragadható -csak hosszú távon mérhető hasznosságokat (és természetesen kiadásokat, melyek befolyásolják az előbbi -ennek tárgyalása jelen dolgozatban nem célokom). A jól megragadható hasznosságokat a pénzben kifejezhető oktatással kapcsolatos bevételekkel azonosítom, melyek az intézményi oktatáspolitikán keresztül realizálódnak (pl. alumni adományok)–kizárom tehát az

állami támogatásból, az épületek bérbeadásából stb. származó jövedelmeket. Míg a nehezen megragadható hasznosságok alatt olyan pénzben csak közelítőleg kifejezhető jelenségeket értek, mint az intézmény minősége, s ebből fakadó hírneve. Ez utóbbi tényezők befolyásoló ereje az új diákok beáramlására, így az ebből fakadó anyagi haszonra aligha ragadható meg pontosan, az azonban biztosan elmondható, hogy az emberi tőke kimunkálásának eredményessége generálja a hosszú távú hasznosságot.

1. 2. 2. A diákok rövid és hosszú távú hasznossága

Mielőtt rátérek a két fogalom elemzésére, lényegesnek tartom kiemelni, hogy az oktatást „lancasteri” értelemben vett jószággként értelmezem (1971), azaz a tulajdonságainak együttesét tekintem a hasznosság meghatározójának. Elméletét követve parciális hasznosságokat tételezek, melyeket a parciális elégedettségekkel azonosítok. Megkülönböztetek szubjektív rövid távú hasznosságot –a diákok vélekedése a szolgáltatásról-, melynek jelzője bizonyos elégedettségmutatók lehetnek⁴ -például az oktatás tárgyi feltételeivel, az oktatás színvonalával stb. kapcsolatos elégedettségek-, és objektív rövid távú hasznosságot. Ez utóbbit az intézmény a különböző lehetőségek biztosításán keresztül mintegy melléktermékként biztosítja fogyasztójának: olyan, az oktatás folyamat jellegéből fakadó előnyök, melyek valószínűsíthetően semmilyen jövőbeli hozammal nem járnak (a szabadidős tevékenységek piaci áron aluli elérése, önálló időbeosztás stb.).

A hosszú távú hasznosságok kevésbé jól körülhatárolhatóak. Ugyanúgy megkülönböztethetünk szubjektív és objektív hasznosságokat, bár itt az elkülöníthetőség kevésbé egyértelmű. Egy idős orvos (szubjektív módon) élete számbavételekor gondolhatja azt például, hogy jól járt –boldog, elégedett, haszonnal járt-, amikor ifjúkorában az orvosi egyetem elvégzése mellett döntött. Nem tudhatjuk azonban, hogy boldogsága abból fakad-e, hogy sok emberen tudott segíteni, vagy mert pályája gazdagon megjutalmazta anyagi javakkal (esetleg a kettő kombinációja, stb.) A kérdést megválaszoló *emberi tőke elméletét* ez utóbbi mellett tör pálcat, s bizonyos megszorításokkal eredményeit az objektív hosszú távú hasznosságokkal

⁴ Itt felmerülhet az a kérdés: a hallgató milyen szempontok alapján ítéli meg intézményét, s alakítja ki elégedettségét? *Befektet*, azaz valószínűsíthetően nehezebb képzési programot választ egy nagyobb pénzbeli megtérülés reményében –és így az oktatás színvonala, ami elégedettségét generálja; vagy nem foglalkoztatja milyen

azonosíthatjuk.⁵ „Az emberi tőke elméletének a feltételezése szerint az emberek oktatás, képzés révén beruházásokat végeznek saját termelőképességükbe. Ezek a beruházások növelik termelőképességüket, termelékenységüket és így munkájuk piaci értékét. Ezért jövőbeli keresetük magasabb lesz. A beruházások az emberi tőkébe nem szorítkoznak a formális oktatásra. Minden olyan befektetés, amely javítja a termelőképességet az emberi tőke beruházásnak tekinthető.” (Varga, 1998, 13.p.) Az emberi tőke elméletéhez kapcsolódóan az emberek gazdasági értékének meghatározására kétféle irányzat bontakozott ki. Az egyik a „termelési költségen alapuló megközelítés”, melynek jelentős képviselője E. Engel, aki 27 éves korig számította ki az ilyen jellegű kiadásokat -erre az életkorra tette a nevelés befejeződését. A másik a „tőkésített kereset” elmélete, mely úgy próbálja kiszámítani az ember gazdasági értékét, hogy figyelmen kívül hagy minden korábbi költséget, és csak az egyén jelenlegi és várható piaci értékét veszi számításba.⁶ (Az emberi tőke hozamának jelenlegi értéke egyenlő a diszkontált jövedelemáramlással.) Jól látható tehát, hogy ezek az emberi tőke-elméleten alapuló megközelítések kezdetben az oktatás közvetlen pénzbéli megtérülését -befektető szemlélet- hangsúlyozták. Az utóbbi években viszont számos kísérlet történt az oktatás nem-pénzbéli hasznának és externális hozamának mérésére is. Garai (2003) felteszi és kísérletet tesz megválaszolni azt a nem elhanyagolható kérdést is, hogy ki a beruházó az emberi tőkébe –az egyén, vagy a társadalom? Lazaer (1980) tanulmányában azt a kérdést teszi fel, hogy az iskolázás mekkora hányada tekinthető beruházásnak és mekkora tekinthető fogyasztásnak?⁷ Szerinte a válasz a jövedelmi, a társadalmi helyzettől, valamint a képességektől függnek. Megbecsülte továbbá, hogy az iskoláztatás milyen szintje szükséges az egyének vagyon-maximalizálásához. Varga Júlia megjegyzi, hogy az oktatási kiadások felosztása beruházási ráfordításokra, és fogyasztásra nem megoldott, a felosztás mindenképpen önkényes (Varga, 1996). A jövőbeli hozamok kiszámítása rendkívül bizonytalan, tekintve a változó gazdasági környezetet, illetve, hogy az egyén preferenciái is folyamatosan változnak. Thurow (1970) szerint: (1) A jövőbeli preferenciák ismeretlenek a beruházási döntéskor. Az emberi tőke

esélyekkel indul megszerzett tudásával a munkaerőpiacon, a lehetséges kellemes időeltöltés elegendő indokul szolgál az intézmény látogatására -azaz *fogyaszt*-, elégedettsége illetve hasznosságérzete fogyasztói mivoltából fakad.

⁵ Mint ahogy az később kifejtésre kerül, az objektív hasznosság, szubjektív tényezők mentén is alakul. Például előnyt élveznek az orvosok kórházi ellátásukkor, amikor kollégáik soron kívül ellátják őket.

⁶ Az emberi tőke értékének mérésekor feltételezik, hogy 1. az emberek döntéseikben csak az iskolához kapcsolódó pénzbéli hozamot veszik számításba, amit maximalizálni szeretnének. 2. Az egyénik ismerik a döntési variációkat, azaz a teljes informáltság állapotában vannak. 3. Tanulmányaik alatt nem folytatnak kereső tevékenységet.

⁷ Theodore W. Schultz [1983] in Garai [2003] ezt a számítást ugyancsak próbálta elvégezni.

beruházás szisztematikusan változtatja meg a preferenciákat.⁸ Feltételezhető továbbá, hogy a preferenciák megváltozása megváltoztatja a pénzbeli és a nem pénzbeli haszon fontosságát is.

Széles körű empirikus irodalom vizsgálta –elsősorban középiskolai közegben- az intézmények részéről történő anyagi ráfordítások hatását az oktatás kimenetelére. A legjelentősebbek ezek közül David Card és Alan Kruger (1992), Julian Betts (1995), Ronald Fergusson (1998), Eric Hanushek (1996), Caroline Hoxby (2000), Krueger és Diana Whitmore (1999). A szerzők szociológiai, pszichológiai és gazdasági nézőpontokat egyesíttek a források hatékony felhasználásának tanulmányozásakor. Megvizsgálták az anyagi jellegű forrásfelhasználás hatását/kapcsolatát, a tanár-diák interakcióval, és az oktatás hozadékaival (későbbi kereset, a felsőoktatásba való jelentkezés aránya, felvételi tesztek eredménye stb.). A megközelítés tehát lényegi hangsúlyt helyez az „oktatási befektetések” megtérülésének vizsgálatára, mind intézményi, mind egyéni szinten.

2. Az „Identitás”, „szociális kategorizáció”, és „szerep” fogalmak megjelenése a hasznosság közgazdaságtani értelmezésében

Az emberi tőkébe való ésszerű befektetések vizsgálata tehát nem új keletű jelenség a közgazdaságtanban, mivel az ide vonatkozó megfigyelések és kutatási eredmények közvetlenül felhasználhatóak az intézményi politikában. A szociálpszichológiai eredmények felhasználása gazdasági folyamatok elemzésében ugyanakkor napjainkban válik egyre népszerűbbé. (Bár a gyakorlatban már régóta tudatosan használnak számos befolyásolási technikát. Ilyen például a dolgozók cégük iránti elköteleződésének fokozása különböző technikák segítségével -ezzel is növelve a munkacsoport hatékonyságát, a szervezet profitját. Az ide vonatkozó szakirodalomnak ma már se szeri, se száma.⁹ Ismert eljárás továbbá, hogy magániskolák úgy próbálják fokozni gazdag diákjaik tanulási hajlandóságát, hogy ösztöndíjakat adnak szegény, de tehetséges tanulóknak, akik ha mintává képesek válni, emelik előbbieik tanulmányi átlagát.)

⁸ Feltételezhető továbbá, hogy a diákok részéről időben előrehaladva inkább befektetesként, mint fogyasztásként jelenik meg a az oktatásban való részvétel, így e preferenciák megváltozása megváltoztatja a pénz relatív fontosságát - ami az elégedettségre is hatással van.

⁹ Akerlof és Kranton [2003] vonatkozó prototípus modelljében a szervezet meg tudja változtatni az egyének identitását. A dolgozók „hasznot” veszítenek, ha nem követik a vezetőik szabályait, és nem cselekednek a szervezet érdekei szerint. A tanulmány elemzi a szervezet motivációs képességeit dolgozók identifikációjára.

Akerlof és Kranton (2002) egy olyan elméleti modellt alakítottak ki, melyben megvizsgálják, hogy bizonyos szociális kategóriához való tartozás, és a kategóriákra vonatkozó előírások miként hatnak az iskolai teljesítményre. Továbbá megvizsgálják, hogy miként képes befolyásolni az iskola a diákok kategória/identitás választását. Tanulmányukat megelőzően az oktatás gazdaságtani elemzésekben nem szerepelt a diákok szociológiai, illetve az iskolák, mint társas intézmények értelmezése, az identitás, szociális kategória stb. fogalmakat nem használták.¹⁰ Az alábbi fejezetben Akerlof és Kranton modelljének bemutatása után, annak felsőoktatásbeli alkalmazhatóságára teszünk javaslatot.

2. 1. Akerlof és Kranton modellje és az azt megalapozó vizsgálatok

Magától értetődő, hogy az iskola nemcsak készségeket fejleszt, hanem nevel is. Ez utóbbi folyamatban a diákok identitása megmutathatja, hogy elfogadják-e az iskola értékrendjét, vagy elutasítják azt. Akerlof és Kranton (2002) szerint az iskoláknak esélyük a diákok ideálját alakítani, közelebb vinni a gazdaságilag hasznos kulturális normák és készségek felé. Elméletük egyik megalapozását Coleman (1961) serdülők szociális „elrendeződésének” vizsgálata képezi. Coleman kérdőíves megkérdezéséből az derül ki, hogy a diákok szociális kategóriákba sorolják egymást. Ezek: „bénák”(?) (nerds), katonák, vezető banda, kiégettek. Mindegyik kategóriában meghatároznak ideális megjelenési formát (ideált), mely bizonyos tulajdonságokat és viselkedési mintákat hordoz. Coleman azt tapasztalta, hogy az egyes szociális kategóriához való tartozás befolyásolta az iskolai teljesítményt és az énkép alakulását.¹¹ Akerlof-ék ezt az eredményt használták fel hasznossági modelljükben. Elképzelésük szerint a diákok két választással befolyásolják jelenlegi és későbbi hasznukat: megválasztják szociális kategóriájukat, és hogy milyen mértékű erőfeszítést tesznek (mennyit tanulnak). A kategória kiválasztása után, a diákok próbálnak abba beleilleszkedni, figyelembe véve a lehetséges illeszkedést a saját tulajdonságaik, erőfeszítésük és a választott kategória ideálja között. Hipotézisük szerint tehát (1-4.): 1. Az iskolák nemcsak készségeket alakítanak ki, hanem implicite mintákat is nyújtanak, kategóriák és ideálok formájában, melyek befolyásolják a tanulmányi erőfeszítést, így a hosszú távú

¹⁰ A szerzők véleménye szerint ennek több oka lehet: (1) A közgazdászok gyakorta hangoztatták, hogy a fogalmak túl összetettek ahhoz, hogy a közgazdaságtani modellekbe beilleszthetőek legyenek; (2) empirikus kutatások során vizsgálni lehessen őket (G. A. Akerlof és R. E. Kranton, [2002]).

hasznosságot. 2. Az iskola képes olyan identitást kialakítani, mely hosszú távon a saját illetve a diákok gazdasági érdekeit leginkább maximalizálja. 3. Feltételezik azonban, hogy az iskola által kitűzött identitással eltérően tudnak azonosulni a különböző háttérrel rendelkező diákok.¹² 4. Az intézmények vezetőinek szembesülnie kell az egyedüli ideál (szociális kategória) felkínálása és a „választás” felkínálása közötti helyettesítéssel. A szerzők véleménye szerint a „választással” több különböző háttérű diák találja meg az utat, az iskolával való azonosulás felé. E lehetőség negatívuma ugyanakkor, hogy az átlag készségek színvonala alacsonyabb lesz.

A szerzők tanulmányozzák cikkükben az iskolai reform programokat, az azonosságokat és különbségeket a magán és az államilag finanszírozott iskolák között. Azonosulnak azzal a szociológiai nézettel, miszerint a magán és állami iskolák közötti legfontosabb különbségek a kortárs csoport hatásából eredeztethető. E szerint a magániskolák egyik előnye, hogy korlátlan szabadságuk van diákjai identitásába való beruházásba, mely növeli mind az intézmény, mind az diákok sikerességét.

A szerzők példák sorával mutatják be (Harlem, New Haven), hogy egyes állami iskolák számára sem volt lehetetlen az identitásba való beruházás. Különböző programokon keresztül investáltak a diákok én-képébe –növelve az iskolai értékekkel való azonosulást. Eredményképp az iskolák csökkentették a belső társadalmi különbségeket a diákok között, és növelték diákjaik továbbtanulási esélyeit. E tapasztalatok és megfigyelések mentén alakították ki az alábbi gazdasági modellt a szerzők:

Az oktatás standard modelljében a hasznosság az iskolában tett erőfeszítéstől és ennek az erőfeszítésnek a pénzügyi megtérülésétől függ: (1) $U_i = U_i(w \cdot k(e_i), e_i)$. Ezt egészítik ki az identitás változóval: (2) $U_i = U_i(w \cdot k(n_i, e_i), e_i, I_i)$, ahol $I_i = I_i(e_i, c_i, \varepsilon_i, P)$.¹³ Modelljükben tehát

¹¹ A szerző további eredményei közé tartozik, hogy a magasabb IQ-val rendelkező diákok visszatartották a teljesítményüket; a legjobban teljesítők nem a legmagasabb intelligenciahányadossal rendelkező diákok voltak.

¹² A cikkben a szerzők megvizsgálják a 20. század eleji iskolatípust, ahol a diákoknak csak egy szociális kategória volt felkínálva, melyet választhattak, vagy elutasíthattak. Akiknek nagyon eltérő volt a háttérük az iskola ideáljától, azok vagy azt gondolták, hogy valami baj van ezzel a háttérrel vagy azt, hogy saját magukkal van probléma. Hogy ne kelljen képüket megváltoztatni, visszautasították az iskola értékrendjét, és erőfeszítéseiket is csökkentették. Az 1990-es években ugyanez a probléma merült fel a fekete amerikaiakkal, a spanyol ajkúakkal és más kisebbségekkel az USA-ban. Következésképp a diákok nem tanultak, iskolakerülővé váltak, legrosszabb esetben otthagyták az iskolát. A szerzők megállapítják, hogy ezekben a „bevásárló központ” jellegű iskolákban, az iskolák nem voltak képesek kialakítani megfelelő mintát –identitás- diákjaik körében. Ennek egyik következménye, hogy az amerikai iskolákban a követelményszint alacsonyabb lett.

¹³ e_i = i erőfeszítése az iskolában; $k(n_i, e_i)$ = i készségei (emberi tőkéje), ami függ erőfeszítéstől és a képességétől (n_i); w = munkabér; P = ideális tulajdonságok és viselkedés egy kategórián belül; c_i = adott személy kategóriája; I_i = identitás -attól függ, hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni i jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival; ε_i = az egyén tulajdonságai, pl. nemi faji hovatartozás.

az identitás függvénye a tanulmányi erőfeszítésnek, az iskolai kategóriának (milyen kategóriába sorolják és sorolják magát¹⁴), bizonyos jellemvonásoktól és hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni i jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival.

Feltételezik továbbá, hogy a diák, hasznának maximalizálása érdekében többé-kevésbé tudatosan mind a kategóriát, mind pedig az erőfeszítés mértékét megválasztja. Az identitásváltoztatás akadályozója lehet a megjelenés, akcentus, stb., így az identitás függ attól, hogy az egyén tulajdonságai mennyire illeszkednek a kiválasztott kategória ideáljainak tulajdonságaival, illetve hogy az egyén és mások viselkedése mennyire felel meg a kategória ideáljának viselkedésével. A hasznosság csökkenhet vagy növekedhet annak megfelelően, hogy az identitásban a fentieknek megfelelően nyereségek vagy veszteségek állnak elő.

Coleman (1961) besorolását követve három kategória különítenek el: vezető csoport (L), „bénák” (N) és kiégettek (B).¹⁵ A jelöléseknek megfelelően az alábbi módon alakul például a vezető csoport hasznossága:

$$U_i(L) = p [w \cdot k_i - 0.5 e_i^2] + (1-p) [I_L - t(1-l_i) - 1.5 (e - e(L))^2]$$

Látni kell, hogy a képlet bizonyos értelemben összemossa a jelenbeli és jövőbeli hasznosságokat. A diák hasznosságát úgy számolja, hogy az aktuális erőfeszítés hosszú távú pénzügyi megtérüléséhez hozzáadja a diák kategóriájának erőfeszítés moderáló hatását, valamint azt a tényezőt, hogy mennyire illeszkedik jól ebbe a csoportba az egyén. A modell azon a feltételezésen alapszik, hogy egy készség elsajátítása nem reagál rugalmasan a munkabérre, de

¹⁴ A ma már klasszikusnak mondható Cave [1967] kísérletben a szociális kategorizáció hatásait vizsgálták. Random módon lettek kiválasztva 11 éves fiúk egy táborban, ahol egy hetet töltöttek két csoportra osztva. Ez alatt az idő alatt erős csoport iránti elköteleződés alakult ki a fiúkban. Amikor egy hét múlva egy versenyen találkoztak, ellenségesen viselkedett a két csoport. A saját csoportjukat fel, míg a másik csoportot leértékelték. Eredményük számos, a kategorizáció hatását vizsgáló kutatást generált. Henri Tajfel [1978] például kimutatta, hogy a kísérleti alanyok előnyben részesítik csoporttársaikat annak ellenére, hogy a kiválasztás véletlenszerű volt.

¹⁵ Előírások szabályozzák, hogy milyen ideális jellemvonásai vannak ezeknek a szociális kategóriáknak: (Az ideális L: $l=1$ (l_i = fizikai megjelenés); az ideális N képessége $n=1$; a kiégettnek nincs ideálisa; mindkettő 0-tól 1-ig terjedő skálán értelmezhető. A pénzügyi költsége az erőfeszítésnek: $\frac{1}{2} (e_i)^2$. „Előírások” szabályozzák az ideális erőfeszítés mértékét: $e(N) > e(L) > e(B)$. A diák énképe kategóriájától függ (c_i) s hogy viselkedése és tulajdonságai mennyire egyeznek kategóriájának ideáljával. Például $c_i = L$ identitásából származó nyeresége $I_L - t(1-l_i)$ ahol t egy olyan pozitív szám, mely azt jelöli, hogy i mennyit veszít azzal, ha messze áll saját kategóriájának ideáljától (t azt is jelöli, hogy milyen nehéz a csoporttól eltérő tulajdonságokkal beilleszkedni egy adott kategóriába). Egyes kutatások szerint $I_L > I_N > I_B \rightarrow$ ami azt jelenti, hogy például annak a diáknak, aki a vezető csoporthoz tartozik, valószínűleg sokkal „jutalmazóbb” énképe van. A kiégettek énképét a szerzők 0-ban határozzák meg: $I_B=0$, A diák hasznót veszít, ha a kategóriájának megfelelő erőfeszítés mértékétől eltér. $\frac{1}{2} (e_i - e(c_i))^2$. $0 \leq p \leq 1$ jelöli a pénzügyi hozam és az erőfeszítés árának a súlyát. Hogy maximalizálja a hasznát a diák, mind kategóriát, mind erőfeszítést választ. $p=0$ helyzetben a diák csak az aktuális szociális helyzetével van elfoglalva, erőfeszítést nem tesz. (Ez a mi fogalmi keretünk szerint a fogyasztói attitűd, Akerlof és szerzőtársa Egy nyugati texasi középiskolát említ, ahol a diákok legtöbbször „tananyagok kívüli tevékenységekkel vannak elfoglalva, és a társasággal járnak iskolába.)

reagál a szociális különbségekre. Amikor valaki távol áll egy adott kategóriától (magas t) –pl. kedvezőtlen fizikai megjelenéssel és képességgel bír- nehéz számára a vezető csoportba, vagy a tanulóba integrálódnia. Ezekkel a tulajdonságokkal egyre többen kerülnek a kiégettek közé, akik alacsony erőfeszítést tesznek.

A fenti modellre épülő elképzelés tehát az intézményi politika kialakítását segítheti, mely a szerzők feltételezés szerint befolyásolni tudja a szociális kategóriák kiépülését és az „előírásokat” (pl. az erőfeszítés megfelelő mértékét). Ha tehát az intézményi politika tud hatni a szociális paraméterekre, akkor az oktatási kimenetelekre is képes hatni. Állításukat számos példával bizonyítják. Elemzik például egy amerikai középiskola atlétikai programját, mely a diákok társas elrendeződését változtatta meg, úgy, hogy ennek során többen kerültek be a „vezető csoportba”. Míg korábban az ide való bekerüléshez a jó megjelenés és jó képességek voltak szükségesek, addig ez az iskolai politika hatására kiegészült az atlétikai tagsággal - így „demokratizálva” a képességek megszerzésének lehetőségét. A szerzők hipotéziseiket egy adatbázisból nyert adatokkal is alátámasztották. Az adatbázis neve: „A serdülők csoportja, a középiskola és ami mögötte van”. Itt is elkülöníthető volt négy csoport: „bénák”, „atléták”, „vezető csoport”, és „kiégettek”. Az adatok feldolgozása során kinyert egyik érdekes eredmény, hogy a vezető csoport és az atléták sokkal pozitívabb attitűddel viszonyultak az iskolához, mint akik nem voltak ezekben a kategóriákban. Az adatok tehát konzisztensek a szerzők feltételezésével, azaz hogy az okosak, a vezető csoport és az atléták azonosulnak az iskolájukkal, míg a többiek nem. A kiégettek általában az alsó 1/5 gazdasági-társadalmi réteghez tartoztak, míg az előzőleg említett három csoport a felső 1/5-höz tartozott. A szerzők tanulmányukban számos olyan további kutatást mutatnak be, mely az bizonyítja, hogy a szociális háttér hatással van az iskolával való azonosulás képességére, így például a munkások, vagy a bevándorlók gyermekei gyakorta kerülnek a kiégettek csoportjába (Willis 1977, Foley 1999).

A szerzők véleménye szerint úgy kell megreformálni az iskolákat, hogy azok a forrásaikat a közösség kialakítására fordítsák. További példaként állítják a Central Park East Általános és Középiskolát, ahol ugyancsak bebizonyosodott, hogy érdemes közösséget alakítani, és elérni, hogy a diákok azonosuljanak iskolájukkal. Az intézmény vezetése igyekezett kiragadni diákjait problémás háttérükből és így egy „más világba izolálni” őket. A cél elérése érdekében különböző technikákat alkalmaztak: pl. rendszeres diák-tanár találkozókat szerveztek, kis osztály létszámokkal

dolgoztak¹⁶, egyenruhát¹⁷ írtak elő –így csökkentve a különböző háttérből jövőek látható különbségeit. A tanároknak tanfolyamokat kellett elvégezniük, ahol megtanulhatták hogyan kezeljék a „kilógó” gyerekek, érzéseit, ritmusát, viselkedésük okainak feltárását¹⁸ stb. Azonban mind közül talán a legfontosabb, hogy a tanárok szabályokat adtak a gyerekeknek, amik mentén értelmezni tudták a helyzeteket, és önmagukat.

A szerzők modellje tehát az alábbiakat rögzíti:

1. Vannak különböző szociális csoportok iskolán belül.
2. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásaik vannak.
3. A különböző szociális csoportok tagjai különböző tanulmányi erőfeszítést tesznek, mely az előírásokból előrevételezhető.
4. Az iskolai politika meg tudja változtatni, a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést.

A modell és példái tehát bizonyos irányvonalakat mutat az intézményi politika számára, illetve támpontokat az empirikus ellenőrzéséhez. A következő részben a modell felsőoktatási közegben való alkalmazhatóságát mutatom be.

2.2. Akerlof és Kranton feltevéseinek és modelljének alkalmazhatósága felsőoktatási közegben

Az identitásába való befektetésnek néha egyértelmű és gyorsan elszámolható hasznosságai vannak. Különösen jól megfigyelhető ez nemzetvédelemmel kapcsolatos képzések esetén. Az iskola egyik célja ez esetben az, hogy úgy változtassa meg a katonák, rendőrnövendékek identitását, hogy mint az adott nemzet „védelmezőire” tekintsenek önmagukra. Eltérően tehát az eredeti közgazdasági modelltől, a preferenciák megváltozása (identitásváltozás útján) a

¹⁶ Krueger és Whitmore [1999] vizsgálták a kis osztálylétszám hatását a jegyekre. Azt tapasztalták, hogy miután az osztálylétszámot növelték, az „SAT” vizsgán gyengébben szerepeltek a diákok, mint korábban. 8 évvel később, azok közül, akik a kis osztálylétszámú kísérleti csoportban voltak 25%-al többen csináltak meg egy bizonyos egyetemi felvételi vizsgát, mint a nagy létszámú kontroll csoport tagjai.

¹⁷ Magyarországon megfigyelhető érdekes tendencia, hogy míg a külföldi diákok előszeretettel viselik a magyar egyetemük pólóit, addig a magyar diákokra ez még nem jellemző –a jelenség valószínűsíthetően a közönségformáló technikák alkalmazásának hiányosságait jelzi.

¹⁸ A szerzők nézőpontja megegyezik Hanushek [1986] és Feguson [1998b] elképzelésével, miszerint a tanárok képességei (minősége) kritikus összetevője az iskolai reformoknak. Sizer [1984] kimutatja, hogy a tanárok és diákok énképe meghatározója a források és a tanulmányi előmenetel közötti kapcsolatnak. (A jelenlegi nagy osztálylétszámokat alkalmatlannak találja a szoros diák-tanár kapcsolatra.)

hasznosság érzetet is módosíthatja. Ha a megváltozott identitás (katona vagyok), és a hadsereg által felállított katona ideál között túl nagy a szakadék, akkor hasznosságot veszít az egyén – énképe sérül. Valamint sérülnek a nemzet érdekei is, hiszen ebben az esetben megtörténhet, hogy más ideálokkal fog azonosulni a katonanövendék, kevésbé tesz erőfeszítést munkája során -ami háborús helyzetben különösen kockázatos lehet. (Gondoljunk például Yossarian kapitányra, Joseph Heller: „A 22-es csapdája” című kitűnő regényének főszereplőjére.)

Más képzések esetében az identitás (karral/szakkal, szakmával való azonosulás) nélküliség ugyancsak hasznosság vesztéssel jár. Eltérő identitást vesz fel az egyén, mint amit az iskola elvár -más ideállal azonosul-, csökkentve tanulmányi erőfeszítéseit. Ezzel nemcsak önmagának, hanem az intézménynek, tágabb értelemben pedig a társadalomnak is károkat okoz.

Az alábbi három eset ennek a helyzetnek néhány variációját mutatja be:

1. Pár évvel korábban elterjedt volt a Debreceni Egyetem történelem szakos (nem költségtérítéses) hallgatói között az a nézet, hogy nem érdemes a képzési idő alatt befejezni az egyetemet, sokkal okosabb más, könnyű szakokat (pl. „művelődésmenedzsmentet”¹⁹) felvéve kihúzni az egyetemi éveket. Ennek két oka volt: egyrészt nagyon élvezték az egyetem által nyújtott előnyöket (sok szabadidő, izgalmas programok, stb. -fogyasztói attitűd); másrészt féltek kilépni a munkaerőpiacra, mert tudták, hogy -még ha el is tudnak helyezkedni- az alacsony kereseti feltételekből kifolyólag életlehetőségeik beszűkülnek majd.

Lefordítva ezt az „akerlofi” terminusra: sokan nem tudtak azonosulni akkori szakukkal, illetve későbbi szakmájukkal, erőfeszítést inkább egyfajta hedonista életmód kiteljesedéséért tettek (kiégettek). Ennek megfelelően általában alulteljesítettek, több évvel meghosszabbítva egyetemi tartózkodásukat – így lecsökkentve kereső éveik számát. (Feltételezhető, hogy énképük is negatív irányba torzult –hacsak nem sikerült tökéletesen bemagyarázni maguknak, hogy okos dolog konzerválni az ifjúkori „szabadságot”, fogyasztani az egyetemet -és a szülőket-, amíg csak jól esik.) Az intézmény is rosszul járt, mivel ezek a diákok valószínűsíthetően: 1. „rombolták” más diákok azonosulási törekvését is az

¹⁹ Köztudott egyetemi berkekben, hogy ez az egyik olyan „büfészak”, ahol nincs hiány alacsony képességű diákokban. Csekély erőfeszítéssel lehet diplomát szerezni, ami a későbbiekben a munkaerőpiacon ugyan nem sokat ér, de tulajdonosa „eldicsekedhet”, hogy egyetemi diplomája van.

„egyetemi ideállal”; 2. elégedetlenné váltak²⁰, ami a negatív szájreklámot erősíthette; 3. többlet költséget okoztak az egyetemnek az órák, vizsgáztatás és az adminisztrációs költségeken keresztül.

2. Vannak diákok, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hanem hogy megszerezzék azokat az identitásból származó előnyöket, ami a diploma birtoklásával jár. Egyes intézmények „diplomagyártó nagyüzemek”-ként ki is elégítik ezt a szükségletet, ami számos, mind az egyén társadalom számára káros következményekkel járhat. Az egyén lehet ugyan, hogy megszerzi vágyott identitását, ugyanakkor nem tesz szert olyan készségekre, amivel érvényesülhetne a munkaerőpiacon - sok esetben nem is létezik a szakmának megfelelő -nem tudományos- foglalkozási kör (pl. altaisztika szak). A társadalom számára kiadást jelentett ezeknek a diplomásoknak a kitermelése, s további terheket jelent az esetleges továbbképzésük, illetve munkanélküli segélyük kifizetése. Ugyanerre a jelenségre példa a Ph.D. képzések magyarországi elszaporodása. Ezek legtöbbször levelezős, költségtérítés formában indul. Implicite tehát azt ígéri a képzést elindító kar, hogy munka mellett lehetséges három év alatt doktori fokozat megszerzése megfelelő összeg kifizetése ellenében (megesik, hogy még olyanok számára is, akiknek korábban semmilyen előtanulmányuk nem volt az adott tudományterületen). A diákoknak azonban előbb utóbb realizálniuk kell, hogy ilyen gyorsan ezt az előkelő identitást megszerezni adott feltételek mellett képtelenség. (2006-ban történt meg például egy pécsi doktori iskolában, hogy a diákokat oktadni kívánó tanár sem azt nem tudta, hogy az óráján megjelenő diákok doktoranduszok, de még azt sem, hogy milyen tantárgyat kell tanítani). Ebben az esetben legfőbb haszonélvező tehát az egyetem, melynek kitűnő bevételt biztosít az emberek iránta való bizalma, illetve a színvonalat érintő nem megfelelő informáltsága.
3. A felsőoktatási intézmények más módon is képesek csalárd játékot űzni leendő diákjaival. Nem megfelelő szűrés után felvesznek olyan hallgatókat, akiket képességeik nem predesztinálnak arra, hogy el is végezzék az adott képzést. Teszik mindezt azért, hogy minél több állami fejkvótát tudjon bezsebelni az intézmény. Nem képesek tehát teljesíteni a követelményeket a diákok, s így kudarcaik miatt, előbb utóbb ott hagyják az intézményt. Jó

²⁰ Bár az is megtörténhet, hogy a kognitív disszonancia hatásmechanizmusa lét életbe, és az egyetemmel való elégedettség fokozódik. A diákban disszonáns érzés alakul ki -egyrészt elsősorban nem egyetemistaként értelmezi magát, másrészt elnyújtja az egyetemi éveket-, amit úgy csökkent, hogy az egyetemet felértékeli.

példa erre manapság az orvos képzés, ahol jóval több helyre biztosít bejutást az egyetem, mint amennyi diákot „foglalkoztatni” kíván. A felvetteknek csak mintegy kétharmadából lesz orvos. A doktori iskolákban az ösztöndíjak odaítélésének gyakorlata hasonló problémákat okoz. Sok esetben nem a képességek és készségek, hanem kapcsolatrendszerének köszönhetően veszik fel a hallgatót. Más okokat most nem tételezve, gyakori következmény, hogy a diák nem végzi el a képzést. A háromévi ösztöndíj ma több mint 3 millió forintot rúg -ekkor az az összeg tehát, amivel megkárosítja az intézményen keresztül a diák az adófizetőket, ha végig bennmarad a képzésben, de fokozatot nem szerez²¹. Nehéz kérdés annak eldöntése, hogy a diák ez esetben jól járt, vagy inkább kárvallottja az eseményeknek. Egy rövid ideig biztosított volt számára megélhetése, a megszerzett szellemi javak és tapasztalatai minden bizonnyal épülését szolgálták, azonban kitűzött célját nem érte el -önbecsülése valószínűsíthetően nem nőtt.

Mennyiben alkalmazható Akerlof és Kraton (2002) modellje ezekre a példákra, a hasznosság természetének megértéséhez közelebb kerülünk-e segítségével felsőoktatási közegben? Ismételten vegyük sorra a modelljüket megalapozó állításaikat:

1. Vannak különböző szociális csoportok iskolán belül.
2. Az egyének „hasznosságot nyernek vagy veszítenek” (gain utility), amennyiben egy szociális kategóriához tartoznak, s ezek magas vagy alacsony szociális státusszal rendelkeznek.
3. Ha az egyén tulajdonságai valamint viselkedése egyezik a kategória „ideáljával”, akkor hasznosságot nyer.
4. Az egyén hasznosságot nyer, ha az ő és mások cselekedeti megerősítik én-képét.
5. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásaik vannak, melynek egyik következménye, hogy csoportonként eltérő tanulmányi erőfeszítést tapasztalhatunk.
6. Az iskolai politika meg tudja változtatni, a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést.
7. A források felhasználásának hatékonysága nemcsak az anyagi források mennyiségétől, hanem a diákok tanulmányokkal kapcsolatos identitásától, illetve ezek kapcsolatától is

²¹ Messzire vezetne annak a kérdésnek az eldöntése, hogy a társadalom mennyiben kárvallott egy ilyen kimenetel során. Az egyéni életutak lehet épp azt bizonyítják: több haszna van mind az egyénnek, mind a környezetének abból, ha nem történik fokozatszerzés. Nem gyarapodott azoknak a száma, akik tudományos rangjukat felhasználva,

függ. Források alatt értjük az intézmény anyagi beruházásait a diákok oktatásába. A hatékonyság pedig a diákok későbbi sikerességére (továbbtanulási esély) vonatkozik. Az iskola minőségét tehát befolyásolja a diákok identitása.

Az egyes kijelentésekhez kapcsolódó vonatkozásokat a következő részben pontozással jelölöm.

Az első két állítás minden bizonnyal egybevág tapasztalatainkkal. Forgách József (1983, in 1985) egyetemistákkal végzett interjúk során–melyben egyfelől megpróbálta elkülöníteni a célszemély prototípusosságát, másfelől az érzelmet, melyet az adott prototípus iránt éreznek a diákok- 16 jól elkülöníthető típust (kategóriát) talált. A típusok észlelésében a tanulmányi teljesítmény, az extroverzió, a társas státus és a politikai radikalizmus voltak a fő meghatározók. Egyik kategória a „lusta fajankók”, mely az alábbi leírást kapta: *„Hanyagok, rendetlenek, csak azért vannak itt, hogy elússák az időt, unatkoznak, egykedvűek, a fűvön szeretnek napozni, minimális munkát végeznek, elmulasztják az előadásokat, buknak, fogalmuk sincs miért járnak egyetemre, gondatlanok, élőködők.”*²² Bizonyára mi is be tudjuk azonosítani ezt a típust, melynek tagjai alacsony szociális státusszal rendelkeznek, tanulmányi erőfeszítést pedig nem nagyon tesznek. Vegyük észre azonban, hogy a mások által megítélt csoporttagság nem egyenértékű a személy csoportidentitásával, mivel a csoport tagjainak eltérő véleményük lehet a csoportról, illetve önmagukról. Figyelembe kell venni tehát a különböző elképzeléseket az identitás tartalmáról, amikor az identitás jelentését vizsgáljuk.

Akerlof és Kranton (2002) hosszú távú és az én-képpel kapcsolatosan rövid távú hasznosságokról egyszerre beszélnek –mely utóbbi egy fiatalember életében gyakran egyáltalán nem szolgálják a hosszú távú hasznosságokat. Megeshet például, hogy a „lusta fajankók” jól érzik magukat a bőrükben -minden este sört iszogatva és elmulasztva a tantárgyi kötelezettségüket-, kikerülve azonban az iskola védő szárnyai alól ez a magatartás nem sok jutalommal kecsegtet (itt most eltekintünk a kapcsolati tőke előnyeitől). Lehet tehát, hogy egy csorbítatlan pozitív énkép hasznosságot rejt magában aktuálisan – az ilyen diák személyiségfejlődése is lehet bizonyos értelemben kiegyensúlyozottabb, mint egy a tanulmányai

teljesítmény nélkül élőködnek a magyar felsőoktatásban. Így tudásukat piaci feltételek mellett kénytelenek kamatoztatni.

²² További eredményei szerint egy „adott személyiségpushoz” való pontos illeszkedés csak akkor előnyös a benyomás kialakítás számára, ha az adott típushoz erős pozitív vagy negatív érzelmi reakció kötődik. Egyébként a bonyolultabb személyek, akik több „típus” tulajdonságait testesítik meg, emlékezetesebbek lehetnek, és erőteljesebb benyomást kelthetnek (Forgách [1983], in [1985] 63-64. p).

miatt örökké stresszelő „hajtósnak”- az intézményben töltött idő anyagi megtérülése azonban valószínűsíthetően csekélyebb. Egészen addig jól érezheti magát egy izogatós bandában az egyén, amíg társaságában teljes izolációt "élvez", azaz nem kell szembesülnie a más kategóriákhoz tartozók megítélésével, és háritani tudja, aktuális életviteléből fakadó hosszú távú veszteségeit. A szituáció „leképződésének” torzító hatása tehát a veszteség érzetet csökkentheti, de ez az objektív tények ettől még nem változnak meg.

Sajnos olyan longitudinális vizsgálatról nem tudunk, melyben azt vizsgálták volna, hogy az egyes kategóriák képviselői később hogyan teljesítettek az életben –milyen hasznosság veszteségek, illetve nyereségek álltak elő. Érdekes kutatási feladat lehetne feltárni a felsőoktatásban elért tanulmányi eredmények, és a diákkori identitás kapcsolatát a későbbi munkahelyi beosztás, illetve fizetés között. (1-2-4-5.)

Azt feltételezzük tehát, hogy miként a középiskolában elkülöníthető volt „a hajtósok”, „a zsenik” a „kiégettek” stb. kategóriája, ezek megfelelői megtalálhatók felsőoktatási közegben is. Ugyanúgy előírások szabályozzák a kategória ideális megjelenési formáját (öltözködés, viselkedés stb.) és a kategóriában való elvárható erőfeszítés (tanulás) mértékét. Nem tartom célszerűnek azonban a modell teljes adaptálását, így az ideálok beazonosítását, illetve az ahhoz való közelség mértékének megállapítását, mivel felsőoktatási közegben lazább tanulmányokhoz fűződő kapcsolatok érvényesülnek -a tantárgyi követelményeknek köszönhetően a csoportok átjárhatósága természetes módon adott. Kevésbé markáns egy fiatalember azonosulási törekvése egy iskolai ideállal, mint egy általános, vagy középiskolásé. (3.)

Hogy mennyiben tudja megváltoztatni az iskolai politika a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést arra jó példa Magyarországon az elitképzésről a tömegképzésre való átállás, mely az utóbbi évtizedben zajlott le. Míg a Ph.D. képzésekben még ma is kis csoportlétszámmal dolgoznak az oktatók -lehetőség van a mester-tanítvány kapcsolat kialakítására, egy tudományos karrierrel kapcsolatos szakmai identitás kimunkálására stb.-, addig az alsóbb szintű képzésekben általában nincs esély arra, hogy a diákok a tanárokkal való személyes kapcsolatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket vagy tájékozódjanak egyes kérdésekben, s ezzel fenntartsák vagy kialakítsák szakmai elköteleződésüket. Sok esetben nemcsak az ilyen jellegű kapcsolatok hiánya, hanem az egyetemmel való összefonódás is nagyon laza a diákok életében, nincs arra mód, hogy olyasfajta identitás és büszkeség alakuljon ki, mint például az amerikai elitegyetemek diákjait jellemzi. A

Yale egyik jelmondata: „For God, for country, and for Yale.” Ezt a fajta „lelkessedés”-t és a hozzá kapcsolódó viselkedési formákat természetesen tudatos módon is erősítik az intézmények. Mint ahogy az egykori harvardos joghallgató mondja: „Valaki mássá formáltak, más ember lettem...” Az intézmények rendszeres öregdiák összejöveteleket szerveznek, alma materük olyan egyetemi újságokat továbbítanak számukra, melyben többek között a végzetek sikereiről számolnak be, illetve kéri őket, hogy az iskolát anyagilag támogassák. (6.)

Az „elit” oktatási intézmények egyébként valószínűsíthetően azért is kapják meg ezt a kitüntető címet, mert képesek a tanulási eredményességet, az identitás meghatározó elemévé tenni. Nem véletlen, hogy az amerikai egyetemek versengenek a Nobel-díjas professzorokért, hiszen tudják, hogy a diákokra gyakorolt vonzó hatásuk jelentősen felszólíthatja a bekerülésért való versenyt, s nem elhanyagolható módon a tandíjakat is. (7.)

Összefoglalva tehát elmondható, hogy míg Akerlof és Kranton modelljét esettanulmányok és bizonyos kísérletek alátámasztani látszanak, addig felsőoktatási közegben kevés olyan tudományos eredményre tudunk támaszkodni, melyek az identitás – hasznosság kapcsolatot bizonyítják. Sejthető ugyanakkor, hogy van gazdasági hatása a diákok identitásának, ezért érdekes lehet azt empirikusan megvizsgálni. A következő részben az ehhez szükséges további fogalmak tisztázására teszek kísérletet.

3. Identitás, szerep és kategorizáció

Akerlof és Kranton nem ad kielégítő definíciókat –mely egy esetleges mérés során felhasználhatóak lennének- a fenti fogalmakra. Figyelmünket elsősorban az identitás hozadékaira irányítják. Szükségnek tartom tehát a fogalmak konzeptualizálását oly módon, hogy azok egy esetleges későbbi mérés során felhasználhatóak legyenek. Figyelmem elsősorban az identitásra irányul, azon belül is a szociális identitásra. (Az identitással kapcsolatos munkák két nagyobb területet különítenek el: a személyes és szociális identitás. A személyes identitással kapcsolatos kutatások elsősorban a személyiség fejlődésével és patológiájával foglalkoznak, úgy hogy ebben a folyamatban a környezet befolyásoló erejét kevésbé vizsgálják.)²³ A szociális identitás kollektív

²³ Freud csupán egy ízben használja az identitás fogalmát és akkor sem tulajdonít neki túl nagy jelentőséget. (S. Freud, [1926 b]). H. Hartmann, a „Személyiséglélektan és az alkalmazkodás problémája” [1939] című írásában viszont már olyan én-teljesítményekről beszél, amelyek az identitás megszerzésének és megőrzésének problémái közé sorolhatóak be. Gereben [1999] szerint a személyes identitás szilárdsága és folytonosságát egyre nehezebb

tartalmakat hordoz; gyakorta úgy gondolnak rá, mint ami strukturálja a világot, a csoport vonások és tulajdonságok megosztott interpretációi.

Az egyes identitások értelmezési kerete átfed számos tudományterületet és alterületet (pl. etnikai, nemzeti, nyelvi, vallási, nemi osztályidentitást stb.). Jelen fejezetben figyelem elsősorban a szociológia és a pszichológia általános meghatározásaira irányul. Az alábbi áttekintésben –a teljesség igénye nélkül- a két tudományterületen belüli jelentősebb meghatározásokat foglalom össze időrendben elhelyezve, alapul véve Krappman (1980) munkáját. Majd az identitás egyik lehetséges kategorizálását mutatom be (Abdelal et al. 2005).

3.1. Elméleti áttekintés

3.1.1. Az identitás különböző megközelítései

E. H. Erikson szociál-pszichológiai megközelítésű személyiségfejlődés modelljében az identitásfogalom központi helyet foglal el (1950 a; 1950b; 1956). Az identitás kialakulását az ifjúkor végére helyezi, amikor a korábbi identifikációk integrálódnak. Az identitás a szükségleteknek megfelelően alakulnak -a már megszerzett képességek aktiválódnak a szociális szerepek betöltése céljából úgy, hogy az mások jóváhagyásával is találkozunk. R. W. White az életrajzok értelmezésekor fordul az identitás-fogalomhoz (1952), melyet később az interperszonális kompetencia fogalmával cserél fel –ami arra szolgál, hogy biztosítsa az egyén helyét az interakciókban. Ezek és más pszichoanalitikus szempontú megközelítések általában olyan egyén képét vázolják fel, aki a konfliktusokat nem elfojtani, hanem felderíteni igyekszik, és aki azt célozza meg, hogy kontinuitást teremtsen élete különböző szakaszai között. A fogalomképzés tekintetében nincs nagy egyetértés, és nincsenek empirikus vonatkozások sem. A pszichoanalitikus kezdemények további hiányosságául róható fel, hogy nem mélyülnek el kellőképpen azon szociális kapcsolatok vizsgálatában, amelyek között az egyén identitását felépíteni törekszik.

A szociológiában a kezdeti meghatározások -mint pl. T. Parsonsnál (1955, in Krappman, 1980, 24.p.)- arra szolgálnak, hogy az individuális személyiség különösségét a szerepek egyszeri

elérni azt a gyorsan változó mai világban. Ha az egyén egész életciklusa során arra törekszik, hogy fenntartsa személyes identitását, az akár patológikus is lehet.

kiválasztására, integrációjukat pedig a társadalmi szerep- és normarendszer belő konzisztenciájára vezessék vissza. P. L. Berger (1966) és Berger/Luckmann (1966) identitásfogalmukkal a tudásszociológiai hagyományokhoz kívánnak kapcsolódni. Szerintük az egyén identitása az elsődleges szocializációs folyamatban az objektív valóság meghatározott metszetének közvetítésével rögzítődik, és csak nagyon nehezen változtatható. Egy későbbi írásukban (1998, 237-239. p. in Krappman, 1980, 25. p.) társadalmi meghatározottságot tulajdonítanak az identitásnak: „...a szervezet, az egyéni tudat és a társadalmi struktúra összjátékából termelt identitás reagál a fennálló struktúrára, megőrzi, megváltoztatja vagy akár újjá formálja...Az identitás-típusok viszont egészükben társadalmi termékek, objektív valóság viszonylag stabil elemei (noha stabilitásuk foka természetesen ismét társadalmilag van meghatározva).” A szerzők érdekes példákat szolgáltatnak az identitás meghatározó erejére²⁴. További szociológiai szempontú meghatározást és áttekintést nyújt Krappman (1980).²⁵

Bizonyos értelemben a pszichológia és a szociológia határmezsgyéjén helyezkedik el az szociológiai interakcionizmus irányzata²⁶, mely a társas jelenségeket az egyénnek szimbolikus környezetében előforduló szociális leképződéseként értelmezi: felelevenít bizonyos a

²⁴ „Az az ember, aki Haitiben a voodoo pszichológiát internalizálja, megszállottá válik, ha felfedez bizonyos jeleket. Hasonlóan a New York-i értelmiségi, aki Freud pszichológiáját internalizálja, neurotikus lesz, amikor felfedez bizonyos jeleket. Tény, hogy bizonyos életrajzi körülményeket föltéve az egyén maga termeli a jeleket és szimptomákat. A haiti ember nem mutat neurózis-szimptomákat, hanem a megszállottság jeleit; a New York-i ember pedig neurózisát a pszichoanalitikai tünettan szabályai szerint állítja össze. Ennek semmi köze sincs a „tömeghisztériához”, vagy éppen a szimuláláshoz, csupán annak lenyomata, amit a normális, átlagos értelemmel rendelkező, normális emberek szubjektív világának társadalmában az identitás-típusok hátrahagynak.” 244. p.

²⁵ A szerző hangsúlyozza, hogy az egyén identitásának lehetőségét biztosító feltételeket, ezzel pedig a szociális interakcióra való képességét, társadalmi-strukturális tényezőkben kell keresni: „Az egyén által fenntartandó identitás abból jön létre, hogy az egyén „saját” elvárásai alapján szembesül a társadalmi elvárásokkal... Az egyén amikor identitását körvonalazza... olyan értelmezését próbálja adni a helyzetnek, ami cselekvési lehetőségeinek és szándékainak a lehető legjobban megfelel.”(Krappman [1980], 18.p.)

²⁶ Krappman ([1980] 28.o.) az alábbi módon foglalja össze az interakcionizmus lényegét:

1. A mindenki számára hozzáférhető mindennapi tapasztalatok elemzéséből indul ki. Az egyén szakadatlan igyekezete, hogy a helyzetekben való fellépését összhangba hozza az elvárásokkal, hogy az információáradatot kontrollálja és a zavaró hatásokat kiküszöbölje.
2. Az egyén a másokkal fülő szociális kapcsolatokra van ráutalva, mert csak ezekben a kapcsolatokban tudja Én-jét felépíteni, illetve „identitását” megszerezni. Az emberek közötti kommunikáció a közös akciók a kapcsolatait mégis csak bizonytalanoknak tekintik. Az egyénnek e kapcsolatok fenntartásához stratégiákra van szükség.
3. A társadalom az értékekkel és normákkal bíró és egymással interakcióba lépő egyének szövevénye, genetikailag elsődleges az egyénhez képest.
4. Az interakciós rendszernek újabb és újabb integrációt kell találnia. Minden egyénnek állandóan azon kell fáradoznia, hogy az interakciókban való részvételét, ezzel pedig „Én”-jét is, illetve „identitását” újra és újra stabilizálja.

Hangsúlyozza, hogy az ember szimbolikus környezetben él. Minden tárgy, minden struktúra, személy és viselkedésmód szociális értelmet nyer a közös értelmezések révén.

pszichoanalitikus gyökereket, amikor az identitást tárgyalja. Egyik legjelentősebb képviselője G.H. Mead (1973), aki szerint létezik egy „felépített én” /me/ és egy reaktív én /I/. „I”-ként jelöli a spontán, alkotó szubjektumot- gyakran az előre nem látható dolgok magyarázataként, míg a „me”-t az elvárásokkal együtt kimunkált én-re vonatkoztatja.

Mint már korábban is szó volt róla, az identitás kialakulásában rendkívül fontos szerepe van a környezetnek. Krappman egy helyen azt írja, hogy „csak akkor őrizhető bizonyosan meg az identitás, ha azt mások önkéntes elismerésükkel legitimálják, mivel ebben az esetben nagyobbak lesznek az egyén esélyei arra, hogy a különböző követelmények közötti másokkal „kialkudott” egyensúlya megváltozott viszonyok között is helyet kapjon. Krappman, (1980, 38 p.). Figyelembe kell venni tehát a többiek elvárásait, amikor viselkedésüket és magatartásukat a kezdődő interakciós folyamatban meghatározzák. George J. Mc Call és J. L. Simmons ezeket a folyamatokat „az identitás körüli alkudozás”-nak írják le: „A felek lépéseit a költség-nyereség szempontjai motiválják, de az identitásra vonatkozó célzások formáját öltik fel. Tárgyalásuk alapjában véve a társadalmi elismerések cseréjének terminusairól folyó alkudozás, de ez nem jelenti azt is, hogy az árak nyílt megnevezése kifelé is megjelenik. Inkább érvnek vagy arról szóló vitának látszik, hogy kik az egyes személyek; inkább a retorikus meggyőzése vagy a dramaturgia taktikái jelennek meg a folyamatban, mint a piacéi”. (Mc Call, Simmons 1966, 140.o. in Krappman, (1980, 43-44.o.) Goffman (1961, 319.o.) szerint az egyén az intézménnyel való azonosulás és a vele való szembenállás között helyezkedik el. Ha nincs, amihez tartozhatunk, akkor nincs stabil énünk se, ugyanakkor bármely társadalmi intézmény irányába való teljes elkötelezettség és odatartozás egyfajta én-nélküliséget von maga után²⁷.

3.1.2. Szerep és identitás

Jeames Fearon (1999) a szociális identitást felosztotta típus identitásokra (pl. osztály, faj, vallási nem stb.) és szerep identitásokra (apa, jogász stb.). Krappman megfogalmazása szerint: „A partnerek közötti, interakciós normákhoz igazodó kommunikációs cselekvést nevezük szerep-

²⁷ „Személynek lenni –ez az érzésünk egy tágabb társadalmi egységhez való hozzátartozásból fakad; Énnak lenni –ez az érzésünk azokon a szűk ösvényeken alakulhat ki, melyek révén ellenállunk e vonzásnak.” /Goffman 1961 a, 320.o. in Krappman, ([1980] 51.o.),

cselekvésnek²⁸;...Továbbá: az intézmények csak akkor tekinthetők stabilaknak, ha a szerepet betöltők az érvényes értékminták teljes internalizálásával egyszersmind az elvárásoknak is „automatikusan” eleget tesznek”. (Krappman, 1980, 117 p.). D. J. Levinson szerint a személyiség-struktúra az intézmény eredményes működése szempontjából fontos. Azáltal, hogy az intézmények tagjainak szükségük van arra, hogy részt vehessenek a különböző interakciós-rendszerekben, kénytelenek közös nevezőre hozni bizonyos normákat. Csak e teljesítmény révén válnak az intézmények működőképesé. Ugyanakkor az intézményeknek az egyes résztvevők saját identitásra vonatkozó igényét is tiszteletben kell tartaniuk, illetve lehetőséget hagyni az egyensúly kialakítására. Levinson modelljében a szerepet betöltők jól tudják, hogy az éppen érvényes szerep mit kíván tőlük. A szerep-cselekvés, pedig akkor biztosított leginkább, ha a szerep normák és a normák értelmezése a szerep betöltőjében egybeesnek. Feltételezi, hogy a szerep, legalábbis a fő feladatok területeire vonatkozóan, világos előírásokat tartalmaz, de a periférikus cselekvési területek sem mentesek a társadalmi normáktól.²⁹ Az empirikus szerepvizsgálatokból azonban kitűnik, hogy számos szerep esetében nem létezik egyértelmű szerepelőírás, és normákat felállító vonatkoztatási csoportok vagy nincsenek, vagy elvárásaikban nagyon különböznek egymástól (Krappman, 1980, 120 p.). Krappman szerint az én-identitás kérdése kiterjeszhető arra a kulcsfontosságú kérdésre is, hogy a komplementer szerepeknek való megfelelés kényszere, milyen identifikációs problémákat hordoz magában. „Az én-identitás, melynek kialakítására az egyén minden interakciós helyzetben törekszik, az eredményes szerepcselekvésnek nem akadály, hanem éppen feltétele. Krappman, (1980, 113.o.). H. P. Gouldner és D. R. Miller ezzel ellentétben azt fejtegeti, hogy minden egyénnek számos „szociális identitása”, illetve „al-identitása” van, amelyek azon tulajdonságok összességéből adódnak, melyek egy személynél meghatározott mindenkori szerepekben megnyilvánulnak. (Gouldner 1963, Miller 1961, 1963 in Krappman, (1980, 104.o.).

²⁸ A szerep fogalom kialakulásának áttekintését nyújtják a következő összefoglaló munkák: Neiman, Hughes [1951, 1952], Sarbin [1954], Gross és mts [1958], Thomas, Biddle [1966]

²⁹ A szerep-cselekvés hagyományos modelljében továbbá azt is feltételezik, hogy az egyén mindig csak egy szerepben tud fellépni, és hogy az egyén rendelkezésére álló többi szerep az éppen aktuális helyzetben nem érvényesül, illetve nem hat. A szerep cselekvés szóban forgó modellje továbbá feltételezi, hogy a szerep-partnereknek a szerep-normákra vonatkozó tudása megegyezik. Akkor tekinthetőek stabilnak a szerep-rendszerek, illetve az intézmények, ha az azok keretén belül interakcióba lépő partnerek tökéletesen internalizálták a számukra adott érték-mintákat. E felfogás szerint a tökéletes internalizálás szükséglet-struktúrára hat, melynek révén az egyén a szerep normáknak automatikusan, egyszersmind azzal a tudattal tesz eleget, hogy saját elhatározásából és hajlama szerint cselekszik. Krappman, ([1980] 129.o.)

Nincs egyetértés tehát arra vonatkozóan, hogy egy oszthatatlan identitás tartalmaz bizonyos konzisztenciára törekvő szerepeket, vagy a szerepek önálló identitásokként jelennek meg különböző helyzetekben. H. P. Gouldner és D.R. Miller elképzelését követve, álláspontom szerint az egységes identitásnak különböző tartóoszlopai vannak, melyeket a szerepekkel lehet azonosítani. Ilyen szerep lehet az, hogy valaki diákként, sőt „kiégett diákként” határozza meg magát. Az akerlofi értelemben vett identitást tehát a teoretikus szerepfogalommal azonosítom.

3.1.3. A normák és „mások” hatása a szerepbetöltésre

Az egyén identitása a többiek szemében számos olyan elvárást jelent, amelyek szerepet játszanak saját identitásuk kialakításában. A többiek identitás-egyensúlyának befolyásolásának része az interakciónak és mindenfajta manipulációs szándéktól függetlenül is hatást gyakorol. Ezenkívül mindenki saját identitásának bemutatása révén kényszerítheti valamilyen szerepbe a vele szemben állót. E. A. Weinstein és P. Deutschberger „altercasting”-nek (a másikat valahová utasítani) nevezték ezt az igyekezetet, hogy mások identitás-egyensúlyát az egyén saját szándékainak megfelelően meghatározott irányba befolyásolja, (Weinstein, Deutschberger, 1963) A. Strauss a „status forcing” kifejezést alkalmazza arra az eszköztárra, amellyel az egyén a többieket próbálja különböző szerepekbe belekényszeríteni (Strauss, 1959 in Krappman 1980, 196.o.).

Minél fontosabbnak bizonyulnak bizonyos normák egyes intézmények fenntartása érdekében, annál több intézkedést tesznek arra, hogy a meghatározott szerepekbe kerülő egyének kellőképpen ismerjék a normákat. Még a gyenge normákkal rendelkező intézmények életében is jelen vannak a „másodlagos szocializációs folyamatok” implicit formában. S amikor az egyén realizálja, hogy új jogai és kötelességei vannak, olyan eszköztárhoz jut, mely bizonyos lehetőségeket biztosít, ugyanakkor más lehetőségektől megfosztja. Jó példa erre a japán intézmény kultúra, ahol a szervezeti tagok a mindennapi nyelvhasználatuk során is kifejezik hovatartozásukat. Bemutatkozás utáni első kérdés: „Docsira desuka?”(hová tartozol). Ha még iskolás a válaszoló, akkor iskolája nevét kell megadnia, ha már dolgozó, akkor vállalata nevét. (Marosi, 1985)

3.2. Az identitáskutatás eredményeinek és módszereinek egységes rendszerbe foglalása

Annak érdekében, hogy bizonyos identitások felsőoktatási közegben is jól beazonosíthatóak legyenek, szükséges a fogalom értelmezési keretét megadni. Ehhez nyújtanak segítséget Abdelal és munkatársai (2005). A szociális identitást úgy definiálják, mely két dimenzió mentén változik: tartalom és vita. A tartalmak leírják a szociális identitás keretrendszerét, a viták az identitás természetének flexibilitását jelölik. Előbbi négy formát ölthet, nem kölcsönösen kizáró típusokat: alkotó normák, szociális szándékok, relációs összehasonlítások más szociális kategóriákkal, és kognitív modellek. Röviden kifejtve:

1. Az *alkotó normák* olyan formális és nem formális szabályokat jelölnek, melyek meghatározzák a csoporttagságot. Lehetnek írott, vagy szóbeli formái, előírja a csoporttagok számára a megfelelő viselkedést, a kötelezettségeket és a megkülönböztető szokásokat. Legtöbbször implicit módon, sajátítják el a csoporttagok. A szabályok elsajátítását és a viselkedést a szerzők három szinten értelmezik attól függően, hogy milyen szintű tudatosság jellemzi.
2. A *szociális szándékok* azokra a célokra vonatkoznak, melyekben egyetértenek a csoporttagok. Hogy miként azonosítják magukat a csoporttagok, meghatározza a csoport céljait, szándékait. A továbbiakban pedig ezek segítenek kialakítani a világ értelmezési keretrendszerét. Mind az alkotó normák, mind a szociális szándékok tartalmazznak kötelezettségeket a csoporttagokra nézve, de míg előbbi olyan gyakorlatokat jelöl, mely előírja és újraalkotja a csoportnormákat, utóbbi a csoportcélok elérésének megteremtését segíti.
3. A *kapcsolati összehasonlítás* más csoportokról és identitásokról vallott nézetekre vonatkozik, melyektől meg akarják magukat különböztetni a tagok. Az identitást tehát úgy is meg lehet határozni, hogy mi az, ami nem, például más identitások definiálásán keresztül. Barnett (1999 in Abdelal, 2005 et al. 12.p.) az alábbi módon fogalmazza ezt meg: a csoportidentitás alapvetően társas jellegű, a másokkal való kapcsolatban determinált, tehát az identitás esetleges, az eseményektől, más szereplőktől valamint az intézményi kontextustól függő.
4. Végül a kognitív modell olyan világnézeteket vagy politikai és az anyagi világgal kapcsolatos felfogásokat jelöl, melyeket osztanak a csoporttagok. Miként értelmezik a

tagok a világ működését, illetve saját környezetüket, valóságukat, milyen oktulajdonítást végeznek az egyes eseményekkel kapcsolatosan? Az identitást erős hatással lehet más csoportok megítélésére, a múlt megértésére és interpretálására is, illetve a jövőbeli várakozásokra.³⁰

Az identitás tartalma –a kollektív jelentése- nem állandó és nem előre determinált, inkább egy szociális vitafolyamat kimenetele. Az egyének folyamatosan értelmezik, értékelik annak a csoportnak a jelentéseit, amelyhez tartoznak. A kollektív identitásra vonatkozó viták jellegzetességeinek és mértékének leírása azonban igen nehéz, elsősorban azért, mert ehhez szükséges a folyamat leírása. A szerzők fontosnak tartják e folyamat tudományos elemzését is, hiszen e nélkül nem érthető meg a szociális identitás jelentésének alakulása egy csoporton belül; szerintük a viták tanulmányozása a legjobb módszer az identitás megismerésére. Elkülönítenek explicit és implicit vitákat, melyekre példák lehetnek a politikai vagy sajtóviták a nemzeti identitásról.

Véleményem szerint a dákok identitására vonatkozó lehetséges vizsgálat során elsősorban az alkotó normák és a szociális szándékok tartalmát érdemes górcső alá venni, mivel a diákok normái és céljai jellemzi legjobban identitásukat.

3.3. Lehetséges módszerek, melyek az identitás tartalmát, illetve az arról szóló vitát feltárják

Leggyakrabban négyet használnak ezekre a célokra: beszélgetés/vita analízis (interjú), kérdőív, tartalom elemzés és kognitív térkép³¹. Az első leginkább a kapcsolatai tartalom elemzésére alkalmas, feltárja a közös nyelvi elemeken keresztül a csoport nézeteit. Egy kérdőívben elhelyezett szemantikus differenciál³² teszt ugyancsak hasznos arra, hogy a kapcsolati és az

³⁰ Jogeve et al [1991] 559p. in Abdelal et al például bebizonyítja, hogy azok a gyerekek, akik palesztínként azonosítják magukat fokozottabb előítéleteik (sztereotípiáik) vannak a zsidókkal szemben. Valenzuela és Scully megállapítja [1997], hogy különböző osztályt képviselő szavazóknak különböző értékeik vannak, s így különbözőképpen ítélik meg a politikai vezetőket és pártokat. Ugyancsak bizonyította, hogy a különböző kisebbségek eltérően értelmezik a társadalmi igazságosságot, az aktuális gazdasági helyzetet, a saját terület és kultúra jelentőségét tágabb viszonylatban stb. Ezt az elégedettséggel lehetnek össze hozni: pl ugyanazt a dolgot (instrumentális feltételek) a különböző csoportok ugyanúgy látják-e?

³¹ A döntéshozói folyamatokat elemzi, az ok-hatás kapcsolatokon keresztül.

³² A folyamat során a kutató olyan melleknévpárokat keres, amelyek alkalmasak saját és más csoportok leírására, majd megkéri a kitöltőt, hogy 5, 7, vagy 8 fokos skálán jelölje be, hogy egy adott melléknévhez, vagy az ellentétéjéhez hasonlít a csoportja illetve önmaga. (pl. erős-gyenge; maskulin-feminin, stb.)

alkotó normák tartamát megismerjük. Kétféle információ nyerhető ki az ilyesfajta felmérésből: 1. az átlaga és a szóródása a válaszoknak megmutatja, hogy a csoportoknak milyen sztereotípiáik vannak magukról és másokról. Pl. egyetértenek-e az amerikaiak abban, hogy milyen tulajdonságaik vannak az amerikaiaknak és a kínaiaknak ez megegyezik e azzal, hogy mit gondolnak a kínaiak az amerikaiakról és a kínaiakról? Az eredmények megmutatják a kontraszt arányokat („meta-contrast-ratios”). Minél nagyobb ez a mutató, (szélsőséges átlag, és kicsi szóródás), annál inkább beszélhetünk sztereotipikus gondolkodásról, illetve a két csoport közötti esetleges versenyről. (Minél nagyobb az átlag körüli szóródás, annál inkább megengedő a csoport a tagjaival szemben az adott tulajdonságra vonatkozóan.) 2. az átlag és a szóródás azt is megmutatja, hogy a csoporton belüli kötődés min alapszik, s milyen tulajdonságok lényegtelenek. (Abdelal, 2005 et al. 24 p.).

4. Összefoglalás

Tanulmányomban a következő kérdéseket jártam körül: 1. Az „akerlofi” modell alkalmazható-e felsőoktatásbeli közegben? 2. Hogyan értelmezhető ebben a környezetben az erőfeszítés, a hasznosság és az identitás fogalmak? Utóbbi két fogalom konceptualizására kísérletet tettem, illetve olyan empirikus módszereket tekintettem át, melyek az identitást mérhetővé teszik. A hasznosság és az erőfeszítés esetében ezt nem végeztem el, mivel véleményem szerint ezek bizonyos objektív mutatókon keresztül jól mérhetőek. A hasznosság esetében javasoltam, hogy: a szubjektív hasznosságot az elégedettséggel azonosítsuk, és az annak megfelelő módszertani tárházzal dolgozzunk (kérdőíves technikák), az objektív hasznosságokat pedig a fizetésen, illetve a munkahelyi beosztáson keresztül mérjük. Az erőfeszítést -ugyanúgy, mint Akerlof és Kranton modelljében- a tanulmányi erőfeszítéssel azonosítom. (Ennek résztényezői lehetnek: a tanulással töltött órák száma; a látogatott előadások, illetve szemináriumok száma stb.)

A szakirodalmi áttekintés és bizonyos tapasztalatok azt mutatják, hogy jelentős hasonlóságok mutatkoznak általános -közép, valamint a felsőoktatásban az identitás –erőfeszítés -hasznosság kapcsolódási természetét illetően. Vannak lényegi eltérések is, de talán ennél is fontosabb, hogy felismerjük: hiányoznak a vonatkozó empirikus eredmények a felsőoktatás területéről. A hiánypótlás pedig szükségszerű, mert mint az irodalmi áttekintés és egyes tapasztalati ismeretek alapján is hipotetikusán megerősödött, az intézménypolitika nemcsak a

diákjai sikerességét, hanem saját bevételeit (így minőségét) is tudja növelni, ha ismeri a vizsgált tényezők hatásmechanizmusát, és befolyásolja diákjai identitását. A fogalmak kapcsolódási természetének további tanulmányozása tehát véleményem szerint elengedhetetlen. E dolgozat ehhez nyújtott segítséget, illetve –reményeim szerint- bizonyos vitaindító feltevéseket és kérdéseket.

Ez utóbbi –de a tanulmányban nem szereplő- megválaszolendő kérdések közé tartozhatnak az alábbiak is:

1. A tömegoktatás keretein belül miként lehet a diákok egyetem iránti elköteleződését, illetve leendő szakmájukkal kapcsolatos identitását kialakítani/megerősíteni? Alkalmazhatóak-e, s ha igen milyen formában az elitegyetemek identitást alakító technikái egy szegény, Közép-Kelet európai egyetemen?
2. Egy bizonytalan gazdasági helyzetben lévő ország kitermelt diplomásainak rossz elhelyezkedési esélyei és/vagy későbbi csalódást keltő életfeltételei nem ellensúlyozzák-e egy még oly erős egyetem iránti elköteleződés és szakmai identitás pozitív hatásait?
3. A pozitív szájreklám, illetve a megnövekedett alumni támogatások valóban képesek-e a minőséget pozitív irányba elmozdítani?
4. Nem elhanyagolható módszertani probléma továbbá, hogy egy diák identitását a mások általi besorolás, vagy az önjellemzés alapján határozzuk meg?